



Universidad de Valladolid



PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO
HISTÓRICO A TRAVÉS DEL USO DE
ENTORNOS DIGITALES DE APRENDIZAJE
EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
RECIENTE**

Presentada por Diego Miguel Revilla para
optar al grado de Doctor por la
Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Dra. María Sánchez Agustí

Valladolid, 2019

*A mis padres, por su continuo
apoyo durante todos estos años*

AGRADECIMIENTOS

Es imposible comenzar un trabajo como el aquí presentado sin acordarse de las personas que lo han hecho posible, o que, en alguna medida, han colaborado para que la investigación realizada haya podido llegar a buen puerto. Por esta razón, y en primer lugar, me gustaría agradecer a María Sánchez Agustí su importante labor como directora de esta Tesis Doctoral, pero también su capacidad de despertar un enorme interés, ambición y entusiasmo en torno a esta área de conocimiento. Mediante su orientación, y gracias a su confianza, dedicación, saber hacer, y paciencia, he tenido la oportunidad de participar en el proyecto de investigación en el que se enmarca este estudio, así como de dar unos primeros pasos en el mundo académico. Por su ingente trabajo, ayuda, y por hacer posible que hoy esté aquí, le doy las gracias.

A la vez, también me gustaría agradecer el apoyo de los compañeros del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática de la Universidad de Valladolid, donde he estado trabajando estos últimos cuatro años. Entre ellos, valoro especialmente la labor de Mercedes de la Calle Carracedo, José María Martínez Ferreira, Esther López Torres, Rosendo Martínez Rodríguez y María Teresa Carril Merino. Todos ellos han sido unos modelos de los que he podido aprender sobre múltiples aspectos, y agradezco especialmente su espíritu integrador a la hora de hacerme sentir un miembro más del equipo.

Junto a todos ellos, también quisiera valorar la labor de todos los participantes en el grupo HISREDUC que han ayudado a hacer posible la puesta en marcha y ejecución de este proyecto, tanto en España como en Chile. Me parece adecuado destacar, al respecto, la enorme ayuda proporcionada por los diversos docentes de Educación Secundaria de distintas localidades que han colaborado con esta investigación, facilitando el acceso a sus clases y poniendo todas las facilidades para que las intervenciones funcionaran lo mejor posible. Me gustaría agradecer, por tanto, y siguiendo un orden alfabético, a María Luisa Amor Tapia, a Javier Arienza Arienza, a María Paz Benéitez García, a Joaquín García Andrés, a Olga Otero Cob y, finalmente, a Celia Parcerro Torre, compañera también en la Universidad de Valladolid.

Finalmente, no quisiera acabar esta sección dedicada a los agradecimientos sin acordarme de mi familia. Por eso mismo, creo conveniente reconocer la comprensión, apoyo y confianza de mis padres y hermana durante todo este proceso. De nuevo, muchas gracias a todos.

RESUMEN

Una adecuada orientación de la educación histórica puede facilitar el desarrollo de las capacidades críticas del alumnado, potenciando una mayor reflexión en torno al pasado y sobre la propia disciplina histórica, preparándole asimismo para enfrentarse a los retos existentes en el presente. Esta investigación asume como finalidad, por tanto, el diseño y aplicación, a través de un entorno digital de aprendizaje, de una propuesta didáctica ligada a la Historia reciente en Educación Secundaria, y el análisis de sus efectos en el alumnado. Para ello, se examinan tres categorías: el pensamiento histórico (y la manera en la que éste puede desarrollarse a través de la puesta en marcha de una metodología docente apropiada), la conciencia histórica (mediante el trabajo en torno a la Historia más cercana), y la aplicación de la tecnología en las aulas (en relación con el modelo de trabajo, así como el fomento de la implicación y motivación del alumnado).

Haciendo uso de un diseño de métodos mixtos, y mediante una orientación metodológica eminentemente cualitativa, la investigación se basa en la puesta en marcha de una serie de intervenciones con 247 estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, en un total de cinco centros educativos públicos. A lo largo de dos años, y gracias a la colaboración del profesorado de dichos institutos, fue posible aplicar una propuesta didáctica sobre la transición a la democracia en España integrada en un entorno digital de aprendizaje de nueva creación.

Para el diseño de la propuesta y su aplicación durante las diferentes sesiones se adoptó una metodología docente basada en un trabajo más autónomo, capaz de facilitar el desarrollo de competencias específicas, y de potenciar el trabajo directo con fuentes históricas, influido por la labor llevada a cabo en la propia disciplina histórica. A la vez, se hizo un esfuerzo para tratar de poner en relación el periodo trabajado con el presente, aprovechando la cercanía de los hechos acontecidos y el potencial ofrecido por la Historia más reciente, siempre a través de medios y recursos digitales.

Tras el procesamiento y análisis, tanto cualitativo como cuantitativo, de la información obtenida a través de los distintos instrumentos utilizados, se desprenden diversos resultados y conclusiones. Por un lado, y pese a las diferentes dificultades de aprendizaje detectadas, caracterizadas y ligadas a cada una de las dimensiones o conceptos clave del pensamiento histórico, es posible observar una evolución positiva en los resultados encontrados antes y después de las intervenciones, según la categorización del alumnado en niveles de progresión. Esta evolución se valora como un reflejo de capacidades ya latentes entre los estudiantes, capaces de salir a la luz mediante un trabajo centrado en el desarrollo de las mismas para su aplicación en el marco de la educación histórica.

En segundo lugar, se concluye que la orientación didáctica de la propuesta, gracias al establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente, ha sido efectiva para conseguir analizar componentes ligados a la conciencia histórica de los participantes, un aspecto reflexivo y relacionado con la dimensión pública o social de la Historia. Por último, la utilización de herramientas y recursos implementados en un entorno digital de aprendizaje ha facilitado un cambio de metodología docente, transformando el rol de profesores y alumnos, y permitiendo que estos últimos se acerquen a la Historia de una manera novedosa. A la vez, la combinación de todos estos factores ha favorecido la potenciación de elementos motivadores y un mayor grado de implicación entre los participantes.

Palabras clave:

Didáctica de la Historia, pensamiento histórico, conciencia histórica, tecnología educativa, Historia reciente

ABSTRACT

An adequate orientation of history education can promote the development of students' critical skills, encouraging a more complex reflection about the past and about the discipline of history, while also preparing them to tackle the challenges of the present. The aim of this study is to design and apply a proposal related to recent history by using a digital learning environment in secondary education, and to analyze their effects in the students. Three different categories are examined: historical thinking (and the way it can be fostered by making use of a suitable teaching methodology), historical consciousness (by working about the recent past), and the use of technology in the in the classroom (in relation to the way students work and the promotion of their involvement and motivation).

By applying a mixed-methods design, and thanks to a qualitative methodological approach, this study is the result of a series of interventions with 247 fourth-year compulsory secondary education history students, belonging to a total of five secondary schools. During two years, and as a result of the collaboration of the teachers in those schools, it was possible to put into practice in a series of interventions a proposal about the Spanish transition to democracy embedded in a newly-created digital learning environment.

For the design and application of the proposal during the different sessions, a teaching methodology that focused on a more autonomous work, that tried to foster the development of specific competences, and that encouraged a direct contact with historical sources (influenced by the approach followed in the discipline of history), was used. At the same time, an effort was made to put this period in relation with the present, taking advantage of the proximity of the events, and of the potential offered by recent history, always by making use of digital tools and resources.

After processing the information, and after a qualitative and quantitative analysis of the data obtained by the different instruments used, a series of results and conclusions were identified. First of all, even though a series of learning difficulties were identified, characterized and linked to each of the different dimensions or key historical thinking concepts, it is possible to detect a positive evolution between the results observed before and after the interventions, taking into account the progression categories used. This evolution is explained as a reflect of students' latent capabilities, able to come to light due to a specific work focusing on their development for their use in a history education framework.

Secondly, it can be concluded that the orientation of the proposal, due to the establishment of relationships between the past and the present, has been effective in allowing the analysis of components linked to the historical consciousness of the participants, a reflexive aspect linked with the public or social dimension of history. Lastly, the use of tools and resources embedded in a digital learning environment has enabled a change of the teaching methodology, transforming the role of teachers and students, and allowing the latter to approach history in a more innovative way. At the same time, the combination of all these factors has allowed the enhancement of motivational elements and a higher level of engagement between the participants.

Keywords:

history education, historical thinking, historical consciousness, educational technology, recent history

ÍNDICE

PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN. CONTEXTUALIZACIÓN Y PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN	3
1. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN.....	4
2. CONTEXTUALIZACIÓN.....	6
2.1. Financiación y apoyo institucional	6
2.2. El Proyecto HISREDUC: finalidad y antecedentes	7
2.3. La integración de esta investigación en el Proyecto HISREDUC.....	9
3. PROPÓSITO DEL TRABAJO	10
3.1. Problemáticas de la investigación.....	11
3.2. Preguntas de investigación	16
CAPÍTULO I. PENSAMIENTO HISTÓRICO Y CONCIENCIA HISTÓRICA: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	19
1. EL PENSAMIENTO HISTÓRICO.....	19
1.1. La conceptualización del pensamiento histórico	21
1.2. La evolución de la caracterización del pensamiento histórico	26
1.3. Los debates sobre las dimensiones del pensamiento histórico	43
1.4. La evaluación del pensamiento histórico	47
2. HISTORIA RECIENTE Y CONCIENCIA HISTÓRICA	54
2.1. La Historia reciente: delimitación, características y vertiente educativa	55
2.2. Historia, memoria y orientación	60
2.3. La conciencia histórica y sus modelos de análisis	65
2.4. La relación entre la conciencia histórica y los conceptos metahistóricos.....	68
2.5. El papel de las narrativas y la dimensión educativa de la conciencia histórica.....	71
CAPÍTULO II. TECNOLOGÍA, EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	75
1. LA APLICACIÓN DE MEDIOS DIGITALES EN LA ENSEÑANZA.....	75
1.1. La introducción de medios tecnológicos en las aulas.....	76
1.2. Revisión de estudios previos relacionados con el uso de la tecnología	82
1.3. Riesgos y oportunidades de la implantación de medios digitales en las aulas	95
1.4. Tecnología para la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales	100
2. EL USO DE RECURSOS DIGITALIZADOS EN LA EDUCACIÓN HISTÓRICA.....	108
2.1. El potencial didáctico de las fuentes históricas	109
2.2. Digitalización de recursos históricos y repositorios digitales.....	112
2.3. El trabajo con fuentes en entornos digitales online y nuevas perspectivas	115
CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	125
1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	125
1.1. Objetivos de la investigación.....	125
1.2. Hipótesis de trabajo.....	126

1.3. Categorías, preguntas, objetivos e hipótesis y subhipótesis en relación	129
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS	137
2.1. Aproximación metodológica y características de la investigación	138
2.2. Decisiones metodológicas.....	143
3. PARTICIPANTES EN LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN	146
4. INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA LA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN	150
4.1. Cuestionario de evaluación del pensamiento histórico.....	156
4.2. Cuestionario de respuesta múltiple	161
4.3. Preguntas y actividades interactivas integradas dentro del entorno	163
4.4. Encuesta de satisfacción con la experiencia	164
4.5. Plantilla de observación de las sesiones	166
5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	167
CAPÍTULO IV. PUESTA EN MARCHA DE LAS INTERVENCIONES.....	185
1. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL ENTORNO DIGITAL Y DEL REPOSITORIO.....	185
1.1. El repositorio documental HISREDUC	185
1.2. El entorno digital de aprendizaje HISREDUC.....	190
2. DISEÑO DEL CURSO Y PROCESOS DE INTERVENCIÓN EN LOS CENTROS.....	194
2.1. Elección de la etapa y de los centros colaboradores.....	195
2.2. Diseño e implementación de la propuesta sobre la Transición española	201
2.3. Puesta en marcha de las intervenciones en 2016.....	227
2.4. Modificaciones realizadas en la propuesta didáctica en 2017	230
2.5. Puesta en marcha de las intervenciones en 2017	241
SEGUNDA PARTE. ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS	
CAPÍTULO V. LA COMPRESIÓN DE LA SIGNIFICATIVIDAD HISTÓRICA.....	247
1. IDENTIFICANDO LA RELEVANCIA DEL PERIODO	248
1.1. La importancia de la Transición	248
1.2. El porqué de la significatividad de la etapa	249
1.3. ¿Qué hace de un acontecimiento algo significativo?	251
2. PASADO Y PRESENTE EN RELACIÓN.....	253
2.1. Las repercusiones del pasado	253
3. TRANSFORMACIONES EN LA PERCEPCIÓN DEL PERIODO	256
3.1. El paso del tiempo y los cambios en la relevancia percibida	257
3.2. Los pasos hacia una comprensión más profunda de la significatividad	259
4. EVOLUCIÓN Y NIVELES DE PROGRESIÓN	260
4.1. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2016	260
4.2. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2017	262
CAPÍTULO VI. EL MANEJO DE FUENTES Y EL USO DE LA EVIDENCIA.....	265
1. EL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	266
1.1. Identificación y contextualización	267
1.2. Carencias detectadas en el procesamiento de la información.....	270
2. INTERROGANDO A LAS FUENTES.....	273
2.1. Preguntas de investigación	273
2.2. El trabajo sobre la evidencia y la realización de inferencias.....	276
3. CONTRASTANDO VISIONES	282
3.1. El trabajo en torno a las contradicciones e interpretaciones opuestas.....	282
3.2. El paso hacia la comparación y la corroboración	286
4. EVOLUCIÓN Y NIVELES DE PROGRESIÓN	287
4.1. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2016	287
4.2. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2017	288
CAPÍTULO VII. LA PERCEPCIÓN DEL CAMBIO Y LA CONTINUIDAD.....	291
1. IDENTIFICANDO EL CAMBIO Y LA CONTINUIDAD	292
1.1. La detección de cambios y transformaciones	292

1.2. La identificación de continuidades	294
1.3. La interacción de ambos elementos	297
2. ENTENDIENDO LA SINGULARIDAD DEL PERIODO	299
2.1. Repercusiones y cambios clave en la Transición	299
2.2. Delimitación de la etapa y periodizaciones alternativas	301
3. LA PERCEPCIÓN DEL PERIODO Y LOS CONCEPTOS DE PROGRESO Y DECLIVE.....	304
3.1. Progreso, declive y multiperspectividad.....	305
4. EVOLUCIÓN Y NIVELES DE PROGRESIÓN	307
4.1. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2016	307
4.2. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2017	309
CAPÍTULO VIII. LA IDENTIFICACIÓN DE CAUSAS Y CONSECUENCIAS.....	311
1. CONECTANDO ACONTECIMIENTOS Y PROCESOS HISTÓRICOS.....	312
1.1. Multiplicidad de causas y consecuencias	312
1.2. Jerarquizando causas y consecuencias	313
1.3. Buscando la repercusión en el presente	315
2. EL TRABAJO EN TORNO A LA CAUSALIDAD EN LA HISTORIA.....	316
2.1. El paso a la democracia y sus causas	317
2.2. Identificación y discriminación de causas.....	319
2.3. Dificultades y mecanismos en el trabajo con la causalidad	320
3. EXAMINANDO LAS CONSECUENCIAS DE LOS PROCESOS HISTÓRICOS.....	323
3.1. La confusión entre causas y consecuencias	323
3.2. La proyección hacia el futuro	324
3.3. Consecuencias no esperadas	326
3.4. La inevitabilidad en la Historia.....	328
4. LA IDEA DE AGENCIA HISTÓRICA: LOS PROTAGONISTAS Y SUS CONTEXTOS.....	330
4.1. Personalismo y el protagonismo de políticos y hombres de Estado	330
4.2. La sociedad como protagonista.....	332
5. EVOLUCIÓN Y NIVELES DE PROGRESIÓN	333
5.1. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2016	334
5.2. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2017	335
CAPÍTULO IX. LA VALORACIÓN DE LA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	339
1. ACERCÁNDOSE A LOS CONTEXTOS DEL PASADO	340
1.1. Comprendiendo el pasado en su contexto	340
1.2. El problema del presentismo y el uso de estándares actuales	342
2. LA PERSPECTIVA DE LOS PROTAGONISTAS HISTÓRICOS.....	344
2.1. Intención, motivación y orientación	345
2.2. Mentalidades distintas para contextos diferentes	347
2.3. El riesgo de desdeñar el pasado.....	351
3. VISIONES SOBRE EL PASADO.....	353
3.1. Varias perspectivas en una misma época	353
3.2. Identificación de cambios de perspectiva pasado-presente	355
4. EVOLUCIÓN Y NIVELES DE PROGRESIÓN	356
4.1. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2016	357
4.2. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2017	358
CAPÍTULO X. LA REFLEXIÓN SOBRE LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA HISTORIA.....	361
1. VALORACIÓN DE INJUSTICIAS, CONTRIBUCIONES POSITIVAS Y SACRIFICIOS	362
1.1. La detección de injusticias.....	363
1.2. El debate en torno los aspectos negativos y debates candentes	365
1.3. Sacrificios y contribuciones positivas	367
2. DIFERENCIANDO Y ASUMIENDO VISIONES SOBRE LA TRANSICIÓN.....	370
2.1. Identificación de visiones y juicios éticos	371
2.2. Percepción del periodo por el alumnado	373
3. USOS DEL PASADO EN EL PRESENTE.....	376
3.1. La utilidad y utilización de la Historia.....	376
4. EVOLUCIÓN Y NIVELES DE PROGRESIÓN	378
4.1. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2016	378

4.2. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2017	380
CAPÍTULO XI. EVOLUCIÓN Y CONTRASTE ENTRE LAS DIMENSIONES	383
1. LA PROGRESIÓN DE LOS APRENDIZAJES: UNA MIRADA COMPLEMENTARIA	383
1.1. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2016	384
1.2. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2017	386
2. UNA VISIÓN COMPARADA DE LOS CONCEPTOS ANALIZADOS	388
CAPÍTULO XII. EL EXAMEN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA	393
1. VISIÓN TRADICIONAL	394
2. VISIÓN EJEMPLAR.....	396
3. VISIÓN CRÍTICA.....	399
4. VISIÓN GENEALÓGICA.....	402
CAPÍTULO XIII. LA TECNOLOGÍA EN EL AULA	405
1. PERCEPCIÓN Y USO DE LA TECNOLOGÍA.....	405
1.1. El uso de la tecnología en los contextos escolares	406
1.2. Análisis de la actitud del alumnado ante las herramientas digitales	409
1.3. El entorno digital de aprendizaje y su uso	415
2. EL TRABAJO EN EL AULA	420
2.1. Cambio de metodología docente y su valoración	420
2.2. La utilización de recursos históricos	428
2.3. Implicación y motivación del alumnado	434
CAPÍTULO XIV. CONCLUSIONES	443
1. VALORACIONES SOBRE LA EXPERIENCIA Y LOS RESULTADOS.....	443
1.1. Corroboración del cumplimiento de los objetivos.....	443
1.2. Valoración de los aspectos relacionados con el pensamiento histórico	448
1.3. Valoración de los aspectos relacionados con la conciencia histórica	462
1.4. Valoración de los aspectos relacionados con la aplicación de las tecnologías	467
1.5. Valoraciones generales	476
LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	481
FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO	487
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	497
ÍNDICE DE TABLAS	521
ÍNDICE DE FIGURAS.....	525
ANEXOS.....	527
TRADUCCIÓN DE LA INTRODUCCIÓN Y LAS CONCLUSIONES.....	529

PRIMERA PARTE

PLANTEAMIENTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

Contextualización y propósito de la investigación

La complejidad del mundo que rodea a estudiantes y profesores, cada vez más cambiante e inestable, así como los retos a los que se enfrenta la sociedad actual, hacen cada vez más necesaria la formación de ciudadanos críticos, capaces de procesar y discriminar información, razonar en torno a diferentes ideas, y tomar decisiones informadas. Desde el punto de vista de la educación histórica, el papel que tradicionalmente se ha otorgado a la Historia se ha ido modificando con el tiempo, pasando de un elemento orientador y capaz de marcar el sentido de las sociedades a una disciplina con el potencial de fomentar el desarrollo de competencias de muy diverso tipo, y que a su vez, es capaz de permitir una reflexión en torno a la relación entre el presente y el pasado, así como sobre la manera en la que este último ha sido interrogado, analizado, interpretado y narrado.

En todo caso, acercarse adecuadamente a la Historia desde los contextos educativos no es, ni ha sido, una tarea fácil, y se ha configurado como un reto siempre difícil de abordar desde las aulas, aunque a la vez necesario, a pesar de los debates sobre los usos y la utilidad de esta disciplina. Las dificultades de comprensión presentes entre los estudiantes, el grado de implicación mostrado por éstos en los procesos de aprendizaje, la metodología docente aplicada, los recursos didácticos utilizados, así como la manera en la que puede ser posible enfrentarse a temáticas históricas especialmente controvertidas, son, de hecho, aspectos que pueden abordarse de muy diferentes formas, y sobre los que es necesario tomar decisiones adecuadas.

Por supuesto, la investigación en educación histórica ha dado pasos de enorme relevancia en las últimas décadas, haciendo posible enfocar la manera en la que los docentes abordan su práctica y la forma en la que los estudiantes se enfrentan a la Historia desde un punto de vista mucho más riguroso, con una serie de marcos teóricos cada vez más refinados y basados en experiencias de carácter empírico. A la vez, las investigaciones procedentes de diferentes contextos y tradiciones no se han limitado a ofrecer una visión de los mecanismos en juego durante ambos procesos, sino que también han puesto encima de la mesa propuestas de muy diverso tipo para fomentar una aproximación a la Historia desde las aulas capaz de promover una comprensión mucho más compleja, no únicamente de los procesos históricos en sí mismos, sino también de la manera en la que se trabaja en el marco de esta disciplina.

La investigación que aquí se presenta centra su atención, por tanto, en llevar a cabo un análisis de las capacidades cognitivas e ideas del alumnado, en esta ocasión, de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, pero también en diseñar una propuesta con la finalidad de desarrollar el pensamiento histórico de los estudiantes para, posteriormente, implementarla y analizarla con el fin de valorar su grado de efectividad al respecto. Para lograrlo, se ha considerado adecuado transformar la metodología docente generalmente usada, aprovechando para ello el potencial ofrecido por la tecnología, e integrando enfoques innovadores basados en una forma de trabajar más autónoma y con un contacto más cercano con las fuentes históricas, siempre a través de la aplicación de un entorno digital de aprendizaje complementado con un repositorio de recursos online. Por último, la Transición española se ha configurado como el contexto adecuado desde el que trabajar con

el alumnado sobre la Historia más cercana en el tiempo y sobre los nexos existentes con el periodo actual que aún perviven. La finalidad, como podrá observarse en el resto del trabajo, ha consistido en ofrecer una alternativa a la orientación metodológica asumida de manera tradicional, algo que ha servido como excusa para poder examinar más detalladamente diferentes aspectos ligados al pensamiento histórico, a la conciencia histórica, y a la manera en la que los estudiantes pueden trabajar en torno a esta disciplina apoyados, en parte, por el uso de herramientas y recursos digitales.

Este capítulo introductorio centra su atención en detallar, en primer lugar, la estructura del presente trabajo, para describir, en segundo lugar, el marco en el que se encuadra, atendiendo tanto a los apoyos institucionales recibidos como a la financiación procedente del proyecto de investigación al que se adscribe, y valorando, asimismo, la manera en la que este estudio ha tratado de avanzar en relación con los objetivos demarcados por dicho proyecto. En relación con este último aspecto, y en tercer lugar, este capítulo también trata de ofrecer una panorámica acerca del propósito general del trabajo realizado, delimitando las problemáticas que se pretenden abordar, en esta ocasión, ligadas tanto al fomento de la comprensión histórica entre el alumnado de Educación Secundaria, como al uso de las tecnologías educativas y el trabajo en relación con la Historia más cercana. De igual forma, y en último lugar, esta breve introducción dedicada a las categorías centrales de análisis, además de servir como una forma de presentar aquellas ideas que serán discutidas con un mayor nivel de detalle a la hora de revisar el estado de la cuestión y de describir el marco teórico utilizado, muestra su utilidad para explicitar una serie de preguntas de investigación, a las cuales se tratará de dar respuesta durante el desarrollo de la misma, y que servirán de referencia para estructurar el diseño de este estudio.

1. Estructura de la investigación

Atendiendo al carácter empírico y aplicado de la investigación aquí presentada, así como a las diferentes categorías de análisis que entran en juego, tiene sentido que este trabajo asuma una estructuración coherente capaz de integrar las diferentes fases de la misma. El estudio se compone, por tanto, de dos grandes partes, cada una de las cuales se subdivide en varios capítulos. La primera parte de la investigación se ocupa de describir el contexto y el propósito del trabajo realizado, pero también de revisar el estado de la cuestión, de seleccionar el marco teórico adecuado y de detallar todo lo relativo al diseño e implementación tanto de los mecanismos de investigación como de la propuesta didáctica. En la segunda parte, en cambio, el análisis de los resultados obtenidos asume un rol principal, junto a su valoración, el establecimiento de conclusiones y la identificación de limitaciones y futuras líneas de trabajo.

Centrando la atención en la primera parte, es posible encontrar este capítulo introductorio (titulado *Contextualización y propósito de la investigación*), dedicado a poner en situación el presente estudio y a describir el marco de trabajo en el que se ha elaborado esta Tesis Doctoral. Tras hacer referencia al proyecto de investigación en la que se enmarca, y tras atender a su papel en el mismo, el capítulo concluye con una sección dedicada a clarificar el propósito de la investigación a través de una descripción de las problemáticas que pretenden ser abordadas, así como de las preguntas de investigación a las que se ha intentado dar respuesta mediante el trabajo llevado a cabo.

A continuación, tanto el primero como el segundo de los capítulos se dedican a la revisión del estado de la cuestión y a la descripción del marco teórico utilizado para el estudio, ofreciendo una visión general de las categorías utilizadas en este trabajo. El Capítulo I (*Pensamiento histórico y conciencia histórica: fundamentación teórica*) se encarga de caracterizar el pensamiento histórico como eje central de la investigación, revisando las tradiciones y modelos existentes, sus diferentes dimensiones, y las posibilidades disponibles a la hora de evaluar su progresión. También se abordan, asimismo, las características y posibilidades educativas del uso de la Historia reciente, introduciendo el

concepto de conciencia histórica como objeto de análisis. El Capítulo II (*Tecnología, educación y enseñanza-aprendizaje de la Historia: revisión bibliográfica*), se ocupa, por otro lado, de llevar a cabo una revisión de las investigaciones ligadas al uso de las herramientas digitales en las aulas. Tras una visión general, la atención se centra finalmente en la disciplina histórica, donde se discute acerca del uso y posibilidades de las fuentes y recursos históricos digitalizados. En cada uno de estos capítulos se ofrece una recopilación de las ideas principales y de las investigaciones llevadas a cabo en relación con todos estos aspectos, clarificando también el marco teórico elegido para llevar a cabo la investigación aquí presentada.

El Capítulo III asume el título *Diseño de la investigación*, encargándose de describir el diseño seleccionado para el estudio, incluyendo los objetivos e hipótesis establecidas, la aproximación metodológica elegida, una descripción de los participantes y contextos, así como los instrumentos de obtención de información, y el procesamiento y análisis de la misma. Finalmente, el Capítulo IV (*Puesta en marcha de las intervenciones*), el último correspondiente a la primera parte del trabajo, pone el foco en dos aspectos fundamentales de carácter más práctico: la creación e implementación del entorno digital de aprendizaje y del repositorio de recursos históricos y, a continuación, el proceso de diseño de la propuesta didáctica sobre la Transición española, así como su implementación y puesta en marcha a través de una serie de intervenciones llevadas a cabo en centro escolares de diversas localidades.

Como se ha indicado, la segunda parte del trabajo se introduce en el análisis y valoración de los resultados de la investigación, dividiéndose en un número significativo de capítulos, cada uno de ellos dedicado a diferentes ámbitos examinados. En relación con el análisis del pensamiento histórico y su desarrollo, los capítulos V al XI tratan de atender a cada una de las grandes dimensiones o conceptos clave. Si el Capítulo V asume el título de *La comprensión de la significatividad histórica*, el Capítulo VI aborda *El manejo de fuentes y el uso de la evidencia*, mientras que el Capítulo VII se encarga de *La percepción del cambio y la continuidad*. A su vez, el Capítulo VIII centra su atención en *La identificación de causas y consecuencias*, mientras que el Capítulo IX toma el título de *La valoración de la perspectiva histórica*, y el Capítulo X el de *La reflexión sobre la dimensión ética de la Historia*.

Cada uno de estos capítulos realiza un examen de las predisposiciones y capacidades del alumnado, tanto de forma previa como posterior a la experiencia, estableciendo una comparativa final atendiendo a niveles de progresión cognitiva. El Capítulo XI (*Evolución y contraste entre las dimensiones*), en cambio, y después de ofrecer resultados complementarios a modo de triangulación, se ocupa de ofrecer una visión general y comparativa entre los resultados obtenidos en relación con cada dimensión.

Estructurada dentro de un ámbito diferenciado, una vez realizada una valoración de los distintos conceptos del pensamiento histórico, la conciencia histórica asume un papel protagonista dentro del Capítulo XII (titulado *El examen de la conciencia histórica*). Entendida como fundamental para poder relacionar la dimensión más analítica de la disciplina con la vertiente más social o pública de la Historia, la conciencia histórica del alumnado es examinada de manera específica como uno de los elementos centrales de la comprensión histórica, complementando los conceptos propios del pensamiento histórico.

A continuación es posible encontrar el Capítulo XIII, con el título *La tecnología en el aula*, dedicado a la descripción, en primer lugar, de los aspectos relacionados con la presencia de la tecnología en los contextos escolares con los que se colaboró, pero también a la presentación de los resultados obtenidos sobre la actitud de los participantes en relación con la tecnología y su recibimiento a la hora de trabajar con ella en torno a la Historia. En segundo lugar, este capítulo, además de tratar aquellos aspectos más ligados al cambio de metodología docente aplicada y la utilización de recursos y fuentes históricas digitalizadas, también se centra en el examen de la implicación y motivación del alumnado resultantes de la puesta en práctica de los procesos de intervención.

El último capítulo (el XIV, con el título *Conclusiones*) se dedica a establecer una discusión y una serie de conclusiones en torno a los resultados descritos en capítulos

previos. En esta ocasión, tras ofrecer una valoración general del trabajo realizado, atendiendo para ello a las diferentes categorías establecidas, se examina el cumplimiento de los objetivos del estudio, las respuestas dadas a las preguntas iniciales de investigación y la verificación de las hipótesis demarcadas. El trabajo finaliza aclarando las limitaciones detectadas en la investigación, y planteando algunas líneas de trabajo que pueden ser seguidas en el futuro como una forma de ampliar el conocimiento acerca de las categorías abordadas en el presente estudio.

2. Contextualización

2.1. Financiación y apoyo institucional

El presente estudio se enmarca en el contexto de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO) del Gobierno de España, con el título *La Historia reciente en la Educación. Diseño y evaluación de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza secundaria de España y Chile* (de aquí en adelante, Proyecto HISREDUC). Este proyecto de investigación, identificado con la referencia EDU2013-43782-P, fue solicitado en la convocatoria de Programas I+D correspondiente al año 2013, dentro del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, como parte del Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, comprendido, a su vez, dentro del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 aprobado por el Ministerio. El proyecto, que cuenta con la Dra. María Sánchez Agustí como Investigadora Principal, y que está adscrito al Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática de la Universidad de Valladolid, fue concedido de manera definitiva a finales del año 2014, y posteriormente prorrogado hasta la finalización del año 2018.

De forma paralela, la elaboración de la Tesis Doctoral que aquí se presenta es el producto de una ayuda para contratos predoctorales para la formación de doctores con la finalidad de la contratación laboral de personal investigador en formación en universidades. Esta ayuda, identificada con la referencia BES-2014-068910 y vinculada al Proyecto HISREDUC, fue concedida al autor de este trabajo a inicios de 2015, dentro de la convocatoria del año 2014 impulsada por el MINECO, en esta ocasión dentro del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i, uno de los ejes del Subprograma Estatal de Formación, adscrito, de nuevo, al Plan Estatal correspondiente al periodo 2013-2016. Esta ayuda predoctoral se ha extendido durante un total de 48 meses, concluyendo en el mes de abril del año 2019.

Es importante indicar que el Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i también ha facilitado que, en el marco de la ayuda concedida, y al ser parte del equipo de trabajo dentro del Proyecto HISREDUC, haya sido posible realizar y costear dos estancias de investigación, ligadas a la realización de la presente investigación y a la colaboración en el proyecto. La primera de ellas fue concedida y financiada en el marco la convocatoria de ayudas a la movilidad predoctoral para la realización de estancias breves en centros de I+D 2015 (referencia EEBB-I-16-11238), llevándose a cabo una estancia de tres meses de duración en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), en Chile, entre los meses de julio y octubre de 2016. Los investigadores del grupo receptor fueron los doctores Nelson Vásquez Lara (responsable principal), Gabriela Vásquez Leyton, y David Aceituno Silva, pertenecientes al Instituto de Historia de la PUCV y participantes tanto en el Proyecto HISREDUC como en el Proyecto TRADDEC, del que se hablará posteriormente.

La segunda de las estancias de investigación realizadas en el marco de la ayuda predoctoral y del Programa Estatal del Ministerio fue concedida en la convocatoria de ayudas a la movilidad predoctoral para la realización de estancias breves en centros de I+D 2017 (referencia EEBB-I-18-12980). En esta ocasión, se llevó a cabo una estancia de tres meses, entre enero y abril de 2018, en la *University of British Columbia* (UBC), en Vancouver,

Canadá. Los investigadores del grupo receptor fueron, en esta ocasión, los doctores Penney Clark (responsable principal) y Peter Seixas, coordinadores del Centro para el Estudio de la Conciencia Histórica, situado en el Departamento de Currículum y Pedagogía de la Facultad de Educación de la UBC.

El Proyecto HISREDUC se establece, por tanto, como el marco general en el que se sitúa esta Tesis Doctoral, atendiendo, de una manera destacada, a la finalidad y objetivos demarcados en el proyecto. Es por esta razón por la que merece la pena atender, con un cierto nivel de detalle, a las características del mismo, así como a sus antecedentes, para, de esta manera, comprender la integración de éste trabajo en dicho proyecto.

2.2. El Proyecto HISREDUC: finalidad y antecedentes

En primer lugar, conviene destacar el foco de interés principal del que se deriva todo el trabajo puesto en marcha en el marco del proyecto. Tal y como se desprende del mismo¹, la finalidad es mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia reciente, en esta ocasión, aprovechando las oportunidades ofrecidas por los procesos históricos más cercanos en el tiempo, pero también por el potencial de las tecnologías educativas, capaces de facilitar una transformación metodológica y de fomentar un mayor grado de implicación entre el alumnado. Aunque todos estos detalles serán abordados más adelante, merece la pena atender a uno de los aspectos más característicos del proyecto: su interés por la Historia reciente.

Esta elección no es arbitraria, sino fruto del esfuerzo realizado con anterioridad por gran parte del grupo de trabajo, dentro del marco de otro proyecto de investigación, también financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España (MICINN), esta vez en el contexto del Plan Nacional de I+D+i 2008-2011. El proyecto, con el título *Estudio de las transiciones dictadura-democracia: formación ciudadana y competencias en historia en el mundo español y chileno* (Proyecto TRADDEC, de aquí en adelante), e identificado con la referencia EDU2009-09775, centró la atención en los procesos de transición a la democracia, tanto en España como en Chile, con la finalidad de que ambas etapas sirvieran de marco para explorar aspectos ligados a la educación histórica y ciudadana². Ambos procesos fueron seleccionados debido a sus rasgos en común, tanto en lo relativo a su carácter como por su cercanía en el tiempo, y fue, precisamente, este último aspecto, el que acaparó la atención de varios de los productos derivados del proyecto, al entender el enorme valor del tratamiento en el aula de la Historia viva.

El Proyecto TRADDEC, dirigido en sus inicios por el Dr. Isidoro González Gallego, también contó con la Dra. María Sánchez Agustí como Investigadora Principal, y se extendió hasta el año 2013, momento de su finalización. Entre las investigaciones llevadas a cabo en el marco de este proyecto, es posible encontrar un interés por diversos aspectos ligados, de una u otra forma a la educación histórica y ciudadana, incluyendo el concepto mismo de transición de la dictadura a la democracia³, las nociones relacionadas con la idea y la práctica de la ciudadanía⁴, y, especialmente, un análisis de las percepciones del alumnado

¹ Una visión general del Proyecto HISREDUC, incluyendo sus objetivos y futuras actuaciones, es detallada en SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. et al. (2015). Entornos de aprendizaje digital para la enseñanza de la Historia reciente en España y Chile. Presentación de un Proyecto de Intervención en Secundaria. *Andamio. Revista de Didáctica de la Historia*, vol. 2, no. 1, pp. 31-48.

² Es posible encontrar una presentación de las líneas generales del Proyecto TRADDEC en GONZÁLEZ GALLEGO, I., SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. y MUÑOZ LABRAÑA, C. (2010). Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno. En: R.M. ÁVILA RUIZ, M.P. RIVERO y P.L. DOMÍNGUEZ SANZ (eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, pp. 207-222.

³ Ver, al respecto, las publicaciones de GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2011b). La transición: realidad del pasado y revisionismo del presente. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 67, pp. 7-9; y de ARAYA, E. (2011). Transición y transiciones a la democracia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 67, pp. 10-24.

⁴ Entre la producción sobre los aspectos ciudadanos, destacan las publicaciones GONZÁLEZ GALLEGO, I. y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2011). Proyecto TRADDEC. Imágenes en los manuales españoles de ciudadanía.

en torno los periodos históricos analizados⁵. Por supuesto, y de manera destacada, también se llevaron a cabo estudios centrados en las concepciones y prácticas del profesorado, tanto en el caso chileno⁶ como en el caso español⁷.

A lo largo de este proyecto pudieron comprobarse las similitudes y contrastes derivados del tratamiento de las transiciones a la democracia en España y Chile durante los procesos educativos, centrandó la atención en aspectos como las concepciones antes citadas sobre la propia naturaleza de lo que representa una transición, pero también en los acontecimientos recordados e identificados frecuentemente por los estudiantes como más representativos, o las ideas del alumnado sobre el papel de la violencia durante este proceso. A la vez, los obstáculos encontrados en uno u otro contexto, y destacados por el profesorado como importantes condicionantes a la hora de trabajar sobre estas temáticas en el aula, asumieron un importante protagonismo, evidenciando que existe una desconexión entre lo estipulado en los marcos curriculares y el trabajo llevado a cabo de manera práctica.

Uno de los aspectos más destacables de los resultados encontrados tiene que ver con la manera en la que se evidencia el escaso aprovechamiento de la Historia reciente en los procesos de enseñanza, a pesar de contar con un abundante banco de recursos con potencial de ser utilizado, así como con la posibilidad de establecer relaciones de interés entre la Historia aprendida y el contexto que rodea tanto a estudiantes como a docentes. Entendiendo, de esta forma, la importancia de ir más allá de una simple fase de diagnóstico, y el valor de centrar la atención en actuaciones específicas realizables, el Proyecto HISREDUC asumió la labor de mantener la colaboración entre los equipos de investigación de España y Chile, aunque introduciendo el uso práctico de herramientas digitales en el aula como gran novedad, a la vez que conservando la idea central de trabajar en torno a la Historia más cercana, al igual que en el caso anterior, con el alumnado de Educación Secundaria.

El Proyecto HISREDUC trata de aprovechar, por tanto, la experiencia acumulada y los resultados obtenidos a lo largo de la ejecución del anterior proyecto de investigación para informar la labor a realizar en el marco actual, especialmente en relación con aquellos elementos ligados al trabajo con el pasado más cercano, con la memoria, con las concepciones de profesores y estudiantes, y, por supuesto, con el trabajo en torno a temáticas o periodos históricos controvertidos. Esta continuidad también afecta de una manera particular a la información ya recopilada, y por tanto, tenida en cuenta y aprovechada de manera adecuada, en torno al trabajo en el aula sobre la Transición

Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, no. 67, pp. 47-55; y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R., CONEJO CARRASCO, F. y SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2013). Compromiso democrático y participación ciudadana de los futuros profesores: un estudio de caso. *Investigación en la Escuela*, no. 80, pp. 89-102.

⁵ Este aspecto se refleja en diferentes publicaciones, entre las que destaca la Tesis Doctoral VÁSQUEZ LEYTON, G. (2014). *Concepciones de estudiantes chilenos de educación media sobre el proceso de transición de la dictadura a la democracia*. Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid; y las publicaciones derivadas VÁSQUEZ LEYTON, G. y SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2016). El concepto de Dictadura: Concepciones de los estudiantes chilenos de educación media. *Antíteses*, vol. 9, no. 18, pp. 45-66; y VÁSQUEZ LEYTON, G. et al. (2018). La transición democrática chilena ¿proceso pactado o brusca ruptura?: una mirada desde la perspectiva de los estudiantes secundarios. *Tempo e Argumento*, vol. 10, no. 24, pp. 247-278.

⁶ Es posible encontrar resultados tanto en ACEITUNO SILVA, D. (2011). Percepciones de los Profesores de Historia chilenos y españoles acerca del estudio de la Transición de la Dictadura a la Democracia. *Perspectiva Educativa. Formación de profesores*, vol. 50, no. 2, pp. 149-171; como en MUÑOZ LABRAÑA, C. y ACEITUNO SILVA, D. (2011). Proyecto TRADDEC. Percepciones del profesorado chileno. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 67, pp. 40-46; y la Tesis Doctoral ACEITUNO SILVA, D. (2012). *La enseñanza de la transición dictadura-democracia en Chile: un estudio sobre el profesorado de Historia de 2º Medio*. Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.

⁷ Las dos publicaciones principales al respecto son la Tesis Doctoral MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2013). *Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España*. Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid; y el artículo MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2014). Profesores entre la Historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación de las Ciencias Sociales*, vol. 4, no. 13, pp. 41-48, a las que se hará referencia en esta investigación.

española. Ésta es una época histórica que se ha convertido en un eje central del trabajo desarrollado en los distintos contextos escolares durante los años en los que se ha puesto en marcha esta investigación, y que afecta de manera determinante tanto a esta Tesis Doctoral como al proyecto en el que se enmarca, aspecto desarrollado con más profundidad a continuación.

2.3. La integración de esta investigación en el Proyecto HISREDUC

El estudio aquí presentado se integra dentro de las principales líneas de investigación demarcadas por el Proyecto HISREDUC, lo que implica centrar la atención en tres aspectos fundamentales. En primer lugar, el interés por la Historia reciente, que en esta ocasión se traduce en una atención especial al proceso de transición a la democracia en España, dando continuidad a los trabajos previos llevados a cabo dentro del Proyecto TRADDEC. En segundo lugar, la atención prestada a la renovación de la metodología docente y la integración de la tecnología en los contextos educativos, de manera particular a través de la utilización de entornos digitales de aprendizaje y otras herramientas online, un aspecto fundamental tanto para la investigación como para el proyecto. Para finalizar, el último de los ejes del Proyecto HISREDUC desarrollados en esta investigación tiene que ver con su carácter empírico y aplicado, al trabajar de manera directa en diversos centros escolares de Educación Secundaria, llevando a cabo intervenciones durante varias sesiones.

Por supuesto, el interés por la Historia reciente, por el uso de la tecnología en el aula y por un diseño de investigación centrado en el trabajo directo con el alumnado, quedan ligados, en el marco de este estudio, a la preocupación por el fomento de la comprensión histórica, y por tanto, por el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado y la valoración de aquellas visiones relacionadas con la idea de conciencia histórica. Como se verá en los siguientes apartados, la utilización de herramientas tecnológicas, o el trabajo en torno a la Historia más cercana, quedan subordinados, de una u otra manera, a un propósito de mayor importancia, como es el fomento de un aprendizaje histórico más complejo y matizado, siempre gracias al apoyo de prácticas que se conforman en alternativas a la aproximación tradicional a la educación histórica.

El trabajo llevado a cabo en el marco de esta investigación ha sido desarrollado en España, realizando intervenciones en centros escolares de diferentes localidades de este país, aunque se ha tratado, en todo momento, de establecer un modelo capaz de ser replicado y aplicado a contextos diferentes, como, por ejemplo, podría ocurrir en el caso chileno. Este modelo no se refiere únicamente al diseño de la investigación, a los instrumentos creados para la obtención de información, o a las categorías de análisis utilizadas, sino también al propio diseño de las herramientas digitales creadas por el autor del presente trabajo, incluyendo el entorno digital de aprendizaje, el repositorio de recursos o la propuesta didáctica integrada dentro de la plataforma implementada en los centros escolares. Pese a la existencia de diferencias notables, y a la necesidad de llevar a cabo adaptaciones significativas, la presente investigación presenta unas características y estructura que pueden ser reutilizadas, y que pueden facilitar, en el futuro, una comparativa entre diferentes contextos nacionales, tal y como se refleja en los objetivos iniciales del proyecto.

Es de gran importancia apuntar, por último, que el hecho de que la investigación que aquí se presenta se integre dentro del marco del Proyecto HISREDUC ha supuesto la colaboración estrecha de varios de sus miembros durante su proceso ejecución. En ciertos momentos de este estudio, especialmente a la hora de describir el trabajo realizado en las aulas de los centros educativos, se cita, de una manera genérica, la labor realizada por “investigadores de la Universidad de Valladolid”. Esta expresión hace referencia a María Sánchez Agustí (directora de esta Tesis Doctoral), a Mercedes de la Calle Carracedo, y a Jesús Moro Bengoechea, quienes prestaron una ayuda inestimable al colaborar en los procesos de intervención mediante su presencia, en multitud de ocasiones, en las aulas de varios de los centros junto al autor de este trabajo. Otro de los miembros del equipo de trabajo del

proyecto, Joaquín García Andrés, también colaboró de una manera muy valiosa en este estudio, al favorecer el acceso a sus estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria y a su centro educativo, interviniendo, además, de forma directa, en la labor realizada en el aula. A la vez, el trabajo llevado a cabo en Oviedo contó con la colaboración de otros dos miembros del equipo de investigación del Proyecto HISREDUC, esta vez pertenecientes a la Universidad de Oviedo: José Antonio Álvarez Castrillón y Carmen Fernández Rubio.

Junto a los colaboradores ligados de manera directa al proyecto como miembros de los equipos de investigación y de trabajo citados en el párrafo anterior, fueron, por supuesto, muchas las personas involucradas en la puesta en marcha de la investigación, desde profesores ligados a diversas instituciones a docentes de Educación Secundaria. En relación a estos últimos, junto al ya nombrado Joaquín García Andrés, y en orden alfabético, María Luisa Amor Tapia, Javier Arienza Arienza, María Paz Benítez García, Olga Otero Cob y Celia Parceró Torre colaboraron y se involucraron de forma directa en la aplicación de la propuesta didáctica diseñada. De nuevo, se reconoce su enorme ayuda y disponibilidad, tanto desde el punto de vista de la puesta en marcha de este trabajo como del proyecto de investigación en su conjunto.

A modo de resumen, este estudio asume, por tanto, las finalidades principales establecidas desde el nacimiento del proyecto en el que se enmarca, tratando de cumplir aquellos objetivos correspondientes a la vertiente española, pero también proporcionando todos los instrumentos necesarios para la puesta en marcha de intervenciones similares. En todo caso, esta investigación centra su atención, de una manera especial, en el desarrollo del pensamiento histórico y en análisis de la conciencia histórica del alumnado, elementos fundamentales para la educación en esta área, y capaces, a su vez, de dar sentido al uso de la tecnología y a una aproximación crítica a la Historia reciente. Todos estos aspectos, ligados al propósito del estudio y a las problemáticas de la investigación, son descritos con detalle a continuación, como una forma de proporcionar una panorámica general de los intereses y preocupaciones esenciales que inspiran el trabajo aquí presentado.

3. Propósito del trabajo

Este estudio, al igual que todo tipo de trabajo centrado en el campo de la educación, asume varias tradiciones con orígenes diversos, enfrentándose a algunas de las dificultades conceptuales relacionadas con la propia naturaleza de la investigación educativa. Desde este punto de vista, es conveniente recordar que, aunque uno de sus pilares tradicionales sea el “avance del conocimiento” en su sentido más puro, a través de “la recolección, análisis e interpretación planificada y sistemática de la información”⁸, el objeto final de estudio de este tipo de investigaciones son los distintos actores del proceso educativo, y por tanto, personas con sus propios intereses e inquietudes. Es por esta razón por la que la orientación investigadora no puede limitarse a la mera realización sistemática de observaciones o el establecimiento de teorías o principios, sino que también debe convertirse en una “actividad basada en la resolución de problemas, capaz de apuntar a la producción de soluciones fiables a los dificultades de la educación”⁹. Mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (en este caso particular, de la Historia) se constituye, por tanto, como uno de los objetivos no solamente complementarios, sino también fundamentales, de las investigaciones de naturaleza educativa.

Esta dualidad es la que provoca que la vertiente utilitaria de cualquier tipo de avance teórico o conceptual tenga que ser tenido siempre en cuenta, debido a sus potenciales repercusiones en la práctica educativa, ya sea desde el punto de vista de la acción o de la omisión. El presente estudio asume la relevancia de ambos aspectos, y de ahí que se

⁸ MOULY, G.J. (1963). *Educational Research: The Art and Science of Investigation*. Boston: Allyn and Bacon, p. 12 (traducción propia).

⁹ WELLINGTON, J. (2015). *Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches*. 2.ª ed. London: Bloomsbury, p. 13 (traducción propia).

conforme como una investigación empírica y aplicada en la que los marcos teóricos existentes son considerados y evaluados en contextos prácticos a través de intervenciones. La finalidad, en este caso es doble: informar y corroborar la teoría para, en segundo lugar, tratar de favorecer avances en la práctica.

Estos avances quedan encuadrados en la búsqueda de una mejora en el proceso educativo, y concretamente en la enseñanza y aprendizaje de la Historia, y de ahí que sea necesario demarcar cuáles son las problemáticas o dificultades que se pretende abordar. Es a este aspecto al que se dedica la primera parte de esta sección, poniendo el foco en los ejes centrales de la investigación, para, posteriormente, delimitar las preguntas específicas a las que el presente estudio tratará de dar respuesta a lo largo de los siguientes capítulos mediante el análisis de la aplicación de una propuesta de innovación docente.

3.1. Problemáticas de la investigación

Este trabajo centra su atención en varios aspectos diferenciados, entre los que se incluye, desde un punto de vista amplio, la capacidad cognitiva del alumnado de Educación Secundaria en relación con la comprensión histórica, integrando los conceptos centrales ligados a la disciplina histórica, las visiones de los estudiantes en torno a la relación de la Historia (especialmente la más reciente) con el presente, la aplicación de la tecnología educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia, así como el fomento de la motivación y la implicación del alumnado en los procesos de aprendizaje. Todo esto, por supuesto, a través de la aplicación de una metodología docente que se aleja de los presupuestos más tradicionales y que trata de transformar el modelo de trabajo en el aula a través de un enfoque de corte autónomo, más pegado a la labor de los historiadores, y en contacto continuo con fuentes y recursos históricos, en este caso digitalizados e integrados en un entorno digital.

Todos estos elementos citados con anterioridad pueden concretarse, o al menos agruparse, en un total de tres categorías principales, a las cuáles se prestará atención de manera específica en este trabajo, y sobre las que girará esta discusión preliminar: la conceptualización y desarrollo del pensamiento histórico, el análisis de las visiones ligadas con la conciencia histórica, y la introducción y utilización de las herramientas digitales en el aula para favorecer el nuevo modelo de trabajo.

Aunque estos aspectos no tienen por qué guardar una relación directa *a priori*, al menos a simple vista, todos ellos asumen un papel relevante en los procesos ligados a la educación histórica. Por un lado, los aspectos cognitivos ligados al desarrollo del pensamiento histórico determinan la capacidad del alumnado para comprender de una manera adecuada los distintos procesos de la Historia y la manera en la que ésta se construye e interpreta. Esto condiciona el nivel de complejidad del trabajo llevado a cabo en el aula, algo que también puede fomentarse mediante estrategias didácticas como el uso de fuentes históricas o una metodología docente más activa. A la vez, la forma en la que se orienta el trabajo sobre la Historia más reciente en las clases puede favorecer una concepción más reflexiva del alumnado, donde éste sea capaz de ligar el pasado y el presente con coherencia, en relación con la vertiente más práctica o social de la Historia.

Junto a ello, la introducción de las tecnologías en los procesos educativos puede servir como una práctica catalizadora capaz de potenciar varios de los aspectos citados con antelación. Si las herramientas digitales tienen el poder de orientar las sesiones de una manera diferente, y favorecer la aplicación de nuevas estrategias didácticas (afectado, por tanto, desde el uso de recursos históricos a los procesos de evaluación), una utilización más o menos adecuada de las tecnologías educativas tiene la capacidad de influir en la motivación de los estudiantes, así como en la forma en la que éstos llegan a implicarse en sus procesos de aprendizaje.

En todo caso, focalizando la atención, en un primer lugar, en la idea del **pensamiento histórico y su desarrollo**, conviene comenzar con uno de los debates que inspiran el trabajo llevado a cabo en esta investigación, y que, por tanto, está relacionado

con el cuestionamiento acerca de los objetivos de la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria. Partir del por qué aprender acerca del pasado, un interrogante esencial ligado a la finalidad de la disciplina histórica y a su especificidad en lo que se relaciona a su introducción en los contextos educativos, puede servir, después de todo, para orientar la labor docente y llevar a cabo una metarreflexión sobre las finalidades que se pretenden obtener de la disciplina. A la vez, esta reflexión tiene la capacidad de servir, de manera adicional, para mejorar la propia práctica educativa, algo que, de una u otra forma, afecta a los intereses de esta investigación, centrada en realizar un análisis en profundidad de diversos aspectos ligados con la comprensión histórica y otros aspectos derivados de la misma, pero que también se preocupa, como no puede ser de otra manera, por proponer una orientación didáctica capaz de promover su desarrollo.

Esto lleva a una problemática a abordar, y ligada estrechamente a un debate interesante, centrado en los usos de la Historia y su papel en las aulas. Si la labor de la enseñanza en torno al pasado ha dejado de lado los enfoques más tradicionales del siglo XIX y gran parte del siglo XX, mucho más centrados en la definición, construcción y fomento de identidades nacionales¹⁰, y a los que se hará referencia en capítulos posteriores, queda preguntarse por qué seguir trabajando con el alumnado sobre la Historia. ¿Es algo que se lleva a cabo con unos fines sociales, y por tanto, como una labor que enseña a los estudiantes acerca de la vida dentro de una democracia liberal y representativa? ¿Se trata de la difusión de un examen riguroso de los acontecimientos acontecidos en el pasado con una finalidad meramente científica? ¿Consiste en enseñar a los alumnos y alumnas a indagar críticamente acerca de lo ya sucedido, pero también sobre su utilización en el presente? ¿O sigue siendo, una manera de formar una identidad específica desde etapas muy tempranas, y asumida de una forma naturalizada?

Por supuesto, dependiendo de la respuesta que se dé a estas, y a muchas otras preguntas de carácter muy similar, la orientación educativa de la disciplina asumirá una u otra forma¹¹. Cuestionar, por tanto, la finalidad última de la enseñanza de la Historia puede favorecer el planteamiento de una u otra aproximación. Si el objetivo de este proceso es meramente el de recordar una serie de hitos relacionados con el desarrollo nacional de un territorio, o con el canon establecido a lo largo del tiempo al respecto, puede no ser necesario ir más allá de un aprendizaje memorístico, pero si, en cambio, lo que se busca es comprender la manera en la que se construye la Historia, su naturaleza fragmentaria o sus transformaciones en el tiempo, no es posible conformarse con un mero análisis superficial, sino que será necesario hacer uso de fuentes históricas, o tratar de reflexionar y comprender algunos de los conceptos básicos ligados a la disciplina.

Atendiendo a estas ideas, merece la pena reflexionar acerca de si conocer una serie de fechas, acontecimientos o nombres de personajes (es decir, conceptos de primer orden) presupone, necesariamente, una comprensión adecuada de los procesos históricos, y si esto conlleva mostrar una serie de competencias relacionadas con la complejidad de la Historia¹². Puede merecer la pena mostrar, en cambio, mucha mayor atención al dominio de conceptos más profundos, de segundo orden, capaces de integrar multitud de aspectos, y, por tanto, considerando, en palabras de Peter Lee:

¹⁰ Ver tanto LÓPEZ-FACAL, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970-2008. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, no. 27, pp. 173-175; como PARRA, D. (2017). Educación histórica e identidad nacional. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 89, p. 8.

¹¹ Ver, al respecto, la tensión descrita por Carretero entre la visión ilustrada y la visión romántica de la Historia, y su influencia en las metas de la educación histórica, en CARRETERO, M. (2011). *Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds*. Charlotte: Information Age Publishing, p. 177.

¹² GÓMEZ CARRASCO, 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*, no. 52, pp. 53-55.

[...] las ideas de los estudiantes sobre el tiempo y el cambio, el cómo podemos conocer aspectos del pasado, el cómo explicamos procesos y eventos históricos, y lo que son los testimonios históricos y por qué difieren tan frecuentemente¹³.

Si ya no se trata de memorizar los acontecimientos, sino de pensar históricamente, es decir, de aplicar de una manera práctica esta serie de conceptos, una de las problemáticas aquí identificadas consiste en valorar si es posible para el alumnado llevar a cabo un tipo de razonamiento de este tipo, algo que puede hacer necesario centrar la atención en las dificultades de aprendizaje y las características cognitivas de estos procesos de reflexión y argumentación mostradas por los estudiantes. En el fondo de esta cuestión yace el debate sobre la propia madurez de los alumnos y alumnas, pero también sobre el grado de desarrollo de sus capacidades, algo que, lógicamente, es fundamental demarcar si se pretende trabajar con ellos de una manera conveniente, mediante la puesta en marcha de una metodología de carácter más activo (percibida como quizás, poco ortodoxa, al menos, desde el punto de vista de ciertos contextos), pero también para llevar a cabo todo tipo de adaptación de la labor requerida por cualquier docente. Conocer los rasgos del razonamiento del alumnado es, por tanto, un primer paso completamente necesario para poder avanzar hacia la siguiente fase, consistente, en esta ocasión, en la identificación de aquellos métodos más adecuados para favorecer el fomento de la comprensión histórica.

Una vez establecida una finalidad específica llega, por tanto, el momento de tratar de llevar la teoría a la práctica, así como de determinar la metodología docente más adecuada para esta labor. No es posible trabajar en el aula de la misma manera si lo que se pretende es que el alumnado acabe describiendo un conjunto de acontecimientos, que si lo que se busca es fomentar el desarrollo del pensamiento histórico. Esto último significa aproximarse a la Historia y trabajar en torno a ella de una manera particular, directa, en contacto con las fuentes, y cuestionando las nociones básicas de la disciplina, para poder comprender de una manera más matizada y compleja los contextos y procesos del pasado. Otra de las problemáticas con las que se enfrenta esta investigación tiene que ver, por tanto, con la viabilidad, pero también con la potencial efectividad de esta aproximación. Todas estas nociones generales deben aplicarse, después de todo, a la realidad educativa, y tienen que concretarse en un tipo de trabajo específico sobre temáticas establecidas y delimitadas por el marco curricular correspondiente, y de ahí que quepa preguntarse la manera más adecuada de proceder, pero también sobre la recepción del profesorado y alumnado, actores principales del proceso.

Desde un punto de vista práctico, el desarrollo de la comprensión histórica entra en relación con muchos factores, y aquellos conceptos o dimensiones específicas ligadas con el pensamiento histórico pueden abarcar una gran parte de los aspectos en juego, aunque no su totalidad. Si el pensamiento histórico suele hacer un gran hincapié en los elementos más disciplinares del campo de conocimiento (aunque, por supuesto, no se limite a ellos), la Historia no existe aislada del mundo social, al ser el producto de una construcción en el tiempo. Es por esta razón por la que **la idea de conciencia histórica** puede asumir un cierto protagonismo, como una forma de poder acercarse a la otra cara de la moneda: aquella ligada a los usos del pasado, capaz de complementar a la visión más puramente disciplinar¹⁴.

Una problemática adicional que se pretende abordar en este estudio tiene que ver con la forma en la que poder reflexionar sobre la relación entre el pasado, el presente y el futuro, mediante la que poder obtener información sobre las visiones del alumnado, y por lo tanto, sobre una serie de concepciones profundas ligadas con la Historia y con su propio

¹³ LEE, P.J. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. En: M.S. DONOVAN y J.D. BRANSFORD (eds.), *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington, D.C.: The National Academies Press, p. 33 (traducción propia).

¹⁴ Ver, al respecto, tanto RÜSEN, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn Books, pp. 132-134; como la discusión en CHAPMAN, A. (2014a). «But it Might Not Just Be Their Political Views»: Using Jörn Rüsen's «Disciplinary Matrix» to Develop Understandings of Historical Interpretation. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, vol. 9, no. 21, pp. 69-70.

papel en el devenir temporal. Lógicamente, esto supone dar por hecho que los estudiantes conciben los procesos históricos como algo más que meras sucesiones de acontecimientos sin ningún tipo de relación con sus contextos particulares, y que son capaces de detectar las interconexiones e influencias establecidas entre los mismos. ¿Cómo valorar y promover este enfoque? En esta ocasión, el uso de la Historia más cercana, y por lo tanto, con un carácter más vivo (en contraposición al heredado) y también ligado a la memoria de algunos de sus protagonistas¹⁵, aparece como una propuesta capaz de sacar a la luz y fomentar una orientación de este tipo, a pesar de las dificultades derivadas de la introducción en las aulas de un enfoque que no rehúye de los temas controvertidos o con una conexión directa con el presente.

Ahí es, precisamente, donde se encuentran una serie de problemáticas a las que enfrentarse, incluyendo la manera más adecuada de abordar estos aspectos con el alumnado, algo no siempre recibido de una manera positiva, pero también, y de manera especial, la utilidad de periodos como el de la Transición española para favorecer un mayor acercamiento a la Historia por parte de los estudiantes. Lógicamente, el trabajo en torno a una etapa histórica tan cercana en el tiempo requiere, por necesidad, de un enfoque particular, pero a la vez también ofrece ventajas sustanciales, como la posibilidad de utilizar recursos y fuentes históricas cercanas y parcialmente conocidas para el alumnado, e imposibles de obtener o utilizar al trabajar sobre procesos más lejanos.

Todos estos aspectos llevan a plantear cuál es la forma más apropiada de favorecer la mejora de la comprensión histórica, tanto desde el punto de vista disciplinar como de la reflexión en torno a la dimensión social de la Historia. En esta ocasión, mientras que los conceptos ligados a la primera de estas cuestiones son más fáciles de delimitar y circunscribir, los aspectos ligados a los usos de la Historia tienen un carácter eminentemente reflexivo, pero de ahí, precisamente, su gran interés. Pese a la dificultad de captar estas ideas tan interiorizadas, esta investigación trata de acercarse, pese a los condicionantes existentes, a la manera en la que poder trabajar en el aula al respecto, aunque también prestando atención al propio análisis de las visiones. Expresadas por los estudiantes. Todo esto, por supuesto, siempre a través de una propuesta didáctica de corte innovador, que trata de captar la atención y el interés del alumnado en todo momento.

En relación con este último aspecto, cabe recordar que cualquier tipo de aproximación novedosa o que, al menos, rompa con la rutina habitual, tiene la posibilidad de favorecer los aprendizajes. Si hasta ahora se han hecho ciertas referencias a la utilización de una metodología docente más activa, en la que los alumnos y alumnas entran en contacto directo con las fuentes (y en la que asumen, de una u otra manera, el mismo papel o rol de un historiador, práctica con el potencial de fomentar la capacidad de comprensión de los estudiantes¹⁶), o al uso de recursos históricos variados y reconocibles desde el presente, es importante recalcar que este tipo de procedimientos pueden ser aplicados en un aula tradicional, o a través del empleo de nuevas técnicas o herramientas. Es aquí donde entra en juego la **implementación y uso de las tecnologías educativas**, la última de las grandes categorías analizadas en este estudio, y cuyo papel no tiene por qué ser el de condicionar un nuevo modo de trabajo, sino el de apoyar la puesta en práctica de las nociones descritas con anterioridad.

La aplicación de herramientas digitales en el aula aparea muchas problemáticas que deben ser, necesariamente, tenidas en cuenta si se pretende evitar caer en varias de las trampas y condicionantes que su uso puede conllevar. Saber cómo aprovechar su potencial y sacar el máximo partido a su utilización se convierte, así, en uno de los principales desafíos de este proceso, especialmente al trabajar sobre una materia tan tradicional como la Historia, donde el choque entre las prácticas más habituales y las oportunidades ofrecidas

¹⁵ ARÓSTEGUI, J. (2004a). Retos de la memoria y trabajos de la historia. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, no. 3, pp. 33-34.

¹⁶ VANSLEDRIGHT, B.A. (2002). Confronting History's Interpretive Paradox While Teaching Fifth Graders to Investigate the Past. *American Educational Research Journal*, vol. 39, no. 4, p. 1092.

para poder aproximarse a los restos del pasado de una forma diferente hacen evidente la existencia de un abismo que puede tratar de ser superado. El gran reto consiste, por supuesto, en comprender cómo llevar a cabo este proceso de la manera más adecuada posible, atendiendo tanto a las posibilidades existentes (en relación con aspectos como el equipamiento de los centros, pero también con la predisposición y conocimientos del profesorado) como al encaje más adecuado del uso de tecnología para la aproximación metodológica considerada como más conveniente para el desarrollo de la comprensión histórica.

Son varios los aspectos a considerar en relación con el uso de las tecnologías, pero la adecuación descrita en el párrafo anterior asume un papel prioritario, al entender que las herramientas digitales no son apropiadas o inadecuadas por sí mismas, de manera inherente, sino que es su utilización por parte de los docentes la que determina este carácter, integrando conocimientos y orientaciones de distinta naturaleza¹⁷. Queda patente que la mera introducción de las tecnologías no es un requisito suficiente para la mejora de la calidad de los procesos educativos, pero puede ayudar a configurar un contexto favorable en el que éstos puedan llevarse a cabo adecuadamente. Se trata, por tanto, de potenciar prácticas ya existentes, adaptándolas a las nuevas posibilidades ofrecidas con la finalidad de aprovecharlas. Ahora bien, parece claro que este proceso no tiene por qué ser automático, sino que requiere de una reflexión en profundidad y, en ocasiones, de una transformación integral de la metodología didáctica empleada capaz de reforzar las prácticas docentes. Cómo llevar este proceso a la práctica es, sin lugar a dudas, una de las problemáticas a abordar en esta investigación, y algo de enorme relevancia debido al carácter tan actual de la integración de la tecnología en los contextos educativos, un proceso todavía en marcha, pero extremadamente desigual y dinámico.

Centrando la atención en aquellos aspectos ligados a la metodología docente, el hecho de poder trabajar sobre la Historia más reciente abre la posibilidad de proceder a la integración digital de fuentes que no podrían haberse utilizado de otra forma¹⁸, así como a la utilización de estrategias de análisis de estos recursos, facilitando al alumnado una aproximación directa asistida por anotaciones y otro tipo de elementos de andamiaje. Por supuesto, el trabajo ligado a la educación histórica es muy específico, y de ahí que se configure como imprescindible hacer uso de todas estas herramientas de una manera adecuadamente definida, sin subordinar las líneas maestras trazadas a la mera utilización de elementos llamativos o novedosos. Este aspecto no es baladí, pues, de igual forma que un docente debe llevar a cabo una selección previa de la información y las fuentes con las que sus estudiantes van a trabajar, independientemente de que esto se realice en papel, utilizar recursos de la Red para realizar tareas de investigación requiere de una preparación equivalente. El uso de la tecnología educativa promueve, de esta manera, nuevas orientaciones y prácticas, pero no es un sustitutivo, y de ahí que esta investigación afronte esta dificultad con una pretensión de ofrecer posibles respuestas.

Lógicamente, esto no significa dejar de lado u obviar los aspectos más positivos del uso de herramientas digitales, ya que éstas son capaces de afectar, de una u otra manera, a los estudiantes, pero también al profesorado, a quien se le ofrece la oportunidad de contar con nuevas herramientas y procedimientos organizativos. La facilidad para proceder a la evaluación de los estudiantes, siempre a través de un seguimiento personalizado, puede favorecer a la adecuación de los contenidos, e incentivar un tipo de trabajo mucho más centrado en las capacidades mostradas por el alumnado. Esto puede repercutir, a su vez, en una percepción más favorable de todo el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos y alumnas, involucrándolos de una manera mucho más activa.

¹⁷ COLOMER RUBIO, J.C., SÁIZ SERRANO, J. y BEL MARTÍNEZ, J.C. (2018). Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. *Educatio Siglo XXI*, vol. 36, no. 1, pp. 112-114.

¹⁸ GREEN, T., PONDER, J. y DONOVAN, L. (2014). Educational Technology in Social Studies Education. En: J.M. SPECTOR et al. (eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. 4.ª ed. London: Springer, pp. 578-579.

En el fondo de todos estos aspectos aquí nombrados se encuentra la necesidad de atraer el interés de los estudiantes, ya sea mediante la novedad de un tipo de trabajo diferente al realizado habitualmente, o mediante aspectos que puedan ser considerados como más interesantes, algo que la personalización y atención mucho más individualizada ofrecida por el uso de entornos digitales puede ayudar a lograr. Como es lógico, cada grupo de alumnos requiere de una atención específica debido a sus condiciones particulares, algo que puede afectar a su recepción de la introducción del uso de ordenadores o dispositivos portátiles en las aulas: el trabajo realizado habitualmente en la materia de Historia o en cualquier otra asignatura puede ser determinante, así como el factor ligado a la novedad de la experiencia¹⁹. Es por ello por lo que atender a estos aspectos se configura como un reto para cualquier investigación que se interese por esta temática, pero a la vez, como un elemento de enorme interés si lo que se pretende es poder examinar la realidad educativa, enormemente variada tanto en éste como en multitud de otros aspectos.

El presente trabajo asume, por tanto, el propósito de analizar la manera en la aplicación de un tipo de propuesta didáctica centrada en un trabajo más disciplinar y autónomo, siempre a través de un entorno digital de aprendizaje, puede llegar a facilitar el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria, así como fomentar un incremento de la motivación e implicación de los estudiantes. En el fondo de todo este proceso se encuentra la finalidad principal, que consiste en facilitar una mayor comprensión histórica de los estudiantes, un objetivo para el que se requiere examinar las dificultades de aprendizaje y la capacidad cognitiva de alumnos y alumnas, pero también la manera en la que la introducción de la tecnología y una adecuada orientación de los procesos de enseñanza, centrados en la Historia reciente y en la conexión entre el pasado, presente y futuro, puede ayudar en esta labor.

3.2. Preguntas de investigación

Una vez definida la problemática central de este estudio en la sección inmediatamente anterior, resulta conveniente establecer una serie de preguntas de investigación específicas, algo que puede ayudar a demarcar los problemas en los que se centrará el presente trabajo. Pese a que estas preguntas son explicitadas antes de seleccionar la metodología a aplicar, algunos de sus elementos tienen la posibilidad de variar con posterioridad dependiendo de la aproximación elegida. Es conveniente recordar, al respecto, que en investigaciones eminentemente cualitativas, como la que aquí se presenta, estas preguntas sirven para delimitar los conceptos centrales sobre los que girará el estudio, aunque podrán ser desarrollados luego en nuevas direcciones²⁰.

En todo caso, la formulación de preguntas específicas se plantea como un elemento valioso ligado al planteamiento del problema de la investigación, ya que, además de permitir orientar el trabajo de una forma adecuada, permite establecer relaciones entre conceptos o variables que podrán ser estimadas más adelante, en fases posteriores del estudio²¹. De hecho, estos conceptos centrales establecidos en las preguntas de investigación entrarán en relación con los objetivos con la finalidad de demarcar con mayor claridad las hipótesis del trabajo²², algo que será realizado tras llevar a cabo la revisión del estado de la cuestión y la elección del marco teórico.

¹⁹ HANUS, M.D. y FOX, J. (2015). Assessing the Effects of Gamification in the Classroom: A Longitudinal Study on Intrinsic Motivation, Social Comparison, Satisfaction, Effort, and Academic Performance. *Computers & Education*, vol. 80, pp. 153 y 160.

²⁰ CRESWELL, J.W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 4.ª ed. Boston: Pearson, pp. 110-111.

²¹ BISQUERRA ALZINA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, pp. 94-95.

²² HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6.ª ed. México: McGraw-Hill, p. 104.

Teniendo estos aspectos en cuenta, a continuación se establecen los interrogantes principales que dan forma a la presente investigación, categorizados en los mismos términos que han sido detallados con anterioridad:

[P1] ¿Cuál es la capacidad cognitiva del alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria a la hora de analizar y razonar sobre el pasado? ¿Cuáles son sus predisposiciones y tendencias en relación con las diferentes dimensiones del pensamiento histórico?

[P2] ¿Es posible llevar a cabo un cambio en la metodología docente que sea capaz de facilitar el desarrollo del pensamiento histórico en alumnos de Educación Secundaria mediante una orientación basada en un trabajo centrado en los ejes de la disciplina histórica, a través de la aplicación de una propuesta integrada en un entorno digital de aprendizaje? ¿Es factible encontrar diferencias y contrastar las capacidades o ideas del alumnado antes y después de las intervenciones?

Los dos primeros bloques de preguntas de investigación centran su atención en una de las categorías que serán utilizadas a lo largo del trabajo, pues, en esta ocasión, el concepto de pensamiento histórico, que será detallado minuciosamente a la hora de establecer el marco teórico en el siguiente capítulo, es el que toma un protagonismo principal. Los interrogantes giran, por tanto, en torno a dos aspectos fundamentales: en primer lugar, los rasgos ligados al razonamiento del alumnado en torno a la comprensión de los procesos históricos, pero también, en segundo lugar, la manera en la que el desarrollo del pensamiento histórico puede favorecerse a través de la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

[P3] ¿Existe la posibilidad obtener información acerca de la conciencia histórica de los estudiantes y sus diferentes visiones en torno a la relación establecida entre el pasado y el presente, siempre con vista al futuro? ¿Se puede fomentar una reflexión sobre la conciencia histórica a través de un trabajo en el aula centrado en la Historia reciente y sus lazos con el contexto actual?

El tercer bloque de preguntas de investigación hace referencia, en esta ocasión, a otro de los aspectos ligados a la comprensión histórica del alumnado, focalizando el interés en la idea de conciencia histórica, y por tanto, en la manera abordar la relación entre los procesos históricos y los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes. Esto tiene que ver con la vertiente pública o social de la Historia, algo que, como ya se ha apuntado, complementa los aspectos más disciplinares de la misma. Los interrogantes se centran en dos elementos en esta ocasión: la posibilidad de analizar la conciencia histórica, y la manera en la que una propuesta como la planteada y aplicada en este estudio puede llegar a ser capaz de sacar a la luz estas visiones.

[P4] ¿Reciben los estudiantes de una manera positiva la introducción de las tecnologías educativas en el aula? ¿Consideran el uso de las herramientas digitales como algo novedoso para el trabajo en torno a la educación histórica?

[P5] ¿Es posible hacer uso de las tecnologías educativas para facilitar un tipo de trabajo con el alumnado capaz de fomentar su autonomía, y en el que se haga uso de recursos y fuentes históricas digitalizadas de una manera más directa? ¿Es este trabajo bien recibido por parte de los estudiantes?

[P6] ¿Se puede incentivar una mayor motivación e implicación del alumnado a través de la introducción de herramientas digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia?

Finalmente, los últimos tres bloques de interrogantes enfocan su preocupación en la utilización de las tecnologías dentro del marco de la educación histórica. Tomando este aspecto como eje central para el planteamiento de preguntas de investigación, son también tres los elementos que despiertan el interés del presente trabajo: la recepción del uso de herramientas digitales, su adecuación al trabajo de carácter histórico, y su papel a la hora de implicar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje de la Historia. La intención de este estudio es, por tanto, valorar la introducción de la tecnología desde un punto de vista que tenga en cuenta múltiples implicaciones derivadas de su uso, y no limitar el foco de análisis al rendimiento escolar o a aspectos equivalentes, como se indicará más adelante, a la hora de llevar a cabo la revisión de las investigaciones existentes.

Precisamente, con la finalidad de poder abordar el conjunto de preguntas de investigación explicitadas con anterioridad de una manera rigurosa, los dos siguientes capítulos tratan de establecer una fundamentación teórica adecuada, atendiendo a los estudios publicados acerca de las diferentes temáticas y categorías de análisis sobre la que el presente trabajo centra su atención. A la vez, con el objetivo de informar el diseño de la investigación y de clarificar los diferentes conceptos y categorías utilizadas a lo largo del estudio, estos capítulos también sirven para indicar el marco teórico seleccionado, atendiendo a las conceptualizaciones elaboradas y debatidas desde distintas tradiciones y puntos de vista, y fundamentadas en estudios teóricos y empíricos llevados a cabo en diferentes contextos.

CAPÍTULO I

Pensamiento histórico y conciencia histórica: fundamentación teórica

1. El pensamiento histórico

Abordar cualquier tipo de acontecimiento o proceso histórico en las aulas es un proceso complejo, en el que entran en juego multitud de factores. Si, por un lado, no cabe duda de la importancia de atender a las capacidades del alumnado a la hora de adaptar la práctica docente, siempre con el objetivo de que los estudiantes comprendan de una manera adecuada los conceptos y prácticas ligadas con el trabajo en torno al pasado, es importante no olvidar la propia naturaleza de la Historia. Este último aspecto se refleja en la vertiente más práctica de la disciplina histórica, lo que incluye, como no puede ser de otra manera, su dimensión educativa, cuya orientación merece la pena tener en cuenta si lo que se pretende es analizar la manera en la que los alumnos y alumnas se enfrentan al pasado y los relatos contruidos en torno al mismo.

Debido a que la práctica docente no puede desligarse completamente de las nociones más profundas sobre la naturaleza y de las finalidades de la disciplina, parece adecuado realizar un examen de éstas, ya que, después de todo, aquello que se exija al alumnado dentro de los contextos educativos estará, necesariamente, en consonancia con estas visiones. Un punto de partida relevante es la diferenciación establecida por Mario Carretero y Manuel Montanero entre la concepción de la disciplina histórica marcada por la racionalidad ilustrada (con un carácter más analítico) y la concepción romántica de la Historia, extremadamente influyente en aquellos aspectos ligados a la construcción identitaria de las sociedades²³. La compaginación entre ambas perspectivas es lo que provoca que las funciones públicas de la Historia hayan sido identificadas como múltiples, incluyendo, una función patriótica, una función propagandística, así como afirmación de la superioridad cultural, pero también una función para el ocio cultural, y por último, para la creación de conocimiento científico, siempre siguiendo la clasificación establecida por Joaquim Prats y Joan Santacana²⁴. Como es lógico, cada una de estas funciones puede marcar una orientación diferente una vez que la disciplina se convierte en materia de estudio en las escuelas, y de ahí que sea de interés establecer diferenciaciones y contrastes.

En relación con este último aspecto, como apunta el historiador Ken Osborne, a día de hoy todavía se conservan tres grandes concepciones relacionadas con la forma en la que se entiende la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. En primer lugar, y heredada del siglo XIX, Osborne destaca la aproximación a la Historia como un relato narrativo y centrado en la construcción del Estado-nación. Esta aproximación ha estado ligada, históricamente, con modelos didácticos basados en la pura memorización de eventos, fechas y nombres de personajes considerados como claves para el nacimiento, desarrollo y proyección de la

²³ CARRETERO, M. y MONTANERO, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, vol. 20, no. 2, pp. 134 y 139-140.

²⁴ PRATS, J. y SANTACANA, J. (2011a). ¿Por qué y para qué enseñar Historia? *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Editorial Graó y Ministerio de Educación, pp. 14-18.

nación, que, además, en multitud de ocasiones sólo se relacionaba con un colectivo dominante, estando las mujeres, minorías étnicas u otros grupos sociales ausentes del relato²⁵. Esta concepción ha sido la prevalente en España, al menos, desde el punto institucional, hasta el último tercio del siglo XX, y en la que se trató naturalizar esta “función nacionalizadora de la escuela, en general, y de la enseñanza de la Historia en particular”, tal y como apunta David Parra²⁶, y en la que se generó un corpus histórico de lo que debería enseñarse en las aulas con la finalidad de “promover la identificación de los futuros ciudadanos con la nación española imaginada en el siglo XIX”, en palabras de Ramón López Facal²⁷.

En segundo lugar destaca una nueva concepción nacida a inicios del siglo XX, centrada en el análisis contextualizado históricamente de los problemas contemporáneos. Osborne apunta que los promotores de este enfoque comprendieron que el trabajo sobre asuntos polémicos o debatidos en el momento podría facilitar la comprensión por parte de los estudiantes, viendo la educación histórica como más relevante para sus intereses. Partiendo del entorno de los alumnos, esta concepción facilitaría una ampliación gradual del mundo conocido, haciendo más fácil el desarrollo intelectual del alumnado²⁸. Esta orientación se ha convertido en mucho más prevalente con el tiempo, ya que es posible encontrar propuestas en las que se promueve un acercamiento a temas controvertidos como una manera de lograr una involucración mucho más activa por parte del alumnado²⁹. De hecho, el tratamiento de estas temáticas, por lo general ligadas al trabajo en torno a la Historia más reciente, ha sido detectado como una posibilidad de abordar en el aula las preocupaciones de los estudiantes, despertando emociones y fomentando posicionamientos³⁰, algo de valor para potenciar el debate y la reflexión.

En tercer lugar, y presentándose como un enfoque más reciente, se situaría una nueva concepción basada en el trabajo de los alumnos como parte activa de las investigaciones históricas, con el objetivo de desarrollar habilidades propias de la disciplina del historiador, poniendo el foco en el desarrollo de la comprensión histórica. En esta ocasión, como se detallará más adelante, la finalidad es que el alumnado no vea las narraciones históricas como algo dado, sino como un elemento en construcción, capaz de ser interrogado y corroborado³¹. Desde este punto de vista, este enfoque promueve la formación de personas con capacidad crítica, capaces de cuestionar la información disponible, y también de llegar a comprender los matices de la disciplina histórica.

En el fondo de estas orientaciones tan dispares de la educación histórica se encuentran las finalidades esperadas mediante el trabajo en torno a esta disciplina en el aula. Enseñar y aprender Historia, siguiendo la clasificación establecida por Jesús Estepa, podría ser de utilidad para comprender el presente, pero también para abordar problemas sociales relevantes, para desarrollar competencias cognitivas, para valorar y defender el patrimonio, para desarrollar una conciencia temporal, así como para educar en valores y sobre la idea de ciudadanía democrática³². En el fondo, esta orientación puede llegar a servir para, al menos, crear espacios de debate en los que abordar diferentes visiones presentes en la sociedad, independientemente de que éstas difícilmente puedan ser completamente

²⁵ OSBORNE, K. (2006). «To the Past»: Why We Need to Teach and Study History. En: R.W. SANDWELL (ed.), *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*. Toronto: University of Toronto Press, pp. 107-111.

²⁶ PARRA, D. (2017). Op. cit., p. 9.

²⁷ LÓPEZ-FACAL, R. (2008). Op. cit., p. 174.

²⁸ OSBORNE, K. (2006). Op. cit., p. 115.

²⁹ CARRETERO, M. y BORRELLI, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, vol. 20, no. 2, p. 213.

³⁰ TOLEDO JOFRÉ, M.I. et al. (2015). Enseñanza de «temas controversiales» en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, no. 52, p. 127.

³¹ REISMAN, A. (2012a). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, vol. 30, no. 1, p. 88.

³² ESTEPA, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela*. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 46-49.

homogéneas³³. Estos enfoques se relacionan, de hecho, con algunas de las finalidades demarcadas por Pilar Benejam, en su obra escrita junto a Joan Pagès, para las Ciencias Sociales y donde la educación para los valores democráticos asume un papel fundamental, tanto en relación con la educación en la participación y toma de decisiones democráticas, como en el respeto a la dignidad, entre otros aspectos³⁴, en cierta manera, también ligados a la adquisición de una conciencia o sensibilidad ante las problemáticas sociales, elemento identificado por Prats y Santacana³⁵.

Por supuesto, todas estas visiones se superponen en la práctica, siendo la labor de los docentes la combinación de los elementos válidos de todas ellas: en palabras de Ken Osborne, “la preocupación por la narración, el contexto y el conocimiento” en el primer enfoque identificado, “el uso del pasado para comprender el presente, así como la concentración de habilidades, conceptos y problemas” en el segundo, y “el énfasis en la importancia de la Historia como una forma de investigación disciplinar” en el tercero³⁶. Es por ello por lo que el uso de fuentes u otros recursos puede llegar a ser común en aquellas prácticas docentes más tradicionales, a pesar de no hacer uso de ellas para fomentar un trabajo específico sobre la disciplina histórica, sino para ilustrar o justificar un relato específico.

De igual manera que las concepciones sobre la disciplina histórica han evolucionado con el tiempo, es importante advertir que la forma en la que el alumnado se enfrenta a los procesos históricos no puede ser idéntica en relación con cada una de estas visiones. Como se ha apuntado con anterioridad, si lo que se pretende es que los estudiantes sean capaces de recordar una serie de acontecimientos clave relacionados con el canon histórico nacional, la memorización de los mismos y el tratamiento de la Historia como una narración estática puede tener un cierto sentido. Si lo que se espera del alumnado es, en cambio, el fomento de una visión crítica, capaz de establecer conexiones entre el pasado y el presente, o una adecuada comprensión de los procesos de generación y reconstrucción de la Historia, parece claro que es necesario hacer hincapié en capacidades muy diferentes.

Este último aspecto es, precisamente, el foco central de este capítulo, al entender como algo necesario el ser capaz de conceptualizar cuáles son las nociones básicas sobre las que es clave trabajar con el alumnado para fomentar su comprensión histórica. Es por ello por lo que la caracterización de la idea de pensamiento histórico asume un papel principal en las siguientes páginas y en el conjunto de la presente investigación, al convertirse en un marco conceptual de especial utilidad para poder describir la manera en la que los estudiantes razonan sobre la Historia, pero también para conseguir orientar el trabajo que se debe llevar a la práctica en el aula. De esta manera, tras llevar a cabo una revisión de las investigaciones centradas al respecto durante las últimas décadas, demarcando las diferentes tradiciones existentes, se atenderá a la descripción de las diferentes dimensiones o conceptos básicos utilizados en este estudio, para después centrar la atención en aquellos aspectos ligados a la evaluación del pensamiento histórico.

1.1. La conceptualización del pensamiento histórico

Una de las ideas reiteradamente repetidas al hablar de las finalidades y objetivos de la educación histórica es la necesidad de desarrollar la comprensión histórica del alumnado, un concepto difícil de acotar y capaz, por tanto, de abarcar diversos ámbitos. Como se ha apuntado con anterioridad, no resulta adecuado limitar la comprensión histórica al mero conocimiento de nombres de protagonistas históricos, fechas o acontecimientos, sino que

³³ SANT, E. et al. (2018). Justice and Global Citizenship Education. En: I. DAVIES et al. (eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. London: Palgrave Macmillan UK, p. 238.

³⁴ BENEJAM, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En: P. BENEJAM y J. PAGÈS (eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona y Editorial Horsori, pp. 45-48.

³⁵ PRATS, J. y SANTACANA, J. (2011a). Op. cit., pp. 26-27.

³⁶ OSBORNE, K. (2006). Op. cit., p. 125 (traducción propia).

requiere de algo mucho más complejo, y que puede concretarse como una orientación más práctica y reflexiva capaz de entender aquellos conceptos básicos relacionados con la dimensión disciplinar de la Historia, pero también de reflexionar sobre la vertiente pública o social de la misma.

Este último aspecto, ligado con los usos prácticos de la Historia dentro de la esfera social, será abordado en el segundo gran epígrafe de este capítulo, dedicado a los rasgos esenciales de la Historia reciente y su relación con la idea de *conciencia histórica*, una de las categorías de análisis, de naturaleza más reflexiva, utilizadas en la presente investigación. Por ahora, simplemente es adecuado entender que esta vertiente centrada en los usos de la Historia debe complementarse con una orientación que prime y considere la comprensión de aquellos conceptos básicos sobre la disciplina como capacidades esenciales del alumnado para trabajar en torno al pasado y su interpretación. Estos conceptos clave son los que centran la atención de este capítulo, y sobre los que se estructuran las siguientes secciones, introduciendo una dimensión cognitiva a la que es necesario aproximarse.

Como punto de partida sobre la discusión en torno a la caracterización del pensamiento histórico, parece conveniente tratar de ir más allá de esta disciplina, para, al menos inicialmente, poder reflexionar acerca de los rasgos centrales que demarcan el tipo de razonamiento que se prevé promover entre el alumnado. No es extraño, después de todo, encontrar llamadas entre los investigadores en Didáctica de las Ciencias Sociales a fomentar una visión crítica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como apunta Pagès, “uno de los objetivos alternativos tradicionales de la enseñanza de las ciencias sociales ha sido la formación del pensamiento crítico en el alumnado”³⁷, algo recalcado por María Sánchez Agustí, al entender como “necesario e imprescindible fomentar en los niños y adolescentes las capacidades de reflexión y análisis crítico a través de la disciplina histórica”³⁸. Después de todo, tal y como apunta Cristòfol Trepàt, esta orientación crítica puede orientarse a una actuación desde el presente que analice “los orígenes y el desarrollo histórico que han conducido a unas señas de identidad concretas”, incidiendo de nuevo en la conexión entre el pasado y el momento actual³⁹.

El pensamiento crítico es, después de todo, un concepto más amplio, ligado tanto a una orientación de carácter razonado y reflexivo⁴⁰, combinado en ocasiones con un componente de actitud relacionado con una disposición a valorar la “honestidad intelectual y el valor de la evidencia”⁴¹. Independientemente del debate acerca de la relación entre el pensamiento crítico y las diferentes disciplinas científicas, se asume que es posible caracterizar el pensamiento histórico, de una forma general, como la aplicación del pensamiento crítico dentro del campo de la Historia. A pesar de que esta relación no pueda establecerse de una manera directa, es posible identificar ciertas características comunes, como podrá observarse en las siguientes secciones, dedicadas a valorar los rasgos del pensamiento histórico, y en las que se llevará a cabo una revisión de la bibliografía existente para asumir, finalmente, el marco teórico a partir del cual trabajar en esta investigación.

¿Qué se entiende por pensamiento histórico?

Como ha quedado establecido al inicio de este capítulo, las diferentes visiones acerca de la finalidad de la educación histórica son capaces de marcar la orientación de las prácticas docentes. Si, como se ha apuntado, lo que se busca es que el alumnado adopte una

³⁷ PAGÈS, J. (1997a). La formación del pensamiento social. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona y Editorial Horsori, p. 163.

³⁸ SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2011). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 15, no. 25, p. 7.

³⁹ TREPAT, C.-A. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Universidad de Barcelona y Editorial Graó, pp. 130-131.

⁴⁰ ENNIS, R.H., MILLMAN, J. y TOMKO, T.N., (2005). *Cornell Critical Thinking Tests Level X & Level Z Manual*. The Critical Thinking CO, p. 1 (traducción propia).

⁴¹ SIEGEL, H. (1990). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*. London: Routledge, p. 39. Citado en MASON, M. (ed.) (2008). Op. cit., p. 4 (traducción propia).

visión crítica, capaz de asemejarse a la manera en la que los historiadores analizan y discriminan la información, y que, a la vez, pueda facilitar la comprensión del presente a la luz del pasado, a la vez que del pasado a través de las preocupaciones e interrogantes del presente, parece claro que es necesario desarrollar su pensamiento histórico. Ahora bien, ¿qué es lo que es posible entender a la hora de hablar de este concepto?

Para Sam Wineburg, quien escribió la obra *Historical Thinking and Other Unnatural Acts (El pensamiento histórico y otros procesos no naturales)* en 2001, “el pensamiento histórico, en su forma más profunda, no es un proceso natural ni algo que nace automáticamente del desarrollo psicológico”, sino que en realidad “va a contracorriente de cómo pensamos de forma habitual, una de las razones por las que es mucho más fácil aprender nombres, fechas e historias que cambiar las estructuras mentales básicas que usamos para comprender el sentido del pasado”⁴². Después de todo, como apunta Peter Lee, los estudiantes que se enfrentan a la Historia parten de visiones e ideas que pueden ser caracterizadas como contra-intuitivas, y que por tanto se alejan de las concepciones ordinarias, con las que se trabaja en el día a día. Esta es la razón por la que, en su opinión, el papel de las instituciones educativas debe ser el de proveer a los estudiantes de un “aparato intelectual para el manejo de la Historia”, debido a que no podrán desarrollarlo de manera autónoma sin graves dificultades, al requerirse un enfoque claramente disciplinar⁴³.

Tener esto en cuenta supone comprender que al hablar de pensamiento histórico no nos referimos al conocimiento en su concepción más pura, ni, por supuesto, a la mera memorización a la que los alumnos de Ciencias Sociales e Historia suelen dedicarse de forma habitual con el objetivo de aprobar exámenes. Por contra, pensar históricamente se relaciona de una manera mucho más estrecha con una forma concreta de comprender lo que nos rodea y de trabajar con el pasado. Tal y como ha sido definido de forma clara por Stéphane Lévesque, el pensamiento histórico es:

[...] el proceso intelectual a través del cual un individuo domina (y posteriormente apropia) los conceptos y el conocimiento de la Historia, y los aplica críticamente para la resolución de problemas históricos y contemporáneos⁴⁴.

Para Lévesque, este proceso no debería limitarse al “dominio del conocimiento factual del pasado, tal y como fechas, nombres, personajes o acontecimientos”, sino que tiene mucho más que ver con la “autoapropiación de los procedimientos y conceptos que surgen en el proceso de trabajar con la Historia”⁴⁵. Este enfoque es muy similar al establecido por Peter Seixas y Tom Morton, quienes han caracterizado el pensamiento histórico como el “proceso creativo que desarrollan los historiadores para interpretar los acontecimientos del pasado y los relatos generales de la Historia”⁴⁶. En definitiva, ambas definiciones comparten la identificación del pensamiento histórico como un proceso mental o creativo, algo alejado de una concepción basada en el mero aprendizaje de contenidos. Esto enlaza con la definición ideada por Catherine Duquette, para quien “el pensamiento histórico puede entenderse como una serie de operaciones cognitivas necesarias para interpretar con cuidado el pasado”⁴⁷.

⁴² WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, p. 7 (traducción propia).

⁴³ LEE, P.J. (2004). Understanding History. En: P. SEIXAS (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, p. 130 y 155 (traducción propia).

⁴⁴ LÉVESQUE, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press, p. 27 (traducción propia).

⁴⁵ *Ibid.*, p. 27 (traducción propia).

⁴⁶ SEIXAS, P. y MORTON, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson, p. 2 (traducción propia).

⁴⁷ DUQUETTE, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. En: K. ERCIKAN y P. SEIXAS (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, p. 52 (traducción propia).

En relación con este aspecto, es importante destacar que no todos los investigadores muestran la misma preferencia por los términos a utilizar a la hora de caracterizar la comprensión histórica. Si Bruce VanSledright suele usar este último término en combinación con la idea de pensamiento histórico⁴⁸, Carla van Boxtel y Jannet van Drie muestran una preferencia por el concepto *razonamiento histórico*⁴⁹. Por supuesto, este uso no es casual, hace referencia a ideas no totalmente homogéneas, y tiene relación con las diferentes tradiciones de investigación, de las que se hablará posteriormente. Esto no afecta únicamente al campo de la educación, pues el historiador Ken Osborne también establece, por ejemplo, una sugerente distinción entre la mentalidad y el pensamiento históricos. Si a este último lo describe como una perspectiva propia de los historiadores, incluyendo habilidades, hábitos y normas propias de la disciplina de la Historia, para él, la mentalidad histórica iría más allá, siendo “una forma de ver el mundo producida por el estudio de la Historia” en la que se mezclan “conocimientos, habilidades y hábitos mentales”⁵⁰.

Precisamente, esto es algo en lo que también incide Jesús Domínguez a la hora de caracterizar qué entendemos al hablar de pensar históricamente. Él hace hincapié en que a la hora de trabajar en la disciplina de la Historia se requiere tanto de un “conocimiento de la Historia (el contenido sustantivo de lo que sabemos sobre el pasado)” como de un “conocimiento sobre la Historia (los conceptos, métodos y reglas utilizados en su investigación y desarrollo)”, por lo que para desarrollar el pensamiento histórico se requiere la “adquisición de destrezas cognitivas o de pensamiento propias de la disciplina”, es decir comprender adecuadamente lo que él llama *conceptos metodológicos* del área de la Historia⁵¹. Esta idea refuerza la distinción realizada en la presente investigación entre la dimensión pública o social de la Historia y su vertiente disciplinar, diferenciación sobre la que se volverá a insistir con detalle más adelante, y donde parece claro que aquellos conceptos relacionados con la práctica profesional de la disciplina histórica corresponden, o al menos pueden englobarse como parte del concepto de pensamiento histórico. Al respecto, y como se ha venido haciendo hasta ahora, se hará uso del término *pensamiento histórico* al referirse a esta última vertiente, mientras que se utilizará *comprensión histórica* para hablar de un ámbito más amplio, en el que se combinan los dos aspectos citados.

En un sentido similar, también es fundamental establecer una distinción entre los elementos de conocimiento considerados como básicos dentro del dominio de la Historia: los sustantivos y los procedimentales. Según la clasificación sugerida por VanSledright y Margarita Limón, en la que se atiende a criterios cognitivos, es posible distinguir entre el conocimiento histórico sustantivo de primer orden (que trata de responder a preguntas como quién, qué, cuándo, etc.) y el conocimiento sustantivo de segundo orden (definido como “conocimiento de conceptos e ideas que los investigadores imponen sobre el pasado con el objetivo de interpretarlo y comprenderlo”). Si bien el conocimiento de primer orden se centraría en la definición de conceptos o personajes clave, el de segundo orden trabajaría sobre las causas, la idea de progreso, el uso de fuentes, la perspectiva, etc.⁵².

Junto a estos elementos sustantivos, se encontraría un tipo de conocimiento procedimental, estratégico o metacognitivo, que complementaría a los otros dos, pero que estaría especialmente ligado al desarrollo del conocimiento de segundo orden. Introducidos en España a tenor de la reforma educativa de 1990 (LOGSE) mediante una distinción de los

⁴⁸ Ver, como muestra, su obra VANSLEDRIGHT, B.A. (2014). *Assessing Historical Thinking & Understanding. Innovative Designs for New Standards*. New York: Routledge.

⁴⁹ VAN DRIE, J. y VAN BOXTEL, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning About the Past. *Educational Psychology Review*, no. 20, pp. 89-90.

⁵⁰ OSBORNE, K. (2006). Op. cit., p. 125.

⁵¹ DOMÍNGUEZ, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 44 y 47.

⁵² VANSLEDRIGHT, B.A. y LIMÓN, M. (2006). Learning and Teaching Social Studies: A Review of Cognitive Research in History and Geography. En: P.A. ALEXANDER y P.H. WINNE (eds.), *Handbook of Educational Psychology*. 2ª ed. New York: Routledge, pp. 546-547 (traducción propia).

contenidos procedimentales de los puramente conceptuales y de los actitudinales⁵³, los procedimientos en Historia incluirían, siguiendo a Trepát, el desarrollo de estrategias cognitivas (traducidas en un *saber hacer*) complementadas con la puesta en práctica del método del historiador, lo que abarcaría aspectos como el uso de un vocabulario particular relacionado con la disciplina histórica, la aplicación de categorías temporales o el uso de la empatía, entre otras muchas categorías a las que se hará referencia más adelante⁵⁴. Siguiendo la misma idea, VanSledright y Limón definen el conocimiento procedimental como la “aplicación y conocimiento de prácticas específicas [...] desarrolladas por investigadores cuando estudian el pasado”, citando, entre los ejemplos seleccionados relacionados con la utilización de este conocimiento, el examen crítico de las fuentes, la interpretación dentro de un contexto histórico particular o la argumentación basada en la evidencia histórica⁵⁵.

Esta diferenciación resulta útil para centrar la atención en un aspecto que ha ocupado la atención de muchos de los investigadores a la hora de trabajar sobre la comprensión y el pensamiento histórico: la concepción de este último como un conjunto de habilidades a desarrollar, generalmente ligadas, como ya se ha visto, a aquellas tradicionalmente propias de la profesión del historiador. Desde este punto de vista, el desarrollo del pensamiento histórico consistiría en el progreso de diferentes habilidades, caracterizadas de forma distinta según el marco teórico elegido, pero siempre con una serie de aspectos en común que ocupan el núcleo central de la concepción por todos compartida. Ahora bien, a la hora de discutir en torno al desarrollo de la comprensión histórica puede existir la tentación de pensar en cualquiera de sus elementos o conceptos fundamentales como una serie de habilidades a fomentar entre el alumnado, pero, como apunta Lee, algunas de estas habilidades o conceptos pueden ser entendidas más adecuadamente como disposiciones, por ejemplo, a relacionar creencias, mentalidades y procesos históricos, o en todo caso, a buscar respuestas a cuestionamientos acerca del pasado⁵⁶. En sus palabras, escritas unos años más tarde:

Un acontecimiento desastroso en los últimos 30 años es la falta de cuidado con la que se ha permitido que polaridades simples se hayan convertido en formas estandarizadas de pensar sobre la educación histórica. La más problemática de ellas es la pareja ‘habilidades’ y ‘conocimiento’⁵⁷.

Lee advierte contra esta separación⁵⁸, pues entiende que las habilidades son aspectos operacionales que pueden ser aprendidos de una forma parcialmente mecánica, mediante la mera repetición. En contraposición, para él “la Historia requiere de reflexión y juicio, y las habilidades históricas no pueden ser mejoradas simplemente con la práctica”⁵⁹, lo que lleva a plantearse la relevancia de la comprensión de los conceptos clave de una forma más profunda. Es a esto a lo que Rosalyn Ashby hace referencia cuando habla de la evidencia como un concepto y no una habilidad, al entender que el gran problema es precisamente cuando, desde su punto de vista:

⁵³ GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2011a). El currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En: J. PRATS (ed.), *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Editorial Graó y Ministerio de Educación, p. 139.

⁵⁴ TREPAT, C.-A. y ALCOVERRO PERICAY, A. (1994). Procedimientos en Historia. Secuenciación y enseñanza. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 1, pp. 31-32 y 37-38.

⁵⁵ VANSLEDRIGHT, B.A. y LIMÓN, M. (2006). Op. cit., pp. 547-548 y 550 (traducción propia).

⁵⁶ LEE, P.J. (2004). Op. cit., p. 161.

⁵⁷ LEE, P.J. (2011b). History Education and Historical Literacy. En: I. DAVIES (ed.), *Debates in History Teaching*. London: Routledge, p. 64 (traducción propia).

⁵⁸ Distinción a la que, por otro lado, también hacen referencia de una manera crítica Tim Cain y Arthur Chapman en la publicación CAIN, T. y CHAPMAN, A. (2014). Dysfunctional Dichotomies? Deflating Bipolar Constructions of Curriculum and Pedagogy Through Case Studies from Music and History. *The Curriculum Journal*, vol. 25, no. 1, p. 117.

⁵⁹ LEE, P.J. (2011b). Op. cit., p. 64 (traducción propia).

[...] 'hacer Historia', concebido como importante a la hora de desarrollar las habilidades del historiador, toma preferencia sobre el desarrollo de la comprensión de la naturaleza y estatus del conocimiento histórico a través de un concepto desarrollado de la evidencia⁶⁰.

Desde este punto de vista, parece claro que ser conscientes de la naturaleza de la disciplina se convierte en un aspecto central en el desarrollo del pensamiento histórico. Pese a que no es posible obviar la necesidad de trabajar sobre habilidades concretas ligadas, por ejemplo, sobre el manejo de las fuentes históricas, estas habilidades no tienen por qué ocupar un papel principal a la hora de fomentar la comprensión del pasado y su construcción. Es la capacidad reflexiva la que asume, de esta manera, el protagonismo, y la que debe ser trabajada desde las aulas si se pretende alcanzar una visión más matizada y compleja de la Historia.

En todo caso, y antes de seguir avanzando en la discusión en torno a lo que significa pensar históricamente, es importante recordar que esta caracterización ha llegado a mostrar diferentes caras en las últimas décadas, ya sea debido a nuevas propuestas de carácter teórico o a avances procedentes de estudios de naturaleza empírica. Independientemente, la siguiente sección está dedicada a examinar esta progresión, así como las diferentes visiones, tradiciones y marcos teóricos existentes, partiendo, para ello, de los primeros pasos dados hacia una mayor comprensión de estos aspectos desde el punto de vista de la educación histórica.

1.2. La evolución de la caracterización del pensamiento histórico

Los primeros análisis sistemáticos centrados en la comprensión histórica por parte de estudiantes que se llevaron a cabo a partir de la década de 1960 estuvieron influenciados por las investigaciones de Jean Piaget, especialmente por su teoría acerca de las etapas de desarrollo. Investigadores como Edwing A. Peel o R. N. Hallam centraron sus trabajos en la relación entre el crecimiento de los adolescentes y su grado de comprensión histórica, lo que llevó a que este último concluyera, en sus estudios publicados a lo largo de la década de 1970, que los conceptos claves relacionados con el correcto aprendizaje de la Historia sólo pueden llegar a comprenderse adecuadamente en una etapa tardía del desarrollo cognitivo de los alumnos⁶¹.

Linda S. Levstik y Christine Pappas observaron, ya en 1992, que la perspectiva piagetiana estaba siendo desafiada desde la década anterior por multitud de investigadores, los cuales comenzaban a trabajar a partir de una nueva visión. Frente a la estipulación de Piaget, según la cual la reestructuración del conjunto de operaciones cognitivas que puede realizar un individuo en una etapa de desarrollo concreta se aplica a todo tipo de dominios o campos de conocimiento, psicólogas como Susan E. Carey o Jean M. Mandler concluyeron en sus trabajos publicados en los años 80 que el conocimiento puede reestructurarse de forma diferente según el dominio con el que se trabaje. En el caso del aprendizaje de la Historia, esto supone que el desarrollo cognitivo del alumno no es general, sino que puede depender del trabajo con conceptos específicos propios de la disciplina histórica⁶².

También en la década de 1980, investigadores como Martin B. Booth se interesaron por el pensamiento histórico y por cómo potenciarlo en las aulas. Booth, que había sido crítico con los planteamientos piagetianos, sugirió una nueva aproximación para el trabajo en este campo, que dejara atrás

⁶⁰ ASHBY, R. (2011). Understanding Historical Evidence. Teaching and Learning Challenges. En: I. DAVIES (ed.), *Debates in History Teaching*. London: Routledge, p. 139 (traducción propia).

⁶¹ Ver una discusión al respecto en LEVSTIK, L.S. y PAPPAS, C.C. (1992). New directions for studying historical understanding. *Theory & Research in Social Education*, vol. 20, no. 4, pp. 369-370.

⁶² *Ibíd.*, pp. 370-372.

[...] las investigaciones acerca del pensamiento histórico de los jóvenes basadas en una visión de la teoría de Piaget que enfatiza la estructura de etapas basadas en la edad y el desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo⁶³.

Además de citar los nuevos planteamientos que superaban la visión de Jean Piaget, el trabajo de Booth trata de dejar de lado un enfoque en el que primen los factores deductivos en relación con la lógica del pensamiento histórico, al entender que es necesario centrarse en varios aspectos diferenciados, como la imaginación histórica y sus aspectos empáticos. Tras ocuparse de un grupo de alumnos en un colegio del sur de Inglaterra durante más de un año, llegó a la conclusión de que es un error trabajar con etapas de desarrollo globales, y que incluso alumnos adolescentes son capaces de desarrollar conceptos y habilidades relacionadas con el conocimiento histórico. Tal y como apunta en las conclusiones de su estudio de 1983, “aprender Historia puede suponer una contribución significativa a la vida cognitiva y afectiva” de los adolescentes, ya que su enseñanza “con un énfasis en los debates, actividad de los propios alumnos y uso de fuentes primarias” puede, tras el trabajo en las aulas, “mejorar la habilidad de los estudiantes para manejar y evaluar evidencia documental, así como comprender y usar conceptos disyuntivos de segundo orden”⁶⁴.

En una línea similar, y como complemento esencial de estos principios de carácter teórico, los estudios empíricos llevados a cabo en **Reino Unido** desde la década de 1970 cimentaron el camino hacia nuevas investigaciones en torno a la educación histórica y marcando una tradición de corte analítico tremendamente influyente. En primer lugar, es necesario destacar el llamado *The Schools Council History 13–16 Project* (SCHP), con origen en el año 1972, y promovido desde la Universidad de Leeds por David Sylvester. Pese a comenzar con la participación de 60 centros educativos en el año 1973, el proyecto, centrado en una propuesta de currículo no cronológica y el tratamiento de las prácticas disciplinares de la Historia (incluyendo conceptos como el de evidencia), llegó a involucrar un 20 por ciento del conjunto de institutos británicos⁶⁵, un número que se incrementó hasta el 30 por ciento en 1991⁶⁶.

Este proyecto, en el que los estudiantes se implicaron en la realización de tareas de investigación histórica, produjo una serie de informes sobre las consecuencias o finalidades previstas de la educación histórica. En el informe publicado en el año 1976 por el *Schools Council History 13–16 Project*, se presentaron estos objetivos divididos en cuatro grandes categorías: ideas, habilidades, experiencia e interés⁶⁷. Las más interesantes por su relación con el pensamiento histórico son las dos primeras, donde aparecen de forma sistemática conceptos que serán refinados por otros autores en décadas posteriores.

En la categoría dedicada a las ideas, los integrantes del proyecto destacaron los conceptos de evidencia (lo que implica un acercamiento a las fuentes históricas), de cambio y continuidad en el tiempo (entendiendo los acontecimientos como ligados a un proceso temporal en marcha), de causa y motivación (comprendiendo la complejidad de los procesos históricos) y, por último, de anacronismo (atendiendo siempre al contexto). Por otro lado, se incluyó en la categoría de habilidades el análisis (donde se centraron en el vocabulario, las habilidades de comprensión y el trabajo sobre la evidencia), el juicio (incidiendo en la explicación y la interpretación del pasado) y, por último, la empatía (trabajando con la imaginación histórica). Habilidades trabajadas en el aprendizaje de la Historia como la búsqueda y recuerdo de información, la comprensión y evaluación de la

⁶³ BOOTH, M.B. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children’s Historical Thinking. *History and Theory*, vol. 22, no. 4, p. 106 (traducción propia).

⁶⁴ *Ibíd.*, pp. 106 y 111-113 (traducción propia).

⁶⁵ Cifra ofrecidas por H. Dawson, y referenciada en WINEBURG, S. (2001). *Op. cit.*, pp. 68-69.

⁶⁶ CERCADILLO, L. (2000). *Significance in History: Students’ Ideas in England and Spain*. Tesis Doctoral. London: University of London, p. 22.

⁶⁷ SCHOOLS COUNCIL HISTORY 13-16 PROJECT (1976). *A New Look at History*. Edinburgh: Homes McDougall, p. 38.

evidencia, la realización de inferencias e hipótesis, y la capacidad de síntesis fueron consideradas como cubiertas por los conceptos de análisis, juicio y empatía, o al menos como una parte integral de éstos⁶⁸.

Tal y como apunta Concha Fuentes Moreno, el trabajo desarrollado por Dennis Shemilt fue fundamental a la hora de avanzar en el estudio de la comprensión histórica por parte de los alumnos⁶⁹. Este investigador fue el encargado de realizar un informe de evaluación del proyecto, publicado en 1980, y donde llevó a cabo comparaciones entre el alumnado (dividido en grupos experimentales y de control) en torno a varios conceptos históricos incluido en las categorías de ideas y habilidades citadas con antelación⁷⁰. La relevancia de Shemilt ha sido recalcada con posterioridad por investigadores como Peter Lee, quien ha llegado a referirse a su papel en los siguientes términos:

A inicios de los años 80, el trabajo de Leeds permitió dirigir cambios fundamentales en la enseñanza de la Historia en paralelo al aumento de popularidad del SCHP en los centros escolares, y a la publicación del Estudio de Evaluación de Denis Shemilt en 1980, el punto de referencia más importante en términos de la investigación y el desarrollo curricular sobre educación histórica de la segunda mitad del siglo XX en el Reino Unido⁷¹.

Domínguez entiende el trabajo de Shemilt y demás investigadores del proyecto como “probablemente la primera ocasión en que los después denominados *conceptos de segundo orden* de la Historia fueron analizados con cierta profundidad” para poder ser situados en el “centro mismo de la comprensión histórica”⁷². Precisamente, estos conceptos han sido utilizados con posterioridad por el propio Shemilt para tratar de distinguir entre cuatro niveles de desarrollo o de progresión en el pensamiento histórico de los estudiantes (atendiendo, en este caso, a las concepciones del alumnado en torno a la propia naturaleza de la Historia), pasando de un nivel inicial en el que la Historia se percibe como libre de lógica y coherencia a uno final en el que los alumnos son capaces de comprender lo complejo de un periodo histórico⁷³. Utilizando un símil, el autor describe de este modo los diferentes niveles:

Supongan que en lugar de construir un espacio histórico, los adolescentes observan una mesa de billar: en el primer nivel, las bolas se mueven por sí mismas de vez en cuando, pero sólo lo hacen de una en una y nunca ponen a otra en marcha. Esta visión se vuelve más complicada hasta que se puede observar una serie de bolas sin fin situadas en una línea recta en medio de la mesa; varias bolas pueden estar en marcha simultáneamente, pero invariablemente convergen en un sólo objetivo [...]. Ésta es la concepción de segundo nivel. En el tercer nivel, las bolas se mueven en todas las direcciones a la vez: hay colisiones, las bolas rebotan, se aceleran y son golpeadas, y la mesa ofrece una escena demasiado compleja y caótica [...]. Finalmente, en el cuarto nivel, la propia mesa de billar deja de servir como un punto constante de referencia [...]. Sus dimensiones y propiedades cambian con el tiempo, como si respondieran a los patrones dinámicos provocados por los choques de las bolas, cuyas propiedades físicas son, a su vez, gobernadas por la configuración y propiedades de la mesa⁷⁴.

Al desligar las etapas de desarrollo globales y sustituirlas por niveles basados en el dominio de ideas y habilidades propias de la disciplina de la Historia, Shemilt abrió la puerta

⁶⁸ SCHOOLS COUNCIL HISTORY 13-16 PROJECT (1976). Op. cit., pp. 37-43.

⁶⁹ FUENTES MORENO, C. (2002). La visión de la Historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, no. 1, p. 56.

⁷⁰ SHELILT, D. (1980). History 13-16 Evaluation Study. Edinburgh: Holmes McDougall.

⁷¹ LEE, P.J. (2011a). Historical Literacy and Transformative History. En: L. PERIKLEOUS y D. SHELILT (eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters*. Nicosia: The Association for Historical Dialogue and Research, p. 137 (traducción propia).

⁷² DOMÍNGUEZ, J. (2015). Op. cit., p. 51 (cursivas en el original).

⁷³ SHELILT, D. (1983). The Devil's Locomotive. *History and Theory*, vol. 22, no. 4, pp. 5-13.

⁷⁴ *Ibíd.*, p. 15 (traducción propia).

a futuras investigaciones en las que se trataría de caracterizar en detalle la naturaleza del pensamiento y la comprensión histórica. Con él también trabajarían las principales figuras que tomarían el relevo mediante la publicación de estudios ligados con la comprensión histórica: Alaric Dickinson, Peter Lee y Rosalyn Ashby, centrados de una forma mucho más clara en el análisis de ideas de segundo orden en lugar de incidir únicamente en conceptos históricos sustantivos o en el pensamiento formal⁷⁵.

Tras una influyente investigación inicial ligada a la progresión de la concepción empática de los alumnos de Historia⁷⁶, Lee, Ashby y Dickinson comenzaron a trabajar, desde finales de la década de 1980, dentro del proyecto *Concepts of History and Teaching Approaches 7-14* (CHATA), financiado por el *Economic and Social Research Council*, y considerado como el segundo gran proyecto de investigación más influyente enmarcado en el contexto británico. Dentro de este marco, y centrándose en estudiantes de siete a catorce años, se marcaron tres objetivos principales: investigar la progresión de las ideas de los estudiantes sobre la explicación y la investigación histórica, desarrollar instrumentos de investigación relacionados con la categorización y enseñanza de la Historia, y, por último, establecer una relación entre los modelos de enseñanza, los conceptos de los alumnos y los contextos curriculares⁷⁷. El proyecto, puesto en marcha de manera paralela al *Cambridge History Project* (formado por investigadores de Leeds y Londres), involucró a un total de 320 estudiantes, analizando mediante entrevistas y cuestionarios la progresión de sus concepciones⁷⁸.

Tras un análisis acerca del desarrollo de las ideas en los adolescentes, se diferenciaron varios niveles de comprensión histórica, de utilidad para poder realizar comparaciones entre estudiantes, pero también para identificar diferencias entre alumnos de distintas edades⁷⁹. A lo largo de su actividad, el proyecto CHATA se dedicó a analizar en profundidad los conceptos de causa, testimonio, evidencia y comprensión racional, estando en la base de su actividad la concepción de que “los conceptos históricos de segundo orden de los adolescentes son tratados correctamente cuando se consideran como una comprensión tácita”, que a la vez varía enormemente dependiendo del contexto escolar y cultural en el que los alumnos están inmersos⁸⁰. Los resultados de estas investigaciones han ayudado a entender, tal como apunta Lis Cercadillo, que la comprensión no es “algo a lo que los profesores deban esperar, como los psicólogos cognitivos han sugerido muchas veces, sino algo que los profesores pueden ayudar a desarrollar”⁸¹, aspecto esencial que merece la pena recordar siempre que se planifique cualquier tipo de intervención en las aulas.

Precisamente, continuando el camino marcado por Ashby, Lee, Dickinson y Shemilt, los investigadores Rob Williams e Ian Davies han orientado su trabajo a estudiar la manera en la que la interpretación puede jugar un papel importante en el desarrollo de la comprensión histórica. Concluyen, igualmente, que los adolescentes sí son capaces de desarrollar un adecuado nivel de interpretación, pero advierten que el papel de los

⁷⁵ CERCADILLO, L. (2000). Op. cit., pp. 24-25.

⁷⁶ ASHBY, R. y LEE, P.J. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. En: C. PORTAL (ed.), *The History Curriculum for Teachers*. London: Falmer, pp. 62-88.

⁷⁷ LEE, P.J., DICKINSON, A.K. y ASHBY, R. (1993). Progression in Children's Ideas about History: Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14). *Annual Conference of the British Educational Research Association*. Liverpool: British Education Research Association, p. 2.

⁷⁸ LÉVESQUE, S. y CLARK, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. En: S. METZGER y L.M. HARRIS (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Malden: Wiley, p. 120.

⁷⁹ DICKINSON, A.K. y LEE, P.J. (1994). Investigating Progression in Children's Ideas About History. En: P. JOHN y P. LUCAS (eds.), *Partnership and Progress*. Sheffield: SCHTE, pp. 41-45.

⁸⁰ LEE, P.J., DICKINSON, A.K. y ASHBY, R. (2001). Children's Ideas about Historical Explanation. En: A.K. DICKINSON, P. GORDON y P.J. LEE (eds.), *Raising Standards in History Education. International Review of History Education Volume 3*. London: Woburn Press, p. 98 (traducción propia).

⁸¹ CERCADILLO, L. (2000). Op. cit., p. 26 (traducción propia).

profesores es tremendamente importante a la hora de promover una práctica adecuada que pueda ayudarse del análisis crítico de fuentes y de la participación en clase⁸².

En todo caso, si por algo puede caracterizarse la producción procedente de Reino Unido, como ya se ha apuntado, de corte muy analítico, es por tratar de describir conceptos clave de segundo orden capaces de servir como cimientos para abordar la disciplina histórica. En el capítulo dedicado a la comprensión de la Historia en el libro *How Students Learn: History in the Classroom*, publicado en el año 2005, Lee destaca una serie de conceptos esenciales, presentados de una forma resumida en la Tabla 1:

Tabla 1. Listado de conceptos clave identificados por Peter Lee en 2005.

Conceptos de segundo orden que dan forma a la disciplina de la Historia, según Lee

- **Cambio:** en relación con el concepto de continuidad, así como de las transformaciones graduales o no intencionales. De la misma forma, también se hace referencia a la dirección (incluyendo la idea de progreso) y el ritmo de los cambios históricos.
 - **Empatía:** término utilizado en favor de la idea de *toma de perspectiva*, al entender este último como potencialmente confuso. Concepto centrado en la comprensión de las ideas, valores y creencias compartidas por la población del pasado, pero no necesariamente, como apunta Lee, en la “construcción de un lazo emocional”⁸³.
 - **Causa:** concepto en el que se incide con el objetivo de evitar una concepción de las causas históricas como meros eventos concretos, y para facilitar el manejo de redes interrelacionadas de procesos históricos. De la misma forma, se promueve la distinción entre los posibles tiempos de causalidad.
 - **Evidencia:** considerado como un concepto central al ser “sólo mediante el uso de la evidencia que la Historia se convierte en posible”⁸⁴. Al respecto, Lee cree esencial combatir las concepciones previas sobre el propio concepto de la disciplina histórica, incluyendo aspectos como la temporalidad, el uso de las fuentes o su validez.
 - **Testimonios:** relacionado con la veracidad de las fuentes históricas o la intencionalidad de los autores de las mismas, así como sobre la existencia de diferentes puntos de vista y la distorsión de la verdad.
-

Los dos proyectos citados han servido como soporte esencial de la tradición británica, y han sido de enorme utilidad para sentar los cimientos de parte de la terminología y las conceptualizaciones que más tarde se extenderían por el continente europeo y saltarían al otro lado del Atlántico. Ahora bien, es importante reconocer que esta contribución y aproximación a la investigación en torno a la educación histórica no es la única, y que existen orientaciones alternativas que se han desarrollado en contextos diferenciados. Por esta razón, y antes de centrar la atención en otros contextos, merece la pena atender a las **aportaciones españolas desde los años 70 a los 90**, influidas por el trabajo llevado a cabo en Reino Unido, aunque también con características propias.

Al respecto, son destacables los movimientos de renovación pedagógica que se pusieron en marcha en España, especialmente entre las décadas de 1970 y 1980, en el marco de la Didáctica de la Historia. Una de las producciones más influyentes corresponde a la desarrollada por el grupo *Germanía-75*, de origen valenciano, y formado tanto por miembros procedentes del contexto universitario como de la Enseñanza Secundaria. Este grupo centró su atención, ya desde el año 1973, en la elaboración de materiales didácticos en los que el trabajo directo con fuentes históricas, inspirado en el método de aprendizaje por descubrimiento, asumió un papel principal⁸⁵. Años después, Prats, uno de sus integrantes, valoró la labor llevada a cabo pese a sus limitaciones, y especialmente su

⁸² WILLIAMS, R. y DAVIES, I. (1998). Interpretations of History: Issues for Teachers in the Development of Pupils' Understanding. *Teaching History*, no. 91, pp. 36-40.

⁸³ LEE, P.J. (2005). Op. cit., p. 47 (traducción propia).

⁸⁴ *Ibíd.*, p. 54 (traducción propia).

⁸⁵ SALLÉS TENAS, N. y SANTACANA, J. (2016). Los grupos de innovación educativa en la Enseñanza de la Historia en España: Análisis póstumo de los resultados de la aplicación del método por descubrimiento y estado de la cuestión de los aprendizajes por descubrimiento. *Educatio Siglo XXI*, vol. 34, no. 2, pp. 147-148.

aportación, como la “primera experiencia sistemática difundida, que ha servido para ayudar a dar ese primer paso a muchos profesores o para, partiendo de ella, reflexionar y enriquecer nuevas prácticas docentes”⁸⁶.

El trabajo realizado por este colectivo en torno al uso de fuentes primarias influyó en la preparación, ya en 1979 y 1980, de diferentes materiales (titulados *Trabajos prácticos de Geografía e Historia*) publicados por la editorial Akal y elaborados por autores como Joan Santacana o Ana María Ballarini, haciendo siempre uso de fichas, facsímiles y todo tipo de documentos⁸⁷. Un trabajo similar fue llevado a cabo por el grupo *Cronos*, ligado a la Universidad de Salamanca, con origen en el año 1981 y con el protagonismo de Guillermo Castán, Raimundo Cuesta y Manuel Fernández Cuadrado, tratando de ligar el trabajo histórico a los problemas relevantes mediante un trabajo activo con fuentes⁸⁸.

La influencia de las nuevas tendencias provenientes de Reino Unido hizo su aparición, de manera más notable, con la creación del *Grupo Historia 13-16*, adoptando los principios del *Schools Council History 13-16 Project* iniciado en la década de los 70⁸⁹. El grupo, compuesto por María Camino García, María Antonia Loste, Milagros Martínez, Joaquín Prats, Joan Santacana, Imma Socías y Gonzalo Zaragoza, adaptó en un primer lugar (comenzando en 1977) los recursos procedentes del contexto británico, elaborando más adelante propuestas propias, ya acomodadas al marco español. El grupo publicó diversos materiales entre el año 1982 y 1990, compuestos por fascículos y guías didácticas en continua evolución, y donde aparecen expresados algunos de los principios fundamentales de su actividad:

Los profesores de Historia sabemos, mejor que nadie, lo difícil que es retener la atención de los adolescentes, cuando se trata de explicar seriamente la Historia. A través de estos materiales pretendemos que los alumnos sepan “servirse” de la Historia. Nadie puede vivir del pasado, pero es bien cierto que no se puede caminar hacia adelante ignorando el pasado. La Historia de los pueblos a veces parece dormida, superada por el tiempo, y sin embargo rebrota con fuerza cuando menos los esperamos. [...] No se puede pretender que los alumnos sepan toda esta Historia, pero sí que conozcan cómo funciona el conocimiento del pasado histórico⁹⁰.

En el fondo del planteamiento se encuentran ideas básicas que guían la labor de los participantes: enfocar la Historia desde los problemas actuales, fomentar la reflexión desde épocas y situaciones ajenas, despertar el espíritu crítico, y entender conceptos clave ligados a la disciplina histórica⁹¹. Por supuesto, el contraste entre la orientación de las propuestas y el marco curricular existente supuso la aparición de dificultades en la aplicación práctica de las mismas, y la necesidad de conjugar el cumplimiento del programa establecido con los materiales pensados para trabajar los aspectos más metodológicos de la disciplina histórica. Por esta razón, los recursos se transformaron gradualmente, haciendo que en la última

⁸⁶ PRATS, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias «Germanía-75» e «Historia 13-16». En: M. CARRETERO, J.I. POZO y M. ASENSIO (eds.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, p. 203.

⁸⁷ LÓPEZ-FACAL, R. (2008). Op. cit., p. 182.

⁸⁸ SALLÉS TENAS, N. y SANTACANA, J. (2016). Op. cit., pp. 150-151.

⁸⁹ Además del viaje a Reino Unido por varios de los miembros del *Grupo Historia 13-16* para conocer el contexto británico, es de gran interés la labor de divulgación de las innovaciones llevadas a cabo allí en publicaciones como DOMÍNGUEZ, J. (1987). La renovación de la enseñanza de la Historia en Inglaterra en los últimos 20 años. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (ed.), *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 231-246. Este capítulo fue presentado, por otro lado, en simposio *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un nuevo currículum integrado*, celebrado en España en mayo de 1984, con Dennis Shemilt como profesor invitado, y en el que diversos grupos, incluyendo *Germanía-75* y el *Grupo Historia 13-16* organizaron talleres de trabajo.

⁹⁰ GRUPO 13-16 (1990). *Taller de Historia. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales*. Madrid: Ediciones de la Torre, p. 11 (guía didáctica).

⁹¹ PRATS, J. (1989). Op. cit., p. 207.

edición (publicada en 1990 y citada previamente) se volviera, en palabras de Prats, “a los planteamientos más ortodoxos respecto al proyecto original”⁹².

Análisis posteriores de la experiencia llevada a cabo por este grupo han concluido que, pese a las limitaciones encontradas, los estudiantes que participaron en la misma la recordaron positivamente, especialmente, en palabras de Neus Sallés y de Joan Santacana, debido a la “singularidad del [proyecto] ante los aprendizajes memorísticos y el protagonismo que tenían ellos, los alumnos, en la creación de conocimiento”, así como por su factor motivador, a pesar de que el alumnado la concibiera como una aplicación demasiado puntual y sin seguimiento en cursos posteriores⁹³. En todo caso, y aunque el trabajo directo llevado a cabo por el grupo se limitara a unos centros específicos, la experiencia ha sido influyente⁹⁴, y pese a que algunos de los debates más tradicionales en relación con la educación histórica, todavía en boga durante los años en los que se desarrolló el proyecto, han sido aparentemente dejados de lado⁹⁵, muchos de los principios en los que se asentaron los proyectos británico y español siguen vivos en la actualidad, tanto en la práctica docente como, sobre todo, en las nuevas tendencias de investigación.

A la vez, la década de 1980 ofreció nuevas perspectivas, esta vez desde un punto de vista eminentemente psicológico, en torno a las dificultades de aprendizaje en las Ciencias Sociales, y específicamente en la Historia. Las investigaciones llevadas a cabo por Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio estuvieron influidas por un interés por los aspectos de corte más cognitivo, siempre teniendo en cuenta el desarrollo intelectual del alumnado. Como los dos primeros autores explican en una de sus publicaciones, algunos de los objetivos fundamentales de estas aproximaciones consistieron en proporcionar:

- a) Una reflexión, desde la psicología evolutiva y educativa, sobre la dificultad que le plantean al alumno los contenidos de historia. b) Algunas aportaciones sobre cómo se puede favorecer la comprensión y el aprendizaje de esos contenidos⁹⁶.

En el fondo de este enfoque se situaba una visión de naturaleza constructivista marcada por el principio de que los aprendizajes son dependientes del nivel cognitivo del alumnado, y basada en el papel jugado por las “contradicciones o conflictos cognitivos como motores del desarrollo y, por tanto, del aprendizaje”⁹⁷. Desde este punto de vista, las principales aportaciones de estos autores facilitaron avanzar en torno al conocimiento de la manera en la que los adolescentes pueden llegar a comprender los conceptos clave de la Historia, la forma en la que entienden las distintas facetas del tiempo histórico o sobre cómo se aproximan a las explicaciones causales en la Historia⁹⁸. Más adelante, estas líneas de

⁹² PRATS, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la Historia. En: P. SANZ CAMAÑES, J.M. MOLERO GARCÍA y D. RODRÍGUEZ GONZÁLEZ (eds.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. Lleida: Editorial Milenio, p. 17.

⁹³ SALLÉS TENAS, N. y SANTACANA, J. (2016). Op. cit., pp. 160-162.

⁹⁴ Es de interés, por ejemplo, la manera en la que Jesús Romero Morante analiza pocos años después, en 1995, la orientación de los proyectos británico y español en combinación con el uso de tecnologías informáticas, en ROMERO MORANTE, J. (1995). De los medios informáticos y los fines educativos en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 4, pp. 121-134.

⁹⁵ Siguiendo la opinión expresada en SALLÉS TENAS, N. (2011). La enseñanza de la historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación de las Ciencias Sociales*, no. 10, p. 9.

⁹⁶ CARRETERO, M. y POZO, J.I. (1987). Desarrollo intelectual y enseñanza de la historia. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (ed.), *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, p. 12.

⁹⁷ *Ibíd.*, pp. 24-26.

⁹⁸ Algunas de las contribuciones principales durante esta década incluyen CARRETERO, M., POZO, J.I. y ASENSIO, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 6, no. 23, pp. 55-74; ASENSIO, M., CARRETERO, M. y POZO, J.I. (1989). La comprensión del tiempo histórico. En: M. CARRETERO, J.I. POZO y M. ASENSIO (eds.), *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, pp. 103-138; y POZO, J.I. y CARRETERO, M. (1989). Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia. En: M. CARRETERO, J.I. POZO y M. ASENSIO (eds.), *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, pp. 139-164.

investigación continuarían, complementándose con el interés por las ideas en torno a la construcción del conocimiento histórico o el papel de las narrativas históricas y las identidades.

Avanzando en el tiempo, la década de 1990 permite observar, por otra parte, una mayor incidencia en los contenidos de carácter procedimental a tenor de los cambios legislativos y la implantación de la LOGSE, como ya se ha nombrado con anterioridad. Por tanto, y debido a la existencia de un vínculo claro entre los procedimientos sobre los que focalizar la atención en el ámbito educativo con las estrategias cognitivas clave y el trabajo llevado a cabo por los historiadores, Trepát demarcó ocho procedimientos fundamentales en Historia: la identificación, uso y proceso de fuentes históricas; la aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico (sucesión, simultaneidad, duración y ritmo); el uso y aplicación de vocabulario específico de Historia; la identificación, proceso y explicación de causas y consecuencias; el uso de la empatía; la identificación de continuidades y cambios; la identificación de similitudes y diferencias; y, por último, la comunicación de resultados del conocimiento histórico⁹⁹.

Estos procedimientos, establecidos por Trepát como centrales en el contexto de la educación histórica, se relacionan estrechamente con los conceptos clave promovidos desde los proyectos puestos en marcha en Reino Unido, y como podrá observarse a continuación, mantienen muchos rasgos en común con varias de las categorías que han ido surgiendo en otros contextos. De ahí que tenga tanto valor, como se realizará más adelante, elegir explícitamente un marco teórico específico para la presente investigación, informado por las diferentes conceptualizaciones del pensamiento histórico.

Por último, el resto de experiencias llevadas a cabo sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales en la década de 1990 fueron lideradas, como resumen Ramón López Facal y Rafael Valls, por otros grupos, como *Aula Sete*, originario de Galicia, *Ínsula Barataria*, en el contexto aragonés, *Asklepios*, en Cantabria, *IREs*, en el marco andaluz, o *Gea-Clio* y *Kairós*, en Valencia¹⁰⁰. En relación específica al tema de estudio sobre el que se focaliza este trabajo de investigación, destaca el *Grupo Valladolid*, dedicado a la comprensión de las ideas de los adolescentes en torno a la Historia, y fruto de un proyecto de investigación iniciado en el año 1991 con 37 docentes de EGB y BUP comprometidos por el análisis de las nuevas líneas de estudio abiertas por la revolución cognitiva, pero también por los procesos de renovación didáctica en las aulas¹⁰¹.

En todo caso, será más algo más adelante, en este mismo capítulo, cuando se vuelvan a examinar las contribuciones elaboradas dentro del contexto español en los últimos años, esta vez todavía mucho más influidas por el trabajo realizado en el resto de contextos (desde el británico al norteamericano), y por tanto, conectadas de una manera muy profunda con las líneas de investigación internacionales y con sus principales marcos teóricos y actores.

A continuación, merece la pena hacer referencia, debido a sus aportaciones, a la **tradición germana** o centroeuropea, que en lugar de centrar su atención en torno a conceptos como el cambio o la idea de evidencia histórica (es decir, conceptos de segundo orden), ha focalizado su interés en aspectos reflexivos, y por tanto, centrados en la interrelación entre el pasado, el presente y el futuro desde un punto de vista que prima la orientación. Como apuntan Penney Clark y Stéphane Lévesque al respecto, desde una visión exterior:

Aprender a pensar históricamente en el modelo alemán no fue, al menos inicialmente, conceptualizado como un fin educativo en sí mismo, sino como una meta general para avanzar la conciencia histórica. La educación histórica, desde esta visión, ayuda a promover

⁹⁹ TREPAT, C.-A. (1995). Op. cit., p. 148.

¹⁰⁰ LÓPEZ-FACAL, R. y VALLS, R. (2011). Construcción de la Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales. En: J. PRATS (ed.), *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Editorial Graó y Ministerio de Educación, pp. 204-208.

¹⁰¹ GRUPO VALLADOLID (1994). *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid.

la adquisición de las competencias necesarias para participar críticamente en una cultura histórica más amplia¹⁰².

El concepto de *conciencia histórica* se convierte, por lo tanto, en central dentro de esta concepción, aunque debido a su interrelación con la vertiente más práctica de la Historia, no se harán referencias adicionales a los investigadores del ámbito germano en este gran epígrafe dedicado al pensamiento histórico, sino que será en el siguiente, centrado específicamente en este aspecto, donde se llevará a cabo una revisión de las aportaciones procedentes de este ámbito.

Dejando de lado los avances llevados a cabo en Centroeuropa, España o Reino Unido, una parte muy importante de la producción investigadora, especialmente desde los años 90, ha procedido de estudios de autores norteamericanos, aunque con orientaciones muy diferentes dependiendo de si se atiende a **Estados Unidos** o a Canadá. Comenzado con el primero de estos países, ya se ha hecho referencia a Sam Wineburg, quien ha trabajado hasta la actualidad en el marco del *Stanford History Education Group*, y quien ha marcado el enfoque de una de las dos grandes ramas abordadas con especial ahínco por los autores estadounidenses: el llamado *método por indagación*, y por tanto, el trabajo directo en torno a las fuentes históricas con el alumnado. El trabajo llevado a cabo por el grupo de Stanford ha sido descrito como una continuación del *Proyecto Amherst*, en vigor entre 1960 y 1972, basado en la colaboración entre el mundo universitario y los centros educativos, y a partir del cual fue posible generar una producción importante de unidades didácticas centradas en la utilización de fuentes primarias¹⁰³.

Pensar históricamente, al menos desde el punto de vista de ese enfoque, pasa por aproximarse a las fuentes y recursos históricos de una manera crítica, y de ahí que el interés investigador se focalice tanto en el fondo como en el propio método de trabajo. Es por ello por lo que la preocupación de las investigaciones llevadas a cabo en este contexto se ha centrado en la indagación en torno a conceptos como la identificación de fuentes (*sourcing*, utilizando el término en inglés utilizado por el grupo), su contextualización y la corroboración de la evidencia y los testimonios¹⁰⁴. Análisis como los realizados por Wineburg sobre los modelos de interpretación a través del examen, por ejemplo, de los razonamientos llevados a cabo por historiadores expertos o no expertos sobre temáticas específicas¹⁰⁵, han servido para detallar la forma en la que personas con distinta formación específica pueden llegar a enfrentarse a los restos del pasado, resultados que han repercutido en aquellas propuestas con un carácter educativo aplicado.

En este contexto se enmarca la aplicación, por parte del *Stanford History Education Group*, de programas como *Reading Like a Historian*, una propuesta curricular centrada en el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes mediante la inclusión de fuentes primarias en las aulas. El trabajo llevado a cabo por Avishag Reisman con 236 estudiantes de cinco centros públicos de la ciudad de San Francisco, mediante el diseño y puesta en práctica de una serie de lecciones, centró su atención, como no podía ser de otra manera, en la utilización de documentación histórica y en la puesta en marcha de debates basados en la evidencia¹⁰⁶. La orientación de estos y otros estudios¹⁰⁷ ha servido para marcar una agenda

¹⁰² LÉVESQUE, S. y CLARK, P. (2018). Op. cit., p. 124.

¹⁰³ WEBER, W. (2014). Back to the Source: Teacher-Professor Collaborations, Primary Source Instruction, and the Amherst Project, 1960-1972. *Perspectives of the American Historical Association*, no. 52, pp. 32-33.

¹⁰⁴ REISMAN, A. y MCGREW, S. (2018). Reading in History Education: Text, Sources, and Evidence. En: S. ALAN METZGER y L.M. HARRIS (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York: Wiley-Blackwell, pp. 535-536.

¹⁰⁵ Ver, al respecto, WINEBURG, S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An Expert/Expert Study in the Interpretation of Historical Texts. *Cognitive Science*, vol. 22, no. 3, pp. 319-346.

¹⁰⁶ REISMAN, A. (2012a). Op. cit., pp. 89-90.

¹⁰⁷ Ver otras publicaciones del grupo, incluyendo la Tesis Doctoral de REISMAN, A. (2011). *Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools*. Tesis Doctoral. Palo Alto: Stanford University; compilaciones de propuestas prácticas y estudios llevados a cabo, como WINEBURG, S., MARTIN, D. y MONTE-SANO, C. (2013). *Reading Like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School*

en la que otros investigadores estadounidenses también han participado, especialmente en lo relativo a aquellos aspectos relacionados con las concepciones del alumnado sobre la naturaleza de la Historia o sobre la utilización de fuentes de información.

Este es el caso de Bruce VanSledright, quien ha dedicado su labor a discutir y analizar las creencias epistemológicas del alumnado, pero cuyo interés por el desarrollo de la comprensión y el pensamiento histórico de los estudiantes ha provocado que éste alerte acerca de la necesidad de que la investigación en educación histórica se centre en una problemática muy específica y presente en las sociedades actuales. En sus palabras:

Niños y adolescentes (y, también debe apuntarse, adultos que nunca han aprendido a pensar históricamente) se acercan muchas veces a las fuentes como elementos descontextualizados, desmembrados, sin autor claro y llenos de información neutral que parecen haber caído del cielo listos para su consumo. Cuanto más jóvenes sean los estudiantes, más probabilidades existirán de que concluyan que el pasado está dado, es inaccesible o ambas cosas a la vez¹⁰⁸.

Con el objetivo de incentivar una mayor comprensión histórica por parte de los estudiantes, VanSledright destaca cuatro destrezas fundamentales compartidas por los historiadores y sobre las cuales debería hacerse hincapié en el trabajo con el alumnado: la identificación de la información proporcionada por las fuentes, la atribución de su autoría, la comprensión de la perspectiva del autor y el uso de la corroboración para juzgar la verosimilitud de testimonios. Desde su punto de vista, el trabajo con fuentes es “discutiblemente, el *sine qua non* del pensamiento histórico”, entendiéndose que trabajar con los estudiantes sobre la contextualización de los documentos puede ayudarles a comprender las potenciales “distorsiones (intencionales o no), sesgos, exageraciones, ideologías, partidismos, etc.” con el objetivo de acabar con las dicotomías simples entre verdad y mentira en la Historia y comprender la variedad de visiones de fuentes e historiadores¹⁰⁹.

Antes de abandonar el contexto estadounidense, merece la pena retroceder y, por lo menos, nombrar la segunda de las dos grandes ramas a las que se ha hecho referencia con anterioridad al hablar de la tradición procedente de Estados Unidos. Si el trabajo en torno al uso de fuentes y la forma en la que tanto estudiantes como historiadores o personas sin ningún vínculo con la disciplina se aproximan a ella ha sido la preocupación principal de muchos autores, otra de las orientaciones investigadoras procedentes de este país se relaciona con la vertiente más preocupada por los aspectos ciudadanos de la educación histórica. En esta corriente pueden encuadrarse los estudios llevados a cabo por Linda Levstik y Keith Barton, y en los que el enfoque de la formación en Historia se sitúa en relación con la promoción de las capacidades del alumnado para vivir en un contexto social, y en el marco de un sistema democrático¹¹⁰. Ambos autores centran su interés en diferentes ideas o conceptos, interesándose por aspectos como la investigación, la empatía histórica o las características narrativas de la Historia, pero, como apuntan Lévesque y Clark, en lugar de entenderlos como conceptos procedimentales, hacen uso de ellos como “*herramientas culturales* capaces de contribuir a la vida cívica”¹¹¹.

Las contribuciones de Levstik y Barton no se limitan a este ámbito ligado a la idea de ciudadanía, sino que también abordan otros aspectos, incluidas las ideas del alumnado sobre la Historia y la utilización de fuentes y recursos históricos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta disciplina. Sus estudios serán referenciados más adelante,

History Classrooms. New York: Teachers College Press; o revisiones de las últimas tendencias en el campo, como MONTE-SANO, C. y REISMAN, A. (2016). Studying Historical Understanding. En: L. CORNO y E.M. ANDERMAN (eds.), *Handbook of Educational Psychology*. 3.ª ed. New York: Routledge, pp. 281-294.

¹⁰⁸ VANSLEDRIGHT, B.A. (2004). What Does It Mean to Think Historically... and How Do you Teach It? *Social Education*, vol. 68, no. 3, p. 231 (traducción propia).

¹⁰⁹ *Ibíd.*, pp. 230-232.

¹¹⁰ BARTON, K.C. y LEVSTIK, L.S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 35-40.

¹¹¹ LÉVESQUE, S. y CLARK, P. (2018). *Op. cit.*, p. 135.

aunque, por el momento, merece la pena atender al otro ámbito norteamericano donde también se ha avanzado de una manera muy destacada a la hora de trabajar en torno a la caracterización del pensamiento histórico: el contexto canadiense.

Es, de hecho, posible, hablar de una **tradición canadiense** característica, muy influida inicialmente por el enfoque analítico procedente de Reino Unido, pero en la que también introdujeron elementos originarios de la tradición germana, como la idea de *conciencia histórica*. En todo caso, conviene comenzar por la publicación, en el año 1993, por parte de Peter Seixas, de una investigación centrada en el contexto multicultural de un colegio de educación secundaria en Canadá. Seixas decidió trabajar sobre tres conceptos básicos del pensamiento histórico, como resultado de una revisión de la literatura existente y de las investigaciones de los principales autores británicos (citando entre otros a Shemilt, Lee, Dickinson y Tim Lomas), ya que según él “ningún investigador ha intentado, hasta el momento, compilar una lista definitiva de elementos del pensamiento histórico”, trabajando únicamente en componentes concretos¹¹².

En primer lugar, Seixas centró su atención en lo que denominó como “habilidad para identificar acontecimientos de significatividad histórica”, por la cual se debía trabajar con los alumnos acerca de la formación de criterios que les permitiera distinguir entre lo más significativo y los procesos históricos menos relevantes. El segundo elemento destacado consistiría la “habilidad de los estudiantes para refinar, revisar y añadir aspectos a su visión de la Historia”, centrándose en el manejo de la evidencia y la fiabilidad o no de las figuras de autoridad en el ámbito de la Historia. Por último, el tercer elemento del pensamiento histórico estaría relacionado con una mezcla de elementos, entre los que Seixas incluyó la empatía, los juicios morales y la idea de agencia histórica, centrada esta última en los protagonistas del cambio histórico¹¹³.

Es interesante hacer notar que en este trabajo se dejan de lado los intentos explícitos de identificar niveles de desarrollo cognitivo para, tal y como se apunta, “usar estos elementos para explorar la interacción entre las familias y los colegios como fuentes de la comprensión histórica”¹¹⁴. Es decir, el enfoque dado a la investigación relacionada con el pensamiento histórico entra en una fase mucho más práctica, abandonado casi definitivamente los objetivos tradicionalmente adoptados en el campo, especialmente ligados a la psicología cognitiva y a la identificación de grados de complejidad entre los adolescentes.

La preocupación por el tratamiento de las fuentes también aparece con una presencia relevante desde el comienzo, siguiendo la tradición estadounidense, como una forma de poder trabajar en torno a los conceptos demarcados. Por supuesto, un enfoque didáctico centrado exclusivamente en el trabajo con fuentes históricas puede tener el riesgo de desarrollar la capacidad de analizar la evidencia y aspectos como la autoría o la intencionalidad, pero podría dejar de lado la incidencia en otras dimensiones importantes de la comprensión histórica, perdiendo parte del potencial de ésta. Entendiendo este aspecto, Seixas evolucionó su perspectiva con el paso del tiempo, tratando de identificar de una forma más sistemática los diversos conceptos o dimensiones centrales del pensamiento histórico teniendo en cuenta los avances que han informado a la educación histórica en las últimas dos décadas.

Unos años después, en 2001, y gracias a la iniciativa de Seixas, se inauguró el Centro para el Estudio de la Conciencia Histórica (CSHC, en sus siglas en inglés) dentro de la *University of British Columbia* (UBC), en Vancouver, propiciando la celebración, en ese mismo año, de una conferencia internacional con el título *Theorizing Historical Consciousness* (y que derivó en una publicación con el mismo título tres años después¹¹⁵),

¹¹² SEIXAS, P. (1993). Historical Understanding Among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, vol. 23, no. 3, p. 32.

¹¹³ *Ibíd.*, pp. 302-303 (traducción propia).

¹¹⁴ *Ibíd.*, p. 303 (traducción propia).

¹¹⁵ SEIXAS, P. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.

en la cual participaron ponentes procedentes de diferentes tradiciones, como Samuel Wineburg y Jörn Rüsen.

Precisamente, en el año 2004 es posible encontrar una publicación de Peter Seixas y Carla Peck en la que ambos describen, en el marco de un capítulo, el papel del pensamiento histórico y su desarrollo dentro del contexto de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en Canadá. Partiendo de las tres principales habilidades identificadas por Seixas en 1993, ambos autores distinguen esta vez entre seis elementos fundamentales¹¹⁶, descritos en la Tabla 2 presentada a continuación:

Tabla 2. *Listado de elementos clave identificados por Peter Seixas y Carla Peck en 2004.*

Elementos del pensamiento histórico, según Seixas y Peck

- **Significatividad (o relevancia):** relacionado, en palabras de Seixas y Peck, con la distinción entre lo “históricamente significativo y lo históricamente trivial”¹¹⁷, incluyendo el análisis de su impacto en el tiempo, así como de su importancia en la actualidad.
 - **Epistemología y evidencia:** concepto ligado con la capacidad de los alumnos de comprender y obtener información sobre cualquier proceso histórico. Se incide en la validez de los testimonios, la motivación de los actores históricos o el manejo de datos y fuentes.
 - **Continuidad y cambio:** en relación con la relación entre las nociones de transformación y continuidad, conceptos que en ocasiones no son percibidos de igual manera por estudiantes con distintas experiencias o provenientes de contextos sociales diferentes.
 - **Progreso y declive:** centrado en el análisis del cambio y de sus consecuencias, incluyendo especial atención a la existencia de conceptos tomados por los estudiantes como naturales, como la noción de progreso en la Historia.
 - **Empatía (toma de perspectiva) y juicio moral:** relacionado con las diferencias de valores entre las sociedades pasadas y las actuales, así como con la capacidad de comprender otras perspectivas. Respecto al ámbito moral, se solicita un equilibrio entre los juicios históricos vistos desde el presente y un completo relativismo que deje de lado la moral.
 - **Agencia histórica:** concepto ligado a la causalidad que trabaja sobre los protagonistas de la historia y los efectos de sus acciones en el pasado. Se trabaja sobre las minorías y los efectos de los actores del presente a la hora de cambiar la sociedad que les rodea.
-

Resulta de interés establecer una comparación entre estos elementos identificados por Seixas y Peck, y los conceptos básicos demarcados por Lee un año después, y enumerados con antelación. Casi todos aquellos identificados por este último tienen su homólogo o concepto más o menos equivalente en la clasificación de los investigadores canadienses, aunque, por supuesto, existen ciertos matices que diferencian ambas perspectivas. Por ejemplo, Lee integra la noción de significatividad dentro del concepto de cambio, al entender que son las diversas transformaciones dentro de un contexto determinado las que pueden dar lugar al desarrollo de la idea de significatividad histórica por parte de los alumnos¹¹⁸, algo que también ocurre con la dimensión de progreso y declive. Seixas y Peck integran el concepto de testimonio histórico dentro del de epistemología y evidencia, al entender que el análisis de veracidad o intencionalidad está en relación con el análisis de las fuentes históricas. De la misma manera, la causalidad o el elemento temporal de la concepción de Lee se relacionan en parte con la agencia histórica de Seixas y Peck, pero no puede hablarse de una equivalencia exacta de conceptos.

Por otra parte, existen notables aspectos que ambas concepciones comparten, incluida la proyección de la empatía como un elemento puramente racional y cognitivo, que no debería quedar marcado por los aspectos emocionales o simplemente imaginativos. A la vez, en ambos modelos se apunta la validez de centrarse en la propia enseñanza de la

¹¹⁶ SEIXAS, P. y PECK, C. (2004). Teaching Historical Thinking. En: A. SEARS y I. WRIGHT (eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, pp. 111-114.

¹¹⁷ *Ibíd.*, p. 111 (traducción propia).

¹¹⁸ LEE, P.J. (2005). *Op. cit.*, pp. 45-46.

Historia como campo científico, dando gran importancia a la reflexión en torno a los aspectos epistemológicos de la disciplina y de sus conceptos básicos a la hora de presentar la materia a los estudiantes. En definitiva, se trabaja con un objetivo muy similar en mente, aunque la clasificación o agrupación de elementos no sea la misma.

Un año más tarde de la publicación de los conceptos seleccionados por Lee y dos después de la difusión de los seis conceptos por parte de Seixas y Peck, se puso en marcha el proyecto *Benchmarks of Historical Thinking*, que en 2011 adoptó el nombre de *Historical Thinking Project*. Este proyecto, fruto de la colaboración entre el Centro para el Estudio de la Conciencia Histórica (CSHC) y la fundación *Historica* (organización canadiense dedicada a la mejora de la educación histórica), inició su trabajo en 2006 con el objetivo de analizar nuevas formas de aprendizaje de la Historia teniendo en cuenta tanto la labor de los profesores como de los alumnos, y basándose siempre en la idea de que la comprensión histórica es “central para la instrucción histórica y los estudiantes deben ser cada vez pensadores históricos más competentes según progresan a lo largo de su periodo de escolarización”¹¹⁹.

El proyecto, dirigido por el propio Seixas, centró su atención desde el principio en seis elementos básicos derivados de las investigaciones anteriores, representando un cambio no demasiado sustancial frente a la selección realizada con anterioridad. En esta ocasión, los seis “conceptos históricos estructurales” seleccionados son la caracterización de la significatividad histórica, el uso de evidencia histórica, la identificación de la continuidad y el cambio, el análisis de causas y consecuencias, la toma de perspectiva histórica y la comprensión de la dimensión moral de la Historia. Es importante hacer notar que el propio Seixas evita denominar a estos elementos como *habilidades*, al entender que en realidad son “una serie de conceptos subyacentes que guían y moldean la práctica de la Historia”¹²⁰. Las principales diferencias entre esta selección de conceptos y la explicitada en el año 2004 son, en primer lugar, una menor incidencia en la epistemología de la Historia, que anteriormente se ligaba a manejo de la evidencia histórica; y en segundo lugar, la integración del foco acerca del progreso y declive dentro del concepto de continuidad y cambio. De forma más matizada, se sustituye la denominación de *empatía* por la de *toma de perspectiva*, separando además la dimensión moral para convertirla en un concepto propio en lugar de la agencia histórica, elemento ahora relegado dentro del concepto de causas y consecuencias¹²¹.

De una manera paralela a las conceptualizaciones derivadas del trabajo llevado a cabo en el marco del *Historical Thinking Project*, el investigador canadiense Stéphane Lévesque ha tratado de realizar una sistematización alternativa de los diversos componentes del pensamiento y la comprensión histórica. En su libro *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century (Pensando históricamente: educando a los estudiantes para el siglo XXI)*, Lévesque hace una defensa de la necesidad de un nuevo enfoque en las aulas, entendiéndolo que “la escuela ha fallado tradicionalmente en promover el pensamiento histórico debido a su persistencia (en ocasiones dogmática) en la transmisión memorística”. El nuevo enfoque se considera no sólo útil para conseguir un mayor interés por parte de los estudiantes, sino también, en sus palabras para “realizar una importante contribución a la ciudadanía democrática”¹²².

Para Lévesque son cinco los elementos fundamentales del pensamiento histórico. Todos ellos parten de diferentes preguntas, las cuáles provocan como respuesta estos conceptos procedimentales, claves para la disciplina, pero raramente discutidos con la profundidad necesaria. Éstos son la significatividad histórica (como respuesta a la pregunta ‘¿qué elementos del pasado son importantes?’), la continuidad y el cambio (respondiendo a

¹¹⁹ SEIXAS, P. (2008). «Scaling Up» the Benchmarks of Historical Thinking. Vancouver: Centre For The Study of Historical Consciousness (UBC), p. 5 (traducción propia).

¹²⁰ SEIXAS, P. (2006). *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*. Vancouver: Centre For The Study of Historical Consciousness (UBC), pp. 1-2 (traducción propia).

¹²¹ *Ibíd.*, pp. 3-12.

¹²² LÉVESQUE, S. (2008). *Op. cit.*, pp. 27-28 (traducción propia).

‘¿qué ha cambiado y qué elementos continúan estables?’), el progreso y el declive (en respuesta a ‘¿han cambiado las cosas a mejor a peor?’), la evidencia (contestando a la pregunta ‘¿cómo podemos comprender los materiales procedentes del pasado?’), y, por último, la empatía histórica (respondiendo a ‘¿cómo podemos comprender a grupos sociales del pasado, con marcos morales diferentes a los nuestros?’)¹²³.

La selección parte de las bases ya establecidas por investigadores anteriormente citados, pero hace hincapié en elementos diferentes. Tanto el enfoque en la significatividad histórica, como en el manejo de la evidencia y la continuidad y cambio es similar al de Seixas, mientras que la inclusión del concepto de progreso y declive recupera un elemento identificado por Lee como *cambio* y seleccionado por Seixas y Peck en 1993, aunque ausente con ese término con posterioridad. Por otro lado, la dimensión moral y la perspectiva histórica de Seixas se fusionan en el caso de Lévesque en el concepto de empatía histórica. En esta ocasión, el autor no reniega de la dimensión moral de la empatía para centrarse sólo en sus aspectos racionales o puramente cognitivos, sino que afirma que “los juicios morales difícilmente pueden ser evitados en la educación histórica, siendo empleados en cada paso de la indagación con evidencias”¹²⁴.

Ahora bien, el establecimiento de categorías más influyente en relación con el pensamiento histórico procedente de la tradición canadiense proviene del propio Seixas, quien, junto a Tom Morton, fue capaz de caracterizar este constructo a través de la publicación de la obra *The Big Six Historical Thinking Concepts (Los seis grandes conceptos del pensamiento histórico)* en el año 2013. Este libro sirvió para refinar el trabajo llevado a cabo en el proyecto, partiendo siempre de las bases establecidas por las investigaciones de la última década, aunque con un carácter especialmente divulgativo y práctico, a través del cual transmitir que es posible trabajar sobre todos y cada uno de estos grandes conceptos o dimensiones en el aula, y a través de situaciones históricas concretas. Las dimensiones o conceptos básicos se configuran, en esta ocasión, finalmente en seis: significatividad histórica, uso de la evidencia, continuidad y cambio, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética de la Historia¹²⁵.

Éste es el marco teórico seleccionado para llevar a la práctica el análisis del pensamiento histórico para la presente investigación, y sobre el que se ha basado la valoración de las capacidades e ideas de los participantes en este trabajo. Es por ello por lo que cada una de estas dimensiones se introducirá de una manera detallada en la siguiente sección, ya que resulta conveniente atender a sus rasgos específicos, así como a aquellas investigaciones que han explorado estos conceptos. Después de todo, como podrá observarse en el capítulo dedicado a demarcar el diseño de la investigación, y a estructurar la manera en la que poder procesar la información obtenida en el contexto de este estudio, cada una de estas dimensiones y sus características específicas serán tenidas en cuenta para poder identificar niveles de progresión diferenciados, así como para poder analizar todo tipo de información en base a estas categorías.

En todo caso, y antes de proceder a esta labor, resulta de importancia indicar que además de las tradiciones citadas en esta sección (es decir, la británica, española, germana, estadounidense y canadiense), han existido y existen intentos de producir caracterizaciones alternativas sobre el pensamiento histórico, o en su defecto, sobre un concepto más amplio, ligado a la comprensión histórica. A pesar de hacer uso del modelo canadiense diseñado por Seixas para analizar las dimensiones del pensamiento histórico (entendido, dentro de este estudio, como aquellos conceptos ligados a la vertiente disciplinar de la comprensión histórica, y por tanto, algo que necesariamente debe ser complementado por la visión centrada en los usos de la Historia y su dimensión pública o social), es de utilidad hacer una mención breve a otros enfoques, en este caso planteados desde otros países europeos.

¹²³ LÉVESQUE, S. (2008). Op. cit., p. 37.

¹²⁴ *Ibíd.*, pp. 168-169 (traducción propia).

¹²⁵ SEIXAS, P. y MORTON, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.

Al respecto, merece la pena destacar los esfuerzos llevados a cabo en el contexto de los **Países Bajos**, donde múltiples equipos de investigadores han avanzado desde un punto de vista teórico, pero también desde una perspectiva empírica (algo, en cierta manera, mucho más ausente en los trabajos realizados desde Canadá) en torno a diversas temáticas. La atención se ha centrado, por un lado, en el análisis de narrativas históricas o aspectos relacionados con las perspectivas nacionales en torno a la Historia, y por tanto, ligados a la conciencia histórica¹²⁶, en un contexto en el que, además, la orientación de la educación histórica en los Países Bajos ha sustituido el énfasis en las habilidades históricas potenciado en los años 80 y 90 por una vuelta a la Historia, patrimonio y cultura nacionales¹²⁷.

Por otro lado, también se ha prestado un enorme interés por los conceptos básicos del pensamiento histórico, aunque en relación con el propio conocimiento histórico de primer orden, las creencias epistémicas sobre la disciplina y aspectos relacionados con la orientación (relacionando el pasado con el presente y el futuro). Al respecto destaca la propuesta de van Drie y van Boxtel, detallando un marco conceptual capaz de abarcar todos estos aspectos y englobarlos en la idea de *razonamiento histórico*¹²⁸, ya adelantada en páginas anteriores.

Bajo este esquema, aunque conservando el interés por conceptos específicos de segundo orden, se han puesto en marcha multitud de investigaciones empíricas muy recientes sobre aspectos tan diversos como la promoción de la contextualización histórica¹²⁹, el análisis de las creencias epistémicas sobre la Historia presentes en los estudiantes desde un punto de vista marcado por la demarcación entre las ideas más ingenuas y complejas al respecto¹³⁰, el examen de la empatía histórica y de las estrategias seguidas por el alumnado a la hora de llevar a cabo procesos de contextualización histórica¹³¹, o el trabajo en torno al razonamiento causal y las estrategias didácticas más adecuadas para poder abordar el desarrollo de esta competencia en el aula¹³².

Si la atención se desplaza, en cambio, al trabajo llevado a cabo en **España hasta la actualidad**, es posible encontrar una evolución que parte de las aportaciones procedentes de décadas pasadas, y la puesta en marcha de múltiples investigaciones centradas en el pensamiento histórico, con una naturaleza muy diversa. Una parte relevante de dichos estudios ha hecho uso de marcos teóricos existentes, especialmente del canadiense, aunque también de los conceptos identificados por la tradición británica, para ser aplicados a ámbitos diferenciados.

En todo caso, parece conveniente destacar, de manera inicial, el establecimiento de un modelo conceptual propio ideado por el grupo de investigación *GREDICS*, perteneciente

¹²⁶ Ver los trabajos de Wilschut al respecto: el libro WILSCHUT, A. (2012). *Images of Time: The Role of a Historical Consciousness of Time in Learning History*. Charlotte: Information Age Publishing; y un estudio empírico con casi 300 estudiantes en WILSCHUT, A. (2017). «Carrying With You What Your Ancestors Have Done...». *The Identification Stance in Dutch History Teaching*. *International journal for history and social sciences education*, no. 2, pp. 27-56.

¹²⁷ VAN BOXTEL, C. y GREVER, M. (2011). Between Disenchantment and High Expectations: History Education in the Netherlands, 1968–2008. En: E. ERDMANN y W. HASBERG (eds.), *Facing, Mapping, Bridging Diversity: Foundation of a European Discourse on History Education*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, pp. 113-114.

¹²⁸ Este modelo fue detallado en VAN DRIE, J. y VAN BOXTEL, C. (2008). Op. cit., p. 90; y más tarde actualizado en VAN BOXTEL, C. y VAN DRIE, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. En: S. ALAN METZGER y L.M. HARRIS (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York: Wiley-Blackwell, p. 152.

¹²⁹ Ver tanto VAN BOXTEL, C. y VAN DRIE, J. (2016). It's in the Time of the Romans!: Knowledge and Strategies Students Use to Contextualize Historical Images and Documents. *Cognition and Instruction*, vol. 30, no. 2, pp. 113-145; como HUIJGEN, T. et al. (2018). Promoting Historical Contextualization: The Development and Testing of a Pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 50, no. 3, pp. 410-434.

¹³⁰ Ver STOEL, G.L. et al. (2017). Measuring Epistemological Beliefs in History Education: An Exploration of Naïve and Nuanced Beliefs. *International Journal of Educational Research*, vol. 83, pp. 120-134.

¹³¹ Ver HUIJGEN, T. et al. (2017). Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory & Research in Social Education*, vol. 45, no. 1, pp. 110-144.

¹³² Ver STOEL, G.L., VAN DRIE, J. y VAN BOXTEL, C. (2015). Teaching Towards Historical Expertise. Developing a Pedagogy for Fostering Causal Reasoning in History. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 47, no. 1, pp. 49-76.

a la Universidad Autónoma de Barcelona. Esta tarea, puesta en marcha en el marco de un proyecto de investigación iniciado en el año 2008, y que parte de investigaciones y propuestas previas desarrolladas por Joan Pagès y Antoni Santisteban referidas al trabajo en torno al tiempo histórico y su proceso de enseñanza¹³³, supuso establecer una estructura del pensamiento histórico constituida por cuatro grandes elementos: la empatía histórica, la representación de la Historia, la interpretación histórica, y, por último, la conciencia temporal-histórica¹³⁴.

Siguiendo este modelo, la empatía histórica estaría en relación con la contextualización y con la imaginación histórica. Por otro lado, la representación de la Historia se ligaría con las narraciones históricas y con los conceptos de causa y consecuencia. En el caso de la interpretación histórica, este elemento se pondría en relación con el trabajo con las fuentes y con los textos (desde un punto de vista similar al del concepto de *evidencia* utilizado en otras tradiciones), y abarcaría aquellos aspectos propios de la ciencia histórica. Por último, la conciencia temporal-histórica haría hincapié en la temporalidad y en los conceptos de cambio y continuidad, poniendo en relación el presente, el pasado y el futuro. Este elemento final es el que, en estudios posteriores, se ha revelado como fundamental para incorporar una de las ideas clave de la tradición germana, por la cual el fomento del pensamiento histórico asume como función el desarrollo de la conciencia histórica¹³⁵. Este último aspecto, relacionado con una reflexión sobre el papel del devenir temporal será abordado, como se ha apuntado, más adelante.

Conviene, en todo caso, y a pesar de que varias de estas investigaciones sean referenciadas en secciones o capítulos posteriores de este trabajo, atender a algunas de las líneas de investigación actuales prevalentes en el contexto español relacionadas, de una u otra manera más directa, con el pensamiento histórico. Este concepto ha sido utilizado para examinar manuales escolares y comparar el tipo de actividades presentadas al alumnado¹³⁶, analizando el grado de complejidad de los contenidos y actividades integradas en los manuales escolares, así como el uso de recursos como fuentes históricas dentro de los mismos.

A la vez, también se ha partido de este marco teórico para examinar la práctica del profesorado¹³⁷, así como las concepciones de los docentes en formación¹³⁸, mediante trabajos en los que se han valorado las ideas presentes en los futuros profesores de Historia,

¹³³ PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En: T.G. SANTA MARÍA (ed.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Logroño: Díada Editora & AUPDCS (Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales), pp. 187-207.

¹³⁴ SANTISTEBAN, A., GONZÁLEZ, N. y PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En: R.M. ÁVILA, M.P. RIVERO y P.L. DOMÍNGUEZ (eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, pp. 117-120.

¹³⁵ SANTISTEBAN, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, no. 53, pp. 93-94.

¹³⁶ Entre la abundante producción al respecto es posible destacar las siguientes publicaciones: SÁIZ SERRANO, J. y COLOMER RUBIO, J.C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clio. History and History Teaching*, no. 40; 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*, no. 29-1, pp. 83-100; GÓMEZ CARRASCO, C.J. y MOLINA PUCHE, S. (2017). Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. *Vínculos de Historia*, vol. 6, no. 6, pp. 206-229; y por último MARTÍNEZ HITA, M. y GÓMEZ CARRASCO, C.J. (2018). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, no. 379, pp. 145-169.

¹³⁷ Ver el capítulo de CERCADILLO, L. (2015). Teachers Teaching History in Spain: Aims, Perceptions, and Practice on Second-Order Concepts. En: A. CHAPMAN y A. WILSCHUT (eds.), *Joined-Up History: New Directions in History Education Research*. Charlotte: Information Age Publishing, pp. 115-136.

¹³⁸ Ver, por ejemplo, MIRALLES, P., GÓMEZ CARRASCO, C.J. y RODRÍGUEZ PÉREZ, R.A. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, vol. 63, no. 4, pp. 161-184.

contrastándolas con las encontradas en diferentes contextos. Adicionalmente, resultan de interés las investigaciones realizadas con el objetivo de analizar las pruebas de evaluación de diverso tipo¹³⁹, examinando qué es lo que realmente se evalúa mediante su utilización. En todo caso, los estudios puestos en marcha no se han limitado a examinar la situación existente en España desde estos ámbitos, sino que también han servido para la realización de propuestas de mejora, tratando de promover una orientación que informe las prácticas docentes y el propio currículo escolar.

Precisamente, las categorías ligadas al pensamiento histórico han servido para discutir sobre conceptos como las competencias educativas o los estándares de aprendizaje¹⁴⁰, o para abordar debates como el papel de la ciudadanía dentro de una sociedad democrática (siguiendo el camino abierto por Barton y Levstik), siempre en relación con el pensamiento histórico¹⁴¹. Este último aspecto ha sido, de hecho, una línea de investigación prolija y que ha despertado un importante interés¹⁴², no solamente por los debates planteados en España en las últimas décadas en torno al papel de la educación histórica, sino también por las discusiones acerca de la conveniencia y la manera más adecuada de incorporar una educación de carácter ciudadano en el marco educativo, de una u otra manera, homologable al de otros países pertenecientes a la Unión Europea.

Por otro lado, los estudios en torno a las identidades y las narrativas históricas, aspectos siempre ligados a debates candentes en España, han ocupado un lugar predominante en la producción nacional¹⁴³, conectando explícitamente estas ideas con los conceptos de segundo orden, y a la vez, preocupándose por la manera en la que las narrativas históricas presentes en cualquier tipo de contexto pueden llegar a influir de manera determinante en la manera en la que se trabaja en torno a la Historia, y la conexión entre el trabajo más pegado a la disciplina histórica y la valoración crítica de dichas narrativas¹⁴⁴.

Por supuesto, la valoración de las ideas del alumnado y el fomento de un razonamiento más matizado y complejo han centrado la atención de varias investigaciones recientes en Didáctica de las Ciencias Sociales, ya sea desde un punto de vista global¹⁴⁵, y en

¹³⁹ Ver al respecto, y en relación con los procesos de evaluación en el aula, GÓMEZ CARRASCO, 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*, no. 52, pp. 52-68; y en relación con las pruebas de acceso a la universidad, la Tesis Doctoral FUSTER, C. (2016). *Pensar históricamente: la evaluación en la PAU de Historia de España*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

¹⁴⁰ Ver al respecto, el ya citado libro de DOMÍNGUEZ, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó; el libro de LÓPEZ-FACAL, R. et al. (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Editorial Graó; así como MONTEAGUDO FERNÁNDEZ, J. y LÓPEZ-FACAL, R. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? *Perfiles Educativos*, vol. XL, no. 161, pp. 128-146.

¹⁴¹ Ver tanto PAGÈS, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, no. 7, pp. 69-91; como el libro VERDÚ GONZÁLEZ, D., GUERRERO ROMERA, C. y VILLA AROCENA, J.L. (2018). *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en Ciencias Sociales*. Murcia: Universidad de Murcia.

¹⁴² Es posible considerar su conexión con la dimensión patrimonial en MOLINA PUCHE, S., LLONCH MOLINA, N. y MARTÍNEZ GIL, T. (2017). *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI*. Gijón: Ediciones Trea.

¹⁴³ Son de interés los estudios realizados, por ejemplo, en el contexto catalán, tanto en SANT, E., DAVIES, I. y SANTISTEBAN, A. (2016). Citizenship and Identity: The Self-Image of Secondary School Students in England and Catalonia. *British Journal of Educational Studies*, vol. 64, no. 2, pp. 235-260; como en SANT, E. et al. (2015). How Do Catalan Students Narrate the History of Catalonia When They Finish Primary Education? *McGill Journal of Education*, vol. 50, no. 2/3, pp. 341-362.

¹⁴⁴ Es posible destacar dos publicaciones al respecto: LÓPEZ, C., CARRETERO, M. y RODRÍGUEZ-MONEO, M. (2014). Fostering National Identity, Hindering Historical Understanding. En: K.R. CABELL y J. VALSINER (eds.), *The Catalyzing Mind: Beyond Models of Causality*. New York: Springer, pp. 211-221; y SÁNCHEZ, R., ARIAS FERRER, L. y EGEA VIVANCOS, A. (2016). The Perduration of Master Narratives: The 'Discovery', Conquest and Colonisation of America in Spanish History Textbooks. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, vol. 13, no. 2, pp. 123-137.

¹⁴⁵ Ver el artículo DOMÍNGUEZ, J. et al. (2017). Primeros resultados de una prueba piloto para evaluar el pensamiento histórico de los estudiantes. *Clío & Asociados*, no. 24, pp. 38-50; así como la Tesis Doctoral

el que se recuperan algunas de las perspectivas y objetivos propios de algunos de los proyectos llevados a cabo décadas atrás, o atendiendo a dimensiones o conceptos individuales, como la significatividad histórica¹⁴⁶, la empatía histórica¹⁴⁷ o la causalidad¹⁴⁸, entre otros. Como se ha indicado con anterioridad, muchos de estos estudios específicos serán recuperados más adelante, con la intención de ponerlos en relación con el trabajo puesto en marcha en esta investigación, y como forma de fundamentar o corroborar algunas de las interpretaciones realizadas.

En definitiva, la evolución en la investigación en educación histórica de las últimas décadas, tanto en España como en otros contextos, se ha guiado por un interés más centrado en el trabajo sobre las características y conceptos básicos del pensamiento histórico, con el objetivo prioritario de comprenderlo en su totalidad, pero también en sus distintas dimensiones o a través de sus conceptos clave. Análisis de este tipo resultan especialmente útiles para conocer y solventar las dificultades que pueden encontrar los alumnos en ciertos aspectos de la enseñanza de la Historia, ya que gracias a ellos, los docentes pueden desarrollar estrategias didácticas centradas en aspectos concretos que les ayuden a mejorar la comprensión de sus alumnos. Después de todo, como apunta Keith Barton en su revisión de estudios, “una docencia que trate específicamente la diversidad o el tiempo histórico puede mejorar la comprensión de los estudiantes acerca de estos elementos de la materia”¹⁴⁹, algo que también se extiende al trabajo con las fuentes y la evidencia histórica o con cualquiera de los conceptos básicos aquí indicados.

1.3. Los debates sobre las dimensiones del pensamiento histórico

Atendiendo a la relevancia de cada uno de los conceptos centrales o dimensiones del pensamiento histórico, merece la pena ahondar algo más en cada una de ellas, identificando las características básicas del marco teórico seleccionado para la presente investigación, que, como ya se ha apuntado, se basa eminentemente en la tradición canadiense, aunque luego sea complementado con la introducción de ideas originadas en el contexto germánico, como la de *conciencia histórica*, algo que se abarcará en la segunda parte de este capítulo.

En esta sección, en cambio, el interés se centra en atender a algunos debates abiertos en torno al modelo surgido tras el trabajo llevado a cabo por Peter Seixas y su equipo dentro del *Historical Thinking Project*. Este marco de trabajo, descrito de manera sistemática (tal y como se ha apuntado) en la obra *The Big Six Historical Thinking Concepts*¹⁵⁰, así como en publicaciones posteriores centradas en el legado de este proyecto¹⁵¹, se compone de las seis dimensiones citadas con anterioridad. Éstas se

SALAZAR, R.A. (2016). *La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO. El aula como laboratorio*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

¹⁴⁶ Ver EGEA VIVANCOS, A. y ARIAS FERRER, L. (2017). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educação e Pesquisa*, vol. 44, no. e168641.

¹⁴⁷ Ver las siguientes publicaciones: RIVERO, P. y PELEGRÍN, J. (2015). Aprender historia desde la empatía. Experiencias en Aragón. *Aula de innovación educativa*, no. 240, pp. 18-22; CARRIL, T., SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. y MIGUEL-REVILLA, D. (2018). Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria. *Aula Abierta*, vol. 47, no. 2, pp. 221-228; y MOLINA PUCHE, S. y EGEA ZAPATA, J. (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en Secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, vol. 33, no. 1, pp. 1-22.

¹⁴⁸ Ver, al respecto, tanto ORTUÑO MOLINA, J., PONCE GEA, A.I. y SERRANO PASTOR, F.J. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. *Revista de Educación*, no. 371, pp. 9-34; como SÁIZ SERRANO, J., GÓMEZ CARRASCO, C.J. y LÓPEZ-FACAL, R. (2018). Historical Thinking, Causal Explanation and Narrative Discourse in Trainee Teachers in Spain. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, vol. 5, no. 1, pp. 16-30.

¹⁴⁹ BARTON, K.C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación de las Ciencias Sociales*, no. 9, p. 100. Capítulo original: BARTON, K.C. (2008). Research on Students' Ideas About History. En: L.S. LESVSTIK y C.A. TYSON (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*. London: Routledge, p. 241.

¹⁵⁰ SEIXAS, P. y MORTON, T. (2013). Op. cit., pp. 10-11.

¹⁵¹ SEIXAS, P. (2017a). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 49, no. 6, pp. 598-603.

presentan a continuación, dentro de la Tabla 3, atendiendo a los rasgos fundamentales que las caracterizan:

Tabla 3. Listado de conceptos básicos del pensamiento histórico utilizados en esta investigación.

Dimensiones o conceptos básicos del pensamiento histórico, según Seixas y Morton
<ul style="list-style-type: none">▪ Significatividad histórica: centrada en la identificación de procesos o acontecimientos históricos de relevancia, en la valoración de la manera en la que el pasado es capaz de influir en el presente, así como en la variabilidad de la forma en la que los procesos históricos son percibidos con el paso del tiempo.▪ Uso de la evidencia: concepto relacionado con la contextualización de las fuentes y recursos históricos, con la realización de preguntas de investigación para llegar a cuestionar a las fuentes, así como con la identificación de contradicciones y la realización de inferencias a partir de la información disponible.▪ Cambio y continuidad: en relación con la identificación de transformaciones y permanencias en la Historia, tanto de manera singular como simultánea, con el inicio y final de etapas históricas (y sobre la posibilidad de periodizaciones alternativas), y con la multiplicidad de visiones en torno a las ideas de cambio y progreso.▪ Causas y consecuencias: concepto ligado al establecimiento de relaciones causales entre acontecimientos o procesos históricos, con la discriminación entre la relevancia de causas y consecuencias, y con la interconexión causal entre el pasado estudiado y el presente vivido, siempre a través de una reflexión sobre la idea de agencia histórica.▪ Perspectiva histórica: centrada tanto en la toma de perspectiva de los protagonistas históricos encuadrada en una época determinada, y por tanto, preocupada por el presentismo, como en la contextualización e identificación de autores y sus visiones a la hora de trabajar con los restos del pasado, teniendo en cuenta su pluralidad.▪ Dimensión ética: relacionada con la identificación de sacrificios y contribuciones positivas y negativas, con la valoración de las visiones sobre el pasado, y con una reflexión en torno a la utilidad del conocimiento histórico en relación con el presente.

Como se ha indicado, estas seis dimensiones serán utilizadas en el marco de este estudio, haciendo uso de sus rasgos principales para analizar las visiones y capacidades ofrecidas por el alumnado, así como sus tendencias a la hora de enfrentarse al trabajo con recursos y fuentes, o a reflexionar sobre los procesos históricos. Estos conceptos han servido de base, de hecho, para la creación de niveles de progresión, a través de los cuáles categorizar a los estudiantes. De ahí que en el capítulo dedicado al procesamiento y análisis de la información puedan encontrarse una serie de rúbricas que incidan en los rasgos identificados en la tabla anterior.

Por ahora, sí que resulta relevante atender a algunos de los debates existentes en torno a algunas de estas dimensiones o conceptos básicos, a pesar de que en secciones posteriores, y en el propio análisis y debate de los resultados, se vuelva a hacer referencia a estos aspectos. Previamente, ya se han indicado algunas de las pequeñas diferencias notables entre los conceptos del pensamiento histórico que han focalizado el interés de tradiciones como la británica y aquellos demarcados por las investigaciones procedentes de Canadá. De forma adicional, también se ha presentado el listado de procedimientos identificados por Trepát como fundamentales en Historia, y que se relacionan con estos enfoques¹⁵². En todo caso, el hecho de comparar el listado de conceptos de segundo orden propuesto por Lee en 2005 con las habilidades descritas por Seixas en 1993, y con los conceptos enumerados en 2004 junto a Peck, ya ofrece algunas ideas sobre la complejidad del debate.

La significatividad o relevancia histórica, no presente en el modelo británico de una manera directa, sino integrada dentro de la noción de *cambio*, se convierte, de hecho, en central en el modelo aquí utilizado. Esto abre un debate sobre el que se realizarán

¹⁵² TREPAT, C.-A. (1995). Op. cit., pp. 146-147.

referencias con posterioridad, y que tiene que ver con la posibilidad o imposibilidad de delimitar o circunscribir con total precisión los conceptos de segundo orden. En cierto modo, parece claro que la relevancia histórica tiene un papel importante en más de una de las seis dimensiones (simplemente, basta con reflexionar sobre la identificación de las causas o consecuencias más relevantes dentro de una etapa histórica específica), aunque en el fondo, y debido a su naturaleza reflexiva, individualizar aquellos rasgos más específicos de la idea de significatividad histórica (desde la reflexión sobre la inevitabilidad en la Historia a la variación de la misma dependiendo de los propósitos de la investigación¹⁵³) puede tener un gran valor.

Menos discusión hay en torno al uso de la evidencia, aspecto destacado, de una u otra manera en la tradición británica o en la canadiense, así como en la puesta en práctica de las diferentes propuestas llevadas a cabo en España y Estados Unidos. Si Lee identifica este concepto de una manera específica en su lista de conceptos de segundo orden, Seixas y Peck también lo hacen, aunque en relación con la epistemología. Aunque este último elemento desaparezca en el modelo usado en esta investigación, el debate en torno al papel de las creencias epistémicas, es decir, sobre las ideas en torno a la propia naturaleza de la disciplina, y su influencia en los estudiantes a la hora de trabajar con fuentes históricas tiene un importante valor. Modelos como el propuesto por van Boxtel y van Drie ponen esta idea en relación con los conceptos de segundo orden o metahistóricos, aunque de una manera diferenciada¹⁵⁴. En todo caso, parece claro que visiones de uno u otro tipo sobre la disciplina histórica (por ejemplo, sobre la diferencia entre el pasado y la Historia, sobre su proceso de construcción, o sobre el propio concepto de evidencia) pueden afectar de una manera clara a la manera en la que estudiantes o profesores abordan el trabajo al respecto, y así como al desarrollo del propio pensamiento histórico¹⁵⁵.

No hay, por otro lado, excesivo debate en relación con las dimensiones centradas en el cambio y la continuidad, por un lado, y las causas y consecuencias, por otro. Ambas ideas han estado presentes de una manera prevalente en las investigaciones puestas en marcha a ambos lados del Atlántico, a pesar de que autores como Lévesque prefieran hablar en términos de progreso y declive en lugar de debatir directamente sobre las nociones específicas de *causa* o *consecuencia*¹⁵⁶. En esta ocasión, parece adecuado encuadrar las discusiones centradas en torno al progreso o el declive dentro de estos conceptos, por lo que no terminan abandonándose, sino, simplemente, encuadrándose dentro de un paraguas más amplio. Independientemente de este aspecto, ideas relacionadas con uno u otro de estos grandes conceptos pueden encontrar también su hueco dentro de este marco, como es el caso de la agencia histórica (separada en el esquema inicial de Seixas y Clark), la inevitabilidad en la Historia, las periodizaciones alternativas, o, como indica Domínguez, el propio concepto de tiempo histórico¹⁵⁷.

Las dos dimensiones restantes, la perspectiva histórica, y la dimensión ética de la Historia, son, en cambio, algo más polémicas. Merece la pena comenzar la discusión en torno a la primera de ellas, a la que se dedica una extensión mucho más amplia debido a sus características particulares, y a los contrastes, ya apuntados, entre el enfoque de las distintas tradiciones. Después de todo, la atención prestada por parte de profesores e investigadores a la empatía en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia aumentó considerablemente a finales de la década de 1970, especialmente en el contexto británico, aunque de una forma en ocasiones superficial, centrándose en lo que Lee y Shemilt posteriormente denominaron como “un ejercicio de imaginación histórica sin

¹⁵³ STIPP, S. et al. (2017). *Teaching Historical Thinking*. Vancouver: The Critical Thinking Consortium, pp. 42-43.

¹⁵⁴ VAN BOXTEL, C. y VAN DRIE, J. (2018). Op. cit., pp. 157-158.

¹⁵⁵ VANSLEDRIGHT, B.A. y MAGGIONI, L. (2016). Epistemic Cognition in History. En: J.A. GREENE, W.A. SANDOVAL y I. BRÅTEN (eds.), *Handbook of Epistemic Cognition*. New York: Routledge, pp. 138-141.

¹⁵⁶ LÉVESQUE, S. (2011). What It Means to Think Historically. En: P. CLARK (ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*. Vancouver: UBC Press, pp. 127-129

¹⁵⁷ DOMÍNGUEZ, J. (2015). Op. cit., pp. 171-173.

restricciones”¹⁵⁸. Precisamente, este uso tan poco sofisticado del concepto llevó a que la orientación de las actividades centradas en el desarrollo de la empatía fuera criticada en décadas posteriores, pero también a que se cuestionara la noción en sí misma y su utilidad¹⁵⁹, provocando una confusión importante sobre sus características o componentes esenciales.

Uno de los debates más interesantes llevados a cabo en este campo tiene que ver con la utilización de términos específicos, como *empatía*, a la hora de identificar o denominar este concepto. Éste es, de hecho, el nombre otorgado por Trepát a aquel procedimiento más ligado con la búsqueda de explicaciones históricas, y a pesar de hacerse eco de las dificultades inherentes al concepto¹⁶⁰. En este caso, Seixas advierte de que “aunque se le denomina en ocasiones empatía histórica, [la perspectiva histórica] es muy diferente de la noción, marcada por el sentido común, de sentimientos emocionales profundos y de identificación con otra persona”¹⁶¹. De esta manera, son los restos históricos los encargados de ofrecernos la evidencia para comprender las motivaciones de un actor histórico, sin tener por qué facilitar una identificación o mostrar aprecio por él.

En este debate no se discute únicamente en torno a la denominación utilizada, sino también sobre un aspecto de fondo, como es la prevalencia de dos de los elementos clave de la perspectiva histórica: los aspectos racionales y afectivos. Precisamente, y al respecto, Stuart Foster advierte de que la empatía histórica no puede suponer únicamente ponerse en la piel de un personaje histórico, algo a todas luces imposible, sino comprender su contexto histórico-social. Es por esta razón por la que rechaza la identificación de la empatía con la imaginación (en favor de la inferencia a través de los hechos y la evidencia) y con la simpatía¹⁶². Partiendo de esta diferenciación, Barton y Levstik entienden el *reconocimiento de la perspectiva* como un factor clave, pero también admiten, desde su punto de vista, más ligado a la idea de la enseñanza y aprendizaje de la Historia con una finalidad ciudadana, que “limitar la empatía a un empeño puramente cognitivo limita su contribución a una democracia pluralista”¹⁶³. De esta manera, ambos creen que la empatía histórica debe complementar el ejercicio intelectual de comprender la perspectiva de los protagonistas del pasado con la implicación emocional de “preocuparse”, en sus múltiples connotaciones: por los protagonistas del pasado, sobre asuntos de interés, por las consecuencias de los acontecimientos o en su proyección hacia el futuro y nuestro presente¹⁶⁴.

Si bien muchos de los aspectos mencionados con anterioridad pueden ser definidos como elementos más bien utilitaristas, y que, en cierto modo pueden desligarse con mayor o menor facilidad del concepto central de la perspectiva histórica, es cierto que intentos como los realizados por Endacott y Brooks han tratado de ir un paso más allá, identificando la empatía histórica como un conjunto dual (tanto afectivo como cognitivo) y con varios componentes. En el modelo de ambos autores, la contextualización histórica, la toma de perspectiva y la conexión afectiva asumen un papel interrelacionado, y en el que todas y cada una de las partes son requeridas para asumir coherencia¹⁶⁵. El componente afectivo es necesario, en esta conceptualización, para hablar con propiedad de empatía histórica, ya que como los autores indican:

¹⁵⁸ LEE, P.J. y SHEMILT, D. (2011). Op. cit., p. 39 (traducción propia).

¹⁵⁹ CLEMENTS, P. (1996). Historical Empathy - R.I.P.? *Teaching History*, no. 85, pp. 6-8.

¹⁶⁰ TREPAT, C.-A. (1995). Op. cit., pp. 303-305.

¹⁶¹ SEIXAS, P. (2011). Op. cit., p. 144 (traducción propia).

¹⁶² FOSTER, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students About the Study of History: Can You Empathize With Neville Chamberlain? *The Social Studies*, vol. 90, no. 1, p. 19.

¹⁶³ BARTON, K.C. y LEVSTIK, L.S. (2004). Op. cit., p. 207 (traducción propia).

¹⁶⁴ *Ibíd.*, pp. 241-242.

¹⁶⁵ ENDACOTT, J. y BROOKS, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, no. 1, p. 43.

la investigación histórica que no abarque estos tres aspectos puede ser descrita de forma precisa como 'toma de perspectiva histórica' o como 'conexión afectiva con la historia', pero no puede llamarse 'empatía histórica'¹⁶⁶.

A pesar de todo, pese a que Endacott y Brooks tratan de solucionar el problema terminológico y conceptual, el componente ligado a la conexión afectiva se mantiene como un aspecto a debate. En este caso, la discusión no tiene tanto que ver con la existencia de este elemento al tratar de acercarnos a los contextos del pasado, sino más bien a su posible uso y alcance desde el punto de vista práctico, un aspecto extremadamente complejo y que puede llegar a dificultar la comprensión histórica si no se orienta de manera adecuada¹⁶⁷.

En esta ocasión, y con el objetivo de clarificar la disposición adoptada para el análisis llevado a cabo, se ha optado por hacer uso del término *perspectiva histórica* a lo largo de todo el trabajo de investigación, especialmente para hacer hincapié en los aspectos más cognitivos. De esta manera, la contextualización histórica y la toma de perspectiva toman el papel protagonista, siguiendo el marco establecido por Seixas y Morton, aunque haciendo referencia a los aspectos afectivos o morales en aquellos casos relevantes.

Precisamente, y ya abordando la dimensión ética de la Historia, es de interés observar cómo la relación entre la misma y los aspectos relacionados con la perspectiva histórica pueden llevar a combinarlos en un único concepto, más amplio. Como apuntan Seixas y Peck en su conceptualización publicada en 2004, "los juicios morales requieren de una comprensión empática, es decir, una comprensión de las diferencias entre nuestro universo moral y el de ellos"¹⁶⁸, tratando de indicar que no es posible hacer ningún tipo de evaluación ética sin la capacidad de contextualizar y realizar una toma de perspectiva. El hecho de que Seixas decidiera diferenciar la dimensión ética como un concepto específico en su formulación posterior no significa que entienda ambos aspectos como independientes o no interconectados, sino que propone otorgar un peso específico a ambos, a pesar de estar en relación.

En cierta manera, esta preocupación por los aspectos éticos de la Historia, de una manera tan destacada, puede ser algo derivado del propio contexto canadiense, donde los debates en torno a la construcción nacional, a la interpretación y reinterpretación del pasado y su simbolización en espacios públicos o al papel de los indígenas (en relación tanto con su tratamiento en los últimos siglos como con su representación en el presente) están muy presentes en la sociedad canadiense contemporánea¹⁶⁹. Eso no es óbice para que el valor de esta dimensión no sea aplicable a otros contextos y situaciones, como por ejemplo, la época de la Transición española abordada en este estudio, pero sí ayuda a entender el porqué de la preocupación canadiense por estos aspectos y el valor dado a hacer aflorar reflexiones al respecto desde los ámbitos educativos.

1.4. La evaluación del pensamiento histórico

Una vez llevada a cabo la revisión en torno a la conceptualización del pensamiento histórico, atendiendo tanto a las investigaciones realizadas al respecto como a los diferentes marcos teóricos establecidos, y tras valorar algunos de los debates vigentes sobre las dimensiones o conceptos centrales de segundo orden, parece conveniente atender a un elemento de gran importancia: su evaluación, con una relevancia manifiesta tanto en los contextos de investigación como para la práctica docente y el trabajo del alumnado en el aula.

¹⁶⁶ ENDACOTT, J. y BROOKS, S. (2013). Op. cit., pp. 43-44 (traducción propia).

¹⁶⁷ DE LEUR, T., VAN BOXTEL, C. y WILSCHUT, A. (2017). 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies*, vol. 65, no. 3, pp. 333-335.

¹⁶⁸ SEIXAS, P. y PECK, C. (2004). Op. cit., p. 113 (traducción propia).

¹⁶⁹ Ver al respecto tanto el capítulo SEIXAS, P. y CLARK, P. (2011). *Obsolete Icons and the Teaching of History. New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*. Valladolid: UBC Press, pp. 282-304; como el artículo ANDERSON, S. (2017). The Stories Nations Tell: Sites of Pedagogy, Historical Consciousness, and National Narratives. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 40, no. 1, pp. 1-38.

La valoración del desarrollo de un constructo tan complejo como el pensamiento histórico no puede realizarse fuera de un contexto determinado, algo que hace extremadamente difícil establecer una evaluación completamente estandarizada del mismo, capaz de traspasar barreras culturales, lingüísticas y situacionales. A la vez, la necesidad, por parte de los docentes de Ciencias Sociales e Historia, de valorar el rendimiento de los estudiantes en su asignatura supone que éstos no siempre se centren en los conceptos de segundo orden, sino en aspectos mucho tradicionales y dependientes de la memorización. Tal y como alerta el historiador estadounidense Richard Rothstein en un artículo titulado *We Are Not Ready to Assess History Performance (No estamos preparados para evaluar el rendimiento en Historia)* y publicado en 2004:

Todo el mundo parece estar de acuerdo en que los estudiantes necesitan una base factual para producir un contexto histórico, además de la habilidad de pensar crítica y creativamente sobre los problemas a los que los estadounidenses y las personas de otras naciones se enfrentaron en el pasado. Como no es posible elaborar pruebas estandarizadas para evaluar esta segunda habilidad, sólo evaluamos la primera. Después de todo, esta evaluación puede hacerse sin gastar demasiado dinero¹⁷⁰.

Aquí, Rothstein se refiere al contexto estadounidense, donde la realización de pruebas tipo test estandarizadas y con múltiples respuestas cerradas es corriente incluso en materias como Estudios Sociales o Historia¹⁷¹. En estos casos, en su opinión, “la evaluación crea inevitablemente incentivos para enseñar Historia como una sucesión de hechos relativamente sin sentido”, algo que provoca que no se desarrollen las habilidades realmente buscadas. De hecho, incluso en las ocasiones en las que se incluyen preguntas en pruebas de evaluación sobre temas controvertidos, o que inciden en el desarrollo de la comprensión histórica, se advierte que la falta de profundidad y preparación las transforma en meras preguntas de comprensión lectora “disfrazadas de preguntas históricas”, utilizando su expresión. La conclusión ofrecida es que es necesario potenciar alternativas didácticas y recelar de los procesos de evaluación “hasta que seamos capaces de comprender mejor qué merece la pena evaluar”¹⁷².

Desde hace unas cuantas décadas se han desarrollado, tal y como se ha visto en la sección anterior, diferentes investigaciones centradas en la caracterización y desarrollo del pensamiento histórico. De la misma forma, y paralelamente a la categorización de dimensiones o conceptos, también se ha prestado especial atención a cómo evaluar las distintas capacidades, abordando los problemas más comunes y a las diferentes opciones a la hora de buscar alternativas a los procesos de enseñanza y evaluación tradicionales. Este proceso se aceleró, dentro del marco estadounidense, con la publicación de los nuevos estándares de aprendizaje basados en el *Common Core* para el área de Historia y Estudios Sociales en el año 2010¹⁷³, algo que afectó a la orientación de las investigaciones centradas en la educación histórica, y que, por tanto, marcó también la práctica docente.

Examinando el caso particular de este país (de gran interés debido a sus repercusiones en el contexto científico internacional), estos estándares, desarrollados mediante la colaboración voluntaria de los diferentes Estados federales¹⁷⁴ con la finalidad de realizar una unificación de criterios, incluyen objetivos centrados en el desarrollo del

¹⁷⁰ ROTHSTEIN, R. (2004). *We Are Not Ready to Assess History Performance*. *Journal of American History*, vol. 90, no. 4, p. 1389 (traducción propia).

¹⁷¹ MARTIN, D. et al. (2011). *A Report on the State of History Education: State Policies and National Programs*. Fairfax: National History Education Clearinghouse, p. 35.

¹⁷² ROTHSTEIN, R. (2004). *Op. cit.*, pp. 1390-1391 (traducción propia).

¹⁷³ NATIONAL GOVERNORS ASSOCIATION CENTER FOR BEST PRACTICES. COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS (2010). *Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects*. Washington, D.C.: Council of Chief State School Officers (CCSSO) & National Governors Association (NGA).

¹⁷⁴ Los estándares han sido firmados por 41 Estados federales, el Distrito de Columbia y cuatro de los territorios no incorporados de Estados Unidos, a la fecha de publicación de este trabajo.

pensamiento crítico e histórico. La utilización de evidencia histórica, el uso de la argumentación histórica, la toma de perspectivas o la evaluación acerca de las intenciones de los autores de los textos son, de hecho, estándares incluidos dentro del área de Historia¹⁷⁵. Su implantación es lo que, de manera efectiva, ha provocado un debate acerca de la capacidad de los profesores, y del sistema educativo en general, para evaluar estas competencias y el desarrollo de los conceptos más profundos, principalmente teniendo en cuenta las modalidades de evaluación tradicionalmente utilizadas¹⁷⁶.

Las transformaciones en el modelo de evaluación en Estados Unidos no son el único ejemplo de estas prácticas, ya que las reformas del currículo llevadas a cabo en Canadá también han tendido a enfocar la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y de las Ciencias Sociales desde un punto de vista más disciplinar, y atendiendo e incorporando en los diferentes marcos curriculares conceptos de segundo orden. El caso canadiense es muy particular, al contar con diez provincias y cuatro territorios, cada uno de ellos con competencias educativas propias, provocando que tanto el currículum como el contenido y denominación de la materia (Geografía, Estudios Sociales, Historia, etc.) varíen entre zonas geográficas. En todo caso, la colaboración institucional, especialmente tras el éxito del *Historical Thinking Project*, ha sido clave para lograr que estos conceptos se vayan introduciendo paulatinamente en los currículos, en los libros de texto y en los documentos oficiales¹⁷⁷, marcando así los debates educativos, incluido el de la evaluación.

Por otro lado, esta vez atendiendo al contexto británico, y más concretamente al marco ofrecido por el currículum de Historia en Inglaterra, la tendencia parece desplazarse en sentido contrario. Si la influencia de proyectos de investigación como el *Schools Council History 13-16 Project* favoreció la potenciación de un enfoque más pegado a la disciplina histórica y centrado en conceptos de segundo orden, hoy en día parecen existir tensiones y debates acerca de cómo volver a enseñar lo que los críticos neo-traditionalistas (siguiendo el término de Cain y Chapman) llaman una “enseñanza de conocimientos”, es decir, de contenidos de primer orden, basándose en una contraposición engañosa que los enfrenta a unas supuestas habilidades sin ninguna base histórica o conocimiento específico¹⁷⁸. La falsa dicotomía denunciada por los estos investigadores tiene el riesgo de promover el establecimiento de prioridades diferenciadas, lo que, a la vez, supondría desplazar la evaluación llevada a cabo hasta ahora, muy influenciada por el trabajo con fuentes, el razonamiento histórico o la elaboración de ensayos, hacia propuestas más memorísticas.

En el caso español, pese a que existe un cierto margen para trabajar en torno a los conceptos de segundo orden, no existe un marco curricular realmente adecuado y adaptado al potencial ofrecido por el modelo conceptual aquí discutido. Las propias *competencias clave* del sistema educativo marcadas por la ley hacen referencia, entre otras, a la comunicación lingüística, a la competencia matemática, a la digital o a las competencias sociales y cívicas, de una manera general, pero no introducen la terminología ni la conceptualización aquí presentado. Trabajos como el de Jesús Domínguez han tratado de centrar su atención en la evaluación llevada a cabo en las pruebas PISA, y en las que hasta el momento no se evalúa la Historia, para tratar de encontrar un modelo en el que inspirarse para proponer alternativas. Domínguez hace uso de tres componentes para su propuesta: las situaciones (o contextos históricos específicos sobre los que trabajar en relación con el presente), conocimientos (tanto en relación con el pasado, como sobre la Historia como

¹⁷⁵ NATIONAL GOVERNORS ASSOCIATION CENTER FOR BEST PRACTICES. COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS (2010). Op. cit., p. 61.

¹⁷⁶ BREAKSTONE, J., SMITH, M.D. y WINEBURG, S. (2013). Beyond the Bubble in History/Social Studies Assessments. *Phi Delta Kappan*, vol. 94, no. 5, pp. 53-54.

¹⁷⁷ CLARK, P. (2014). History Education Research in Canada: A Late Bloomer. En: M. KÖSTER, H. THÜNEMANN y M. ZÜLSDORF-KERSTING (eds.), *Researching History Education: International Perspectives and Disciplinary Traditions*. 2.ª ed. Schwalbach: Wochenschau Verlag, pp. 81 y 88-89.

¹⁷⁸ CAIN, T. y CHAPMAN, A. (2014). Op. cit., p. 112.

disciplina), y, finalmente, competencias (las cuales serían evaluables y estarían en relación con las situaciones y los conocimientos)¹⁷⁹.

De manera práctica, una propuesta de este tipo abriría la puerta a una evaluación del pensamiento histórico capaz de estructurarse “en tres grandes competencias, que canalizan los conocimientos de y sobre la Historia que tiene el alumnado y que han de aplicarse a situaciones y contextos relacionados con la realidad que viven los estudiantes”, según sus propias palabras¹⁸⁰. Lógicamente, esto supondría un nuevo modelo evaluativo que estuviera en paralelo a las transformaciones de la metodología docente, y que no quedaran en la mera memorización de acontecimientos y conceptos clave¹⁸¹. Las pruebas de evaluación diseñadas con este esquema en mente podrían hacer uso de fuentes y situaciones históricas específicas, estar formadas por múltiples ítems, y tratar de evaluar las diferentes competencias utilizando una serie de lo que Domínguez llama *destrezas cognitivas* como guía¹⁸².

Lógicamente, y aunque propuestas como la anterior tengan valor como un reflejo de cómo podría ser la fase final de este proceso, conviene reflexionar en torno a qué elementos entran en juego a la hora de hablar de evaluación, y tratar de determinar las posibilidades ofrecidas y adecuadas a la valoración de los procesos cognitivos del alumnado en relación con la Historia. Esto es algo de gran importancia, especialmente teniendo en cuenta que las investigaciones al respecto han evidenciado que, al menos en el caso español, y siguiendo las palabras de Cosme J. Gómez Carrasco y Pedro Miralles:

[...] el conocimiento histórico que se evalúa es de tipo enciclopédico y cronístico, y que persigue la finalidad de ordenar hechos y acontecimientos del pasado hasta llegar a la actualidad. Los conocimientos factuales dominan en los exámenes de historia, y en cuanto al tiempo histórico sólo la cronología y la linealidad tienen algo de presencia en las pruebas escritas. [...] En este sentido, los enunciados de los exámenes escritos no parecen muy adecuados para fomentar el pensamiento crítico y la conciencia histórica y social [...]¹⁸³.

En todo caso, los nuevos enfoques puestos en marcha desde hace ya una serie de años han tratado de orientar la práctica docente de una manera más adecuada, teniendo en cuenta el papel protagonista de las competencias educativas, haciendo esfuerzos por integrarlas de manera efectiva en todos los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, y trabajando por su incorporación al área específica de Didáctica de las Ciencias Sociales¹⁸⁴. En el caso específico de las competencias históricas, esto ha provocado un reforzamiento de las llamadas al tratamiento efectivo de éstas en el contexto español, siempre en relación con los conceptos fundamentales del pensamiento histórico ya demarcados¹⁸⁵, y abriendo la posibilidad de nuevas líneas de evaluación en el futuro.

Dejando de lado contextos específicos, y hablando, en esta ocasión, de una manera más general, es un hecho que la comunidad investigadora ha trabajado sobre el problema

¹⁷⁹ DOMÍNGUEZ, J. (2015). Op. cit., pp. 36-39.

¹⁸⁰ DOMÍNGUEZ, J. (2016). Enseñar y evaluar el pensamiento histórico. Competencias, conceptos y destrezas cognitivas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 82, p. 46.

¹⁸¹ ORTUÑO MOLINA, J., GÓMEZ CARRASCO, C.J. y ORTIZ CERMEÑO, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 72, no. 26, pp. 65-66.

¹⁸² Es posible encontrar una propuesta práctica para el cuarto curso de Educación Secundaria en el anexo de DOMÍNGUEZ, J. (2015). Op. cit.; y los resultados de la primera fase de su investigación empírica en DOMÍNGUEZ, J. et al. (2017). Primeros resultados de una prueba piloto para evaluar el pensamiento histórico de los estudiantes. *Clío & Asociados*, no. 24, pp. 38-50.

¹⁸³ GÓMEZ CARRASCO, C.J. y MIRALLES, P. (2017). *Los espejos de Clío*. Madrid: Sílex, pp. 216-217.

¹⁸⁴ MIRALLES, P. y GÓMEZ CARRASCO, C.J. (2018). *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza*. Barcelona: Octaedro, pp. 7-8.

¹⁸⁵ Ver, como muestra, tanto SÁIZ SERRANO, J. y DOMÍNGUEZ, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En: R. LÓPEZ-FACAL et al. (eds.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 23-48; como GÓMEZ CARRASCO, C.J., MIRALLES, P. y MOLINA PUCHE, S. (2015). Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, no. 52, pp. 9-13.

de la valoración del pensamiento y la comprensión histórica, tratando de poner en marcha distintos modelos de evaluación mediante el uso de diferentes herramientas. La mayoría de éstos han tomado como referencia los aspectos básicos en la evaluación educativa, resumidos brevemente de esta forma:

Toda evaluación, independientemente de su propósito, se asienta sobre tres pilares: un modelo de cómo los estudiantes son capaces de representar su conocimiento y desarrollar su competencia en el dominio de la materia; tareas y situaciones que permitan la observación del rendimiento de los estudiantes; y un método interpretativo para producir inferencias a partir de la evidencia obtenida¹⁸⁶.

Comenzando con el primer pilar, es necesario aclarar que los modelos cognitivos están íntimamente relacionados con la caracterización del propio pensamiento histórico. Después de todo, incluso la terminología utilizada por los diferentes autores indica, de una forma u otra, la orientación de sus investigaciones, así como sus concepciones. Teniendo esto en cuenta, pero entendiendo de interés la propuesta, merece la pena atender a la propuesta de Bruce VanSledright. Éste, con el objetivo de establecer un modelo cognitivo útil para la evaluación del pensamiento y la comprensión histórica, comienza estableciendo una diferenciación entre el conocimiento dentro del área de la Historia. El conocimiento, por tanto, puede ser sustantivo al responder a preguntas como el qué, cuándo o dónde, pero se convierte en estratégico al tratar de llegar a este qué, cuándo o dónde. Ante esta diferenciación, se pregunta qué tratan de medir las pruebas evaluativas tradicionales, sugiriendo un avance en métodos y objetivos apoyado por la investigación vigente¹⁸⁷.

VanSledright parte de la importancia de la perspectiva de los alumnos y de la existencia de sus ideas previas para elaborar su propuesta de modelo cognitivo. Identifica los denominados *anclajes socioculturales*, que influyen en la forma en la que los estudiantes son capaces de comprender la enseñanza de la Historia, así como en las creencias epistemológicas ya establecidas, las cuales pueden dificultar este proceso, ya sea mediante una percepción más textual o relativista frente a las evidencias o mediante una concepción más o menos compleja o matizada del propio concepto de Historia¹⁸⁸.

Su propuesta, refinada un año más tarde, entiende que las preguntas históricas son capaces de estimular la interacción cognitiva entre los conceptos procedimentales y organizativos, por un lado, y las capacidades de pensamiento estratégico por otro. Entre los primeros se encontrarían los conceptos de evidencia, testimonio, significatividad, contexto o causalidad, mientras que entre las capacidades se encontrarían la lectura comprensiva, la identificación y atribución de testimonios, la evaluación de perspectivas, los juicios sobre la fiabilidad y la corroboración de la evidencia. Sería la interacción entre ambos grupos (conceptos y capacidades) la que provocaría el desarrollo del pensamiento histórico, que entiende como construcción de interpretaciones basadas en evidencias acerca del pasado y capaces de responder a las preguntas inicialmente planteadas¹⁸⁹.

Independientemente de la necesidad de asumir todas las premisas previas, o uno u otro esquema analítico (es decir, conceptos diferenciados sobre el pensamiento histórico), el modelo cognitivo basado en estos tres grandes ejes es el que, de forma explícita o implícita, y con mayores o menores diferencias, puede aplicarse de forma generalizada a la hora de diseñar herramientas y modelos de evaluación. Lógicamente, partir del primero de los pilares señalados, como aquí se hace, puede ayudar a comprender la manera en la que el alumnado desarrolla sus competencias desde un punto de vista cognitivo, pero el segundo de los pilares se centra ya en un aspecto práctico: la creación de tareas en las que los

¹⁸⁶ PELLEGRINO, J.W., CHUDOWSKY, N. y GLASER, R. (eds.) (2001). *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. Washington, D.C.: National Academy Press, p. 53 (traducción propia).

¹⁸⁷ VANSLEDRIGHT, B.A. (2014). Op. cit., pp. 5-8.

¹⁸⁸ *Ibíd.*, pp. 25-30.

¹⁸⁹ VANSLEDRIGHT, B.A. (2015). *Assessing for Learning in the History Classroom*. En: K. ERCIKAN y P. SEIXAS (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. London: Routledge, p. 78.

estudiantes puedan mostrar dichas competencias. Éstas podrían incluir la elaboración de ensayos sobre una temática, una labor de investigación utilizando fuentes primarias, la cumplimentación de un cuestionario de respuesta múltiple, o el volcado de información memorizada sobre una etapa histórica. Como es lógico, cada una de estas situaciones derivará en información de naturaleza muy diferente, y en la evaluación de competencias diferentes, algo que estaría en relación con el tercer pilar enumerado por Pellegrino, Chudowsky y Glaser: la realización de inferencias a través de un método de interpretación adecuado al contexto y al marco teórico utilizado.

Las problemáticas, tanto conceptuales como prácticas, ligadas a todo este proceso de evaluación del pensamiento histórico han derivado en un interés por aclarar conceptos y proponer diferentes aproximaciones a la manera en la que poder obtener información sobre las capacidades del alumnado. Uno de los avances más relevantes de los últimos años es la publicación de una obra colectiva coordinada por Kadriyee Ercikan y Peter Seixas en el año 2015, y centrada, específicamente, en los procesos de evaluación del pensamiento histórico¹⁹⁰. En ella diferentes autores, procedentes de diversas tradiciones y contextos ofrecen contribuciones, comenzando por una descripción de diferentes modelos¹⁹¹, así como intentos de establecimiento de una síntesis entre ellos con la evaluación como punto central¹⁹².

En secciones posteriores de la obra se presentan propuestas y posibilidades potencialmente adecuadas para diseñar y aplicar instrumentos para evaluar el pensamiento histórico, discutiendo en tomo momento las dificultades encontradas para esta labor. La discusión diferencia entre aquellas herramientas o procedimientos adecuados para llevar a cabo evaluaciones a pequeña o a gran escala. Como ejemplo de esta última categoría, el uso de tareas de *respuesta construida* utilizadas en el contexto Sueco para establecer niveles de progresión entre el alumnado sobre su grado de comprensión histórica (utilizando para ello una rúbrica de evaluación), se discute como una aproximación de mucha mayor utilidad que el uso de preguntas de respuesta múltiple, permitiendo que el alumnado pueda demostrar sus competencias e integrar este proceso en torno a la reflexión sobre la utilidad y los usos de la Historia¹⁹³.

No es, por supuesto, la única posibilidad disponible, especialmente teniendo en cuenta la mayor libertad disponible dentro del aula a la hora de llevar a cabo diferentes prácticas de evaluación y seguimiento del alumnado. En este tipo de contextos, son muchas las alternativas disponibles, las cuales no tienen por qué limitarse a la utilización de cuestionarios abiertos. VanSledright, de hecho, postula la utilización de preguntas cerradas de respuesta múltiple, aunque de una manera baremada, para evaluar grados de acierto y valorar el razonamiento del alumnado¹⁹⁴. De hecho, desde su punto de vista, la utilización de este tipo de instrumentos de evaluación puede aplicarse sin ningún inconveniente a conceptos de segundo orden, y no limitarse a utilizar cuestionarios cerrados en los que las únicas respuestas sean fechas, nombres o acontecimientos factuales¹⁹⁵. Este es la utilización tradicional de las preguntas de este tipo, pero como apunta Mark Smith, no tienen por qué

¹⁹⁰ ERCIKAN, K. y SEIXAS, P. (2015). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge.

¹⁹¹ Ver KÖLBL, C. y KONRAD, L. (2015). Historical Consciousness in Germany: Concept, Implementation, Assessment. En: K. ERCIKAN y P. SEIXAS (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, pp. 17-28, por ejemplo, como una introducción de los modelos procedentes de la tradición germana.

¹⁹² Ver los intentos de ligar la los conceptos de *pensamiento histórico* y *conciencia histórica* en DUQUETTE, C. (2015). Op. cit., pp. 51-63, a cuya autora se volverá a hacer referencia con posterioridad.

¹⁹³ ELIASSON, P. et al. (2015). Historical Consciousness and Historical Thinking Reflected in Large-Scale Assessment in Sweden. En: K. ERCIKAN y P. SEIXAS (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, pp. 171-182.

¹⁹⁴ VANSLEDRIGHT, B.A. (2015). Op. cit., pp. 80-83.

¹⁹⁵ VANSLEDRIGHT, B.A. (2014). Op. cit., pp. 5-7.

restringirse a esta finalidad, pese a las dificultades para obtener una información adecuada al estar limitadas por su naturaleza¹⁹⁶.

Otras alternativas incluyen el uso de pruebas de elaboración de ensayos¹⁹⁷, así como preguntas abiertas basadas en el examen de documentos (*document-based questions*, o *DBQs*), práctica originaria en la década de 1970 “como un esfuerzo para provocar que los estudiantes hicieran más que simplemente memorizar información factual, su respuesta típica ante los ensayos sin documentos”, en palabras de Reisman¹⁹⁸. En esta ocasión, la utilización de rúbricas y escalas puede resultar lo más adecuado, especialmente si lo que se pretende es delimitar el tiempo ocupado para examinar los documentos proporcionados. Las escalas, en este tipo de prácticas de evaluación pueden ligarse, por tanto, al grado de complejidad mostrado a la hora de comprender o poner en práctica las diferentes dimensiones del pensamiento histórico, como la perspectiva histórica o el uso de la evidencia, para evitar evaluar elementos como la comprensión lectora o el grado de familiaridad con el periodo estudiado¹⁹⁹.

La evaluación ligada al pensamiento histórico no tiene por qué limitarse al alumnado, ya que este marco teórico puede ser aplicado a diferentes necesidades. Es por ello por lo que el profesorado también puede aparecer como el protagonista, y por lo que propuestas como la de Tim Huijgen y sus colegas, para la elaboración y validación de un cuestionario de observación sobre la enseñanza de (en esta ocasión) la contextualización histórica, tiene un gran valor²⁰⁰. Después de todo, establecer el foco en la labor docente, y en su adecuación o no a los objetivos buscados, supone hacer uso de un factor adicional, y cuya evaluación tampoco es trivial.

No hay que olvidar que se ha evidenciado que la falta de formación del profesorado y su ausencia de preparación específica en relación con el contenido disciplinar y pedagógico de la Historia provocan que éste sea incapaz de anticiparse a los problemas que puedan mostrar el alumnado, así como de trabajar de forma adecuada en el desarrollo de su pensamiento histórico²⁰¹. Este problema, que puede detectarse en aquellos contextos en los que el enfoque institucional o curricular se ha trasladado de la enseñanza del pasado a la enseñanza sobre la construcción disciplinar del pasado²⁰², requiere, por tanto, de planes de formación específicos que sean capaces de reforzar estas carencias. Contar con instrumentos de evaluación sobre el pensamiento histórico centrados en el profesorado puede ayudar a avanzar al respecto.

Por último, parece adecuado finalizar este capítulo haciendo una referencia a otra de las preocupaciones esenciales de todo tipo de investigaciones centradas en el análisis de la comprensión histórica, y del pensamiento histórico en particular: el rigor y todos aquellos aspectos ligados a la idea de validez. Este debate centra, precisamente, la parte final del libro *New Directions in Assessing Historical Thinking*, al entender la necesidad de dar pasos para abordar las carencias detectadas en el campo. Los avances al respecto permiten apreciar la

¹⁹⁶ SMITH, M.D. (2018). New Multiple-Choice Measures of Historical Thinking: An Investigation of Cognitive Validity. *Theory & Research in Social Education*, vol. 46, no. 1, p. 25.

¹⁹⁷ Ver TREPAT, C.-A. (2012). La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 70, pp. 87-97.

¹⁹⁸ REISMAN, A. (2015). The Difficulty of Assessing Disciplinary Historical Reading. En: K. ERCIKAN y P. SEIXAS (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, p. 35.

¹⁹⁹ Ver la descripción del diseño de una propuesta de evaluación con este tipo de escalas y rúbricas en SEIXAS, P., GIBSON, L. y ERCIKAN, K. (2015). A Design Process For Assessing Historical Thinking: The Case of a One-Hour Test. En: K. ERCIKAN y P. SEIXAS (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, pp. 102-113.

²⁰⁰ Ver HUIJGEN, T. et al. (2017). Teaching Historical Contextualization: The Construction of a Reliable Observation Instrument. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 32, no. 2, pp. 159-181.

²⁰¹ VANSLEDRIGHT, B.A. y FRANKES, L. (2000). Concept- and Strategic- Knowledge Development in Historical Study: A Comparative Exploration in Two Fourth-Grade Classrooms. *Cognition and Instruction*, vol. 18, no. 2, p. 281.

²⁰² VON HEYKING, A. (2011). Historical Thinking in Elementary Education: A Review of Research. En: P. CLARK (ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*. Vancouver: UBC Press, pp. 177-178.

apertura de nuevos caminos, algo que puede concretarse tanto en medidas o alternativas más abstractas, pero también en algunas de carácter más práctico.

Como muestra de esto último, a lo largo de las diferentes discusiones, la utilización de protocolos de pensamiento en voz alta (*think-aloud protocols*, es decir, TAP) es citada como una práctica capaz de provocar la verbalización de los razonamientos del alumnado, y como una manera de aumentar el rigor de las investigaciones, centrándose en la validez cognitiva²⁰³. El hecho de poder complementar la aplicación de cuestionarios u otros instrumentos con este tipo de protocolos puede ayudar a enfrentarse a aquellos retos que todavía faltan por abordar. Al respecto, y ya de una manera más general, Denis Shemilt advierte en su comentario al final del libro, con una nota algo agrí dulce, que, pese a los avances realizados alrededor de la evaluación del pensamiento histórico, especialmente en la validez de constructo, la validez operativa del mismo, así como la validez funcional todavía quedan por ser resueltas²⁰⁴.

Muchas de estas ideas volverán a ser reiteradas en capítulos posteriores, en relación tanto con el diseño de la investigación aquí utilizado (por ejemplo, al abordar el proceso de creación y aplicación de instrumentos de obtención de información) como con las limitaciones del trabajo realizado. Como ha podido observarse, son muchas las alternativas posibles para trabajar sobre el pensamiento histórico, y a pesar de las dificultades e impedimentos, y una vez seleccionado el marco teórico adecuado, no queda otra opción que tratar de proponer aproximaciones capaces de adaptarse a cada uno de los contextos. Por supuesto, como ya se ha recalado, el pensamiento histórico es únicamente una de las categorías de las que se preocupa esta investigación, y de ahí que la segunda parte de este capítulo introduzca otro de los aspectos centrales examinados: la idea de *conciencia histórica* y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre la Historia reciente.

2. Historia reciente y conciencia histórica

Tras haber examinado con detenimiento los aspectos más destacados en relación con el pensamiento histórico, es el momento de poner el foco en otro de los elementos clave que configuran esta investigación. En esta ocasión, el interés se centra en examinar los rasgos más relevantes de la Historia reciente, delimitando el significado del término y aclarando, a su vez, los retos y posibilidades existentes para su tratamiento en los contextos educativos. Por supuesto, el hecho de aproximarse a la Historia más cercana ofrece una oportunidad de gran valor para llevar a cabo una reflexión en mayor profundidad acerca de su naturaleza tan particular, algo que puede servir de enorme utilidad para debatir en torno a otro de las categorías que serán analizadas a lo largo del presente trabajo: la idea de *conciencia histórica*.

Este concepto, interrelacionado, como ya se ha adelantado en capítulos previos, con la vertiente más práctica y social de la Historia, y de gran valor para el examen de la comprensión histórica del alumnado (complementando, por tanto, las capacidades ligadas al pensamiento histórico), tiene el potencial de establecer un diálogo con los procesos históricos más cercanos en el tiempo, ofreciendo una oportunidad desde el punto de vista educativo. Esto último puede acentuarse todavía más si se atiende a la memoria, íntimamente relacionada con la Historia reciente, y sobre la que es posible trabajar en las aulas mediante una orientación que sepa extraer su potencial latente. Por lo tanto, y tras debatir en torno a las características de la Historia reciente, e introducir la manera en la que ésta se relaciona con la memoria, tanto a título individual como colectivo, se procederá a conceptualizar la conciencia histórica, examinado tanto su significado, sus orígenes en la

²⁰³ KALISKI, P., SMITH, K. y HUFF, K. (2015). The Importance of Construct Validity Evidence in History Assessment: What is Often Overlooked or Misunderstood? En: K. ERCIKAN y P. SEIXAS (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, p. 201.

²⁰⁴ SHEMILT, D. (2015). Commentary: The Validity of Historical Thinking Assessments. En: K. ERCIKAN y P. SEIXAS (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, p. 255.

tradición germana, o su posible relación con el pensamiento histórico, así como el valor de ligar este concepto con la enseñanza de la Historia más cercana desde el punto de vista de la investigación en educación histórica.

2.1. La Historia reciente: delimitación, características y vertiente educativa

La terminología utilizada para referirse a los diferentes periodos históricos ha variado a lo largo del tiempo, reflejando las concepciones de los historiadores de cada época y el contexto en el que desarrollaron su carrera. La periodización de la Historia no es un proceso automático ni necesariamente objetivo, sino que responde a aspectos muchas veces prácticos, entre los que puede destacarse la estructuración del pasado en compartimentos diferenciados para facilitar un análisis de las características comunes y las contraposiciones, o la necesidad de establecer líneas de demarcación entre diversas épocas para hacer más fácil la comprensión de los distintos procesos históricos. De la misma forma, la periodización establecida por los historiadores se basa en aspectos relacionados con su propia mentalidad, así como con la percepción que éstos tienen de su lugar en el mundo y en el tiempo, y de ahí que existan notables diferencias en la concepción histórica entre diferentes culturas y épocas.

Conceptos, límites y relevancia de la Historia reciente

Términos como *Historia contemporánea* o *Historia del mundo actual* son o han sido utilizados con el objetivo de delimitar la etapa histórica que llega hasta nuestros días, estableciendo, por lo general, el año 1945 como fecha de inicio. Pese a que es común hablar de *Historia reciente*, *Historia actual* o *Historia del presente* para analizar este periodo histórico²⁰⁵, lo cierto es que el paso del tiempo dificulta la posibilidad de examinar uniformemente una época que ya se alarga más de setenta años, y cuyos matices se aprecian de forma mucho más nítida debido a su cercanía en el tiempo.

Ante la pregunta de por qué suele considerarse el final de la Segunda Guerra Mundial como el inicio de un nuevo periodo histórico que abarcaría hasta la actualidad, existen múltiples respuestas. Entre los argumentos más sólidos se suele citar el impacto del conflicto bélico, comparable para los contemporáneos al de la Revolución francesa de finales del siglo XVIII, tal y como opina Julio Aróstegui²⁰⁶. La combinación de factores, incluyendo el surgimiento de un mapa político totalmente renovado, el descubrimiento de los horrores del Holocausto, el desarrollo de las armas nucleares o la necesidad de la reconstrucción de un mundo destruido por la guerra son elementos que ayudan a entender la nueva periodización. Si bien es cierto que todas ellas son razones de peso que pueden ayudar a demarcar esta nueva etapa histórica, en multitud de ocasiones la *Historia del mundo actual* sólo parece existir para ligar el final del antiguo periodo con la actualidad, sin más elementos en común que la cercanía temporal. Frente a este riesgo resulta conveniente tener en cuenta ciertos aspectos frecuentemente discutidos, especialmente sobre la relación entre el presente y el pasado, y de ambos con la memoria.

En primer lugar, un concepto que puede ser de utilidad para delimitar la etapa histórica en la que nos encontramos es el de *tiempo presente*. A pesar de que la utilización del término *presente* para referirnos a aspectos históricos es problemática, el uso del concepto se ha consolidado desde mediados del siglo pasado, aunque, como apunta Aróstegui, tuviera un origen coyuntural debido a “necesidades de diferenciación del trabajo dentro del estudio de la contemporaneidad” y por razones administrativas relacionadas con la demarcación de estudios sobre la Segunda Guerra Mundial²⁰⁷. El historiador francés Jean Pierre Azema define la *Historia del tiempo presente* como la “Historia con testigos”, al

²⁰⁵ FRANCO, M. y LEVÍN, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En: M. FRANCO y F. LEVÍN (eds.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, p. 32.

²⁰⁶ ARÓSTEGUI, J. (2004b). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial, p. 32.

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 21.

delimitar su campo “hacia delante, por la Historia inmediata, y hacia atrás, por la supervivencia de testigos”²⁰⁸. En su definición del término, Azema apunta que “no existe un método específico para la Historia del tiempo presente”²⁰⁹, un aspecto que refleja que, pese a las dificultades o ventajas prácticas del trabajo sobre acontecimientos históricos recientes, no entiende esta labor como inherentemente diferente a la realizada sobre otros periodos históricos.

Es también conveniente destacar que la institucionalización del estudio del *tiempo presente* se inició en el caso francés, pionero en Europa, con la creación del *Institut d'Histoire du temps présent* (Instituto de Historia del tiempo presente) en el año 1978, institución que perdura en la actualidad y que ha sido dirigida por historiadores franceses como François Bédarida y Henry Rousso. Este último, siguiendo la idea de Azema, define a la *Historia del tiempo presente* como la “Historia de un pasado que no está muerto” basado en las experiencias de supervivientes²¹⁰, mientras que Michel Trebitsch, colega de Rousso en el Instituto de Historia del tiempo presente, apunta la dificultad de demarcar aspectos como los límites cronológicos, determinados por factores como la existencia de testigos y la pervivencia de una memoria viva, unos factores que, en sus palabras, son “externos a la temporalidad misma”²¹¹.

Aróstegui, quien ha trabajado sobre la relación entre la Historia más reciente y la memoria, utiliza el concepto de *Historia vivida* para hablar del *presente histórico*, siempre en contraposición de lo que él denomina *Historia heredada*, que no ha sido experimentada y es puramente narrativa. A la hora de buscar un término adecuado donde englobar el *presente histórico*, Aróstegui se decanta por hablar de *Historia coetánea*, ya que expresa la idea de la “coincidencia entre Historia vivida e Historia escrita”. Es una terminología que prefiere a la de *Historia inmediata, actual, del tiempo presente o reciente*, especialmente debido a la aplicación de estas denominaciones a fenómenos que nada tienen que ver con la *Historia vivida*²¹².

Independientemente de la terminología utilizada, la delimitación de la Historia reciente puede considerarse como un objeto de debate, y de ahí que merezca la pena examinar los criterios utilizados. Al respecto, Aróstegui apunta que hablar de tiempo presente provoca abandonar los límites categóricos de los periodos históricos tradicionales, algo que evita establecer puntos de partida o finalización de una forma tan libre o consensuada. Describiendo la limitación temporal de este periodo como una mezcla de la “posibilidad de captar un tiempo histórico homogéneo a partir de un cambio significativo” y una decisión eminentemente social, Aróstegui destaca la importancia de un proyecto intelectual concreto, que está ligado a lo que denomina como “fenómeno generacional” y, también en sus palabras, a la “delimitación de la cotidianeidad”²¹³. De esta forma, es la conciencia de una gran transformación o un enorme cambio, que en ocasiones puede percibirse subjetivamente como traumático²¹⁴, lo que puede hacer surgir una nueva delimitación temporal que inicia la Historia reciente, algo que no tiene por qué ser un proceso necesariamente geográfica o culturalmente homogéneo. De ahí que Aróstegui cite las transformaciones mundiales llevadas a cabo entre 1989 y 1991 como “gran acontecimiento de referencia” de nuestra época, mientras que a su vez apunte a la

²⁰⁸ Definición de Azema en BURGUIÈRE, A. (ed.) (1991). *Diccionario Akal de Ciencias Históricas*. Madrid: Akal, p. 666.

²⁰⁹ *Ibíd.*, p. 667.

²¹⁰ ROUSSO, H. (1998). *La Hantise du passé*. Paris: Textuel, p. 57. Citado en SAZ, I. (2004). La dictadura de Franco como Historia del tiempo presente. *Actas de IV Simposio de Historia Actual, Logroño, 17-19 de octubre de 2002*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, p. 78.

²¹¹ TREBITSCH, M. (1998). El acontecimiento, clave para el análisis del tiempo presente. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, no. 20, pp. 29-30.

²¹² ARÓSTEGUI, J. (2004b). *Op. cit.*, pp. 12 y 30.

²¹³ *Ibíd.*, p. 27.

²¹⁴ CARRETERO, M. y BORRELLI, M. (2008). *Op. cit.*, pp. 203-204.

Transición llevada a cabo entre 1975 y 1982 como la transformación “todavía” más trascendente del caso español²¹⁵.

La opinión de que los procesos históricos iniciados (o concluidos) en 1989 suponen una ruptura de gran calibre, aunque defendida por Eric Hobsbawm en su obra *La edad de los extremos*, donde describe un “siglo XX corto” que se inicia en 1914 y se prolonga “hasta el final de la época soviética”²¹⁶, no es compartida por todos los analistas del tiempo presente. Éste es el caso de Hugo Fazio, quien, mediante un análisis basado en las categorías braudelianas de corta, media y larga duración, concluye que los acontecimientos de 1989 provinieron de tendencias o corrientes ya existentes en décadas posteriores, y aunque sirvieron para dar forma a un nuevo mundo enmarcado en el proceso de globalización, “1989 no tuvo la cualidad de engendrar su propio ‘después’, y en ese sentido, no constituyó un corte radical en la historia del mundo que diera origen a un nuevo periodo”²¹⁷. De hecho, para Fazio, el año 1968 cumple de forma más adecuada este papel de ruptura capaz de definir los límites del *presente histórico* y de explicar, de forma más exacta la “naciente sociedad global” que define al mundo contemporáneo²¹⁸.

El hecho de que los límites de la Historia reciente sean difusos y casi siempre relativos al contexto a analizar se junta con el problema relativo a la posibilidad de historiar el presente, o por lo menos aquellos acontecimientos más cercanos a la época vivida. Sobre esta cuestión, el historiador británico Timothy Garton Ash apunta que esa contradicción percibida de términos no es tan problemática, sobre todo teniendo en cuenta que “desde la época de Tucídides hasta bien entrado el siglo XVIII, el hecho de haber sido un testigo, o incluso mejor, un participante, de los eventos descritos” podía ser considerado una “gran ventaja para un historiador”. Como explica, será sólo con la idea de progreso cuando se desarrollará la concepción de que el análisis de la Historia puede percibirse de forma más certera con el paso del tiempo, lo que da lugar a lo que considera irónicamente una “extraña idea”, la de que “una persona que no estuvo allí puede saber más que alguien que lo vivió”²¹⁹.

Esta idea, sobre la que se volverá al discutir sobre las características de la Historia reciente, no ha impedido la proliferación de un tipo de Historia que no reniega de la conexión del pasado más cercano con el propio presente, y que en muchas ocasiones hace explícitas las orientaciones e influencias del historiador. Precisamente, esto es algo que no siempre ocurre en los procesos de generación de relatos históricos centrados en un pasado más lejano, cubiertos en muchas ocasiones de una pretensión de ofrecer un relato objetivo, de los hechos “tal y como sucedieron”, recordando la expresión de Leopold von Ranke. Independientemente, y como se verá a continuación, la relevancia de la Historia más reciente es indiscutible, ya sea como intento de ligar los acontecimientos pasados con los del presente o, más importante, como base para la comprensión de la actualidad y sus diversas ramificaciones políticas, económicas o sociales.

Características de la Historia reciente y su dimensión educativa

A la hora de especificar los aspectos fundamentales de la Historia reciente (ya sea denominada de esta forma o como *Historia del tiempo presente, coetánea, viva o del mundo actual*), Rosendo Martínez Rodríguez ha señalado tres grandes características a tener en cuenta, siendo la principal el hecho de que se está tratando con un “pasado vivo, conectado con la realidad social y política de forma directa” y que necesita, por tanto, “un

²¹⁵ ARÓSTEGUI, J. (2004b). Op. cit., p. 27.

²¹⁶ HOBBSAWM, E. (1994). *The Age of Extremes. The Short Twentieth Century, 1914–1991*. London: Abacus, p. ix (traducción propia).

²¹⁷ FAZIO, H. (2010). *La Historia del Tiempo Presente: historiografía, problemas y métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes, p. 164.

²¹⁸ *Ibíd.*, pp. 165-168.

²¹⁹ GARTON ASH, T. (1999). *History of the Present: Essays, Sketches, and Dispatches from Europe in the 1990s*. London: Penguin Press, pp. xiv-xv (traducción propia).

posicionamiento responsable y crítico”²²⁰, algo que, como se verá más adelante, tiene repercusiones importantes al atender a los procesos de enseñanza de la Historia más cercana en el tiempo.

En segundo lugar, apunta la “presencia de memorias enfrentadas en relación con hechos traumáticos del pasado”, algo ligado a la cercanía de los acontecimientos y procesos históricos analizados, y con la pervivencia de intereses todavía sin resolver. En cierta manera, la existencia de estas memorias enfrentadas y la necesidad de discriminar entre la información disponible hace necesario enfatizar la formación crítica y responsable dentro de los contextos educativos, como se indicó al enumerar la primera de las características. En último lugar Martínez Rodríguez apunta que el trabajo con la Historia reciente se beneficia de la disponibilidad de “una enorme variedad de fuentes y soportes para trabajar en el aula”, incluyendo no sólo recursos textuales o audiovisuales, sino también testimonios de personas vivas²²¹. La existencia de estos recursos es, de hecho, uno de los ejes que pueden servir de elemento diferenciador a la hora de abordar la enseñanza de la Historia reciente en el aula, y algo que, precisamente, se trata de aprovechar en el marco de esta investigación.

Por supuesto, y como ya se ha apuntado en apartados anteriores, el hecho de trabajar con un pasado vivo provoca ciertas dificultades que, probablemente, no suelen explicitarse al tratar con otros periodos históricos. Ligada a la relación entre el pasado y el presente, Jean Pierre Azema se pregunta si la Historia reciente “está condenada a quedar envarada en el corto término y ser obligatoriamente partidaria”²²². Después de todo, tratar de comprender los grandes acontecimientos o los hechos traumáticos del pasado se antoja especialmente difícil no adoptar una visión específica, o al menos influida por el contexto de la época desde la que se realiza la observación. Estos aspectos, ligados a la propia naturaleza de la Historia más cercana en el tiempo, volverán a ser tratados al hacer referencia al papel de la memoria, a los ámbitos sociales, y a su influencia en el presente, aunque por ahora, puede resultar conveniente examinar, con algo más de detalle, la manera en la que estos rasgos citados con anterioridad pueden afectar o relacionarse con la práctica educativa.

Al respecto, una de las problemáticas más comunes encontradas a la hora de enfrentarse con la Historia reciente en las aulas, aunque compartido con la de otras épocas históricas particulares, es la dificultad ligada a la existencia de ideas previas por parte de los estudiantes, muy marcadas en el caso de los procesos más cercanos en el tiempo. Estas ideas y preconcepciones, a diferencia del caso de otros procesos históricos, no provienen de la escuela, sino que suelen construirse, casi exclusivamente, a partir de los relatos familiares o de la información obtenida desde los medios de comunicación²²³ y a través la interacción en sus contextos más cercanos²²⁴. Este conocimiento histórico, estructurado ya en narrativas generales o particulares con cierto sentido, aunque simplificadas, no suele integrarse, en todas las ocasiones, con los marcos curriculares promovidos desde los centros educativos, realizándose una transformación o adaptación de las narrativas que, en las temáticas más cercanas en el tiempo, pueden estar más influidas por su adherencia a modelos nacionalistas, sectaristas o partidarios²²⁵.

Otro de los retos inherentes a la enseñanza de la Historia reciente tiene que ver con su ubicación dentro del temario, lo que provoca que, ya sea de forma consciente o inconsciente, los temas relacionados con los procesos históricos más cercanos sean obviados por el profesorado. Este hecho, visible en el caso español, se relaciona con diversos factores, entre los que se incluyen el diseño curricular, las concepciones sobre la propia

²²⁰ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2013). Op. cit, p. 87.

²²¹ *Ibíd.*, p. 87.

²²² Definición de Azema en BURGUIÈRE, A. (ed.) (1991). Op. cit., p. 668.

²²³ SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M., VÁSQUEZ LEYTON, G. y VÁSQUEZ LARA, N. (2018). Medios de comunicación e Historia Reciente. Un estudio con alumnado chileno de secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, no. 34, pp. 28-29.

²²⁴ CARRETERO, M. y BORRELLI, M. (2008). Op. cit., p. 207.

²²⁵ BARTON, K.C. (2010). Op. cit., pp. 99 y 105. Capítulo original: BARTON, K.C. (2008). Op. cit., p. 240 y 247.

Historia más cercana o las expectativas de los docentes acerca de la futura enseñanza del periodo²²⁶. Como apuntan Rafael Valls y Ramón López Facal al respecto:

[...] es muy difícil ayudar a la comprensión del presente, por parte de los alumnos, cuando los problemas de nuestro tiempo, entendido en un sentido amplio, son objeto de escasa atención en clase si el modelo dominante de historia es el ya citado de las historias generales, el de ver “toda” la historia²²⁷.

Por supuesto, esto es algo que ocurre en otros contextos, como el argentino, donde Gonzalo de Amézola apunta que la antigua ubicación de las temáticas más recientes al final de los manuales escolares facilita que éstas se obvien, ya que “el pasado cercano suele ser molesto y, si se puede, es prudente eludirlo”²²⁸. De hecho, los llamados temas controvertidos o controversiales, utilizados en las aulas escolares con frecuencia dentro de un modelo de aprendizaje basado en problemas (APB), se relacionan, por su propia naturaleza, con la Historia reciente. En estos contextos, donde se parte de una situación-problema (con información contradictoria y variados puntos de vista) a la que los estudiantes se enfrentan colaborativamente, y en la que los docentes facilitan el trabajo de sus alumnos²²⁹, es donde entra en juego la relación con la actualidad y con las temáticas presentes en el debate político o en los medios de comunicación. Como ejemplo de estos temas, es posible citar las visiones de los estudiantes chilenos de educación secundaria en torno a los contenidos curriculares de su etapa, donde citan el terrorismo de Estado y las violaciones de los Derechos Humanos como aspecto más controvertido, en relación directa con la dictadura de Pinochet²³⁰, un tema que, por otra parte, también es percibido de la misma forma por sus docentes²³¹.

Las metodologías docentes basadas en el análisis de temas controversiales requieren de una preparación minuciosa, ya que, pese a que las temáticas históricas que puedan trabajarse con los estudiantes no se ubiquen cronológicamente en periodos considerados como propios de la Historia reciente, la relación, de una u otra forma, de éstas con el presente, pueden marcar su percepción como temas controvertidos por parte de los alumnos. Éste es el caso de Irlanda del Norte, donde, como apuntan Alison Kitson y Alan McCully, la “identificación con una comunidad concreta y, por tanto, con un punto de vista particular acerca del pasado, es fuerte”, por lo que se percibe el “peligro de que las fuentes sean usadas de tal forma que sólo refuercen la visión aceptada”²³², incluyendo en la enseñanza de periodos históricos situados muchas décadas atrás en el tiempo, pero todavía ligados con el debate contemporáneo.

Precisamente, ante la dificultad de tratar de una forma adecuada estas temáticas controvertidas, Kitson y McCully han realizado una descripción de los posicionamientos de los profesores ante estos problemas. Si bien, en casos específicos, es posible encontrar a docentes que rehúyen de estas temáticas al encontrarlas poco adecuadas para el trabajo en el aula, y que, por tanto, no sirven para avanzar hacia un mayor conocimiento histórico, también se identifican otros dos modelos: uno más centrado en contextualizar la

²²⁶ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2014). Op. cit., pp. 45-46.

²²⁷ VALLS, R. y LÓPEZ-FACAL, R. (2010). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación de las Ciencias Sociales*, no. 10, p. 82.

²²⁸ AMÉZOLA, G. de (1999). Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente. *Entrepasados. Revista de Historia*, no. 17, p. 137.

²²⁹ Ver tanto DALONGEVILLE, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación de las Ciencias Sociales*, no. 2, p. 9; como HMELO-SILVER, C.E. (2004). Problem-Based Learning: What and How do Students Learn? *Educational Psychology Review*, vol. 16, no. 3, p. 235.

²³⁰ TOLEDO JOFRÉ, M.I. et al. (2015). Op. cit, p. 127.

²³¹ TOLEDO JOFRÉ, M.I. et al. (2015). Enseñanza de «temas controversiales» en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, vol. XLI, no. 1, p. 280.

²³² KITSON, A. y MCCULLY, A. (2005). «You Hear about It for Real in School.» Avoiding , Containing and Risk-Taking in the History Classrooml. *Teaching History*, no. 120, p. 34 (traducción propia).

controversia dentro del trabajo histórico, aunque de forma no explícita, y otro basado en el aprovechamiento de la enseñanza de la Historia para el tratamiento de cuestiones sociales, ligando presente y pasado para lograr un mejor aprendizaje²³³. De un modo muy relacionado, estas perspectivas docentes se aproximan a las detectadas a la hora de trabajar acerca de la Historia reciente, donde los perfiles de los profesores quedan marcados por el escepticismo ante la enseñanza acerca de periodos tan cercanos, la búsqueda de posiciones neutrales o no comprometidas, y, a la vez, la necesidad de enfocar la materia desde un punto de vista ligado a la educación ciudadana²³⁴.

Al respecto, la idea de que los procesos más controvertidos no pueden o no deben ser tratados en las aulas por problemas relacionados con la objetividad se relaciona con diversos factores, entre los que Jaume Trilla cita la relevancia del tema a tratar, la distancia emocional del proceso histórico frente a alumnos o profesores, el nivel de conflictividad que puede ser provocado por la controversia, o el grado de implicación de los docentes²³⁵. Todos estos elementos pueden reforzarse al centrarse en la enseñanza de la Historia reciente, donde la posibilidad de encontrar procesos más próximos a alumnos y profesores se amplifica, y donde es mucho más complejo tratar temáticas específicas que no sean significativas, de una forma u otra, a la sociedad y la actualidad del momento. No es extraño, por tanto, que los profesores puedan mostrar, de manera habitual, una visión poco crítica al trabajar temas como la Transición española, asumiendo una tendencia a no problematizar el pasado en su práctica docente²³⁶, o a evitar expresar opiniones, como en el caso del trabajo en torno a la Historia reciente de Chile²³⁷.

Examinadas, por tanto, algunas de las características de la Historia reciente, y tras observar la manera en la que ésta es o puede ser abordada en las aulas, merece la pena ahondar algo más en aquellas nociones relacionadas con la memoria. Si, como se ha apuntado con anterioridad, la existencia de memorias enfrentadas es uno de los rasgos más notables de la Historia reciente, tiene sentido centrar la atención en los mecanismos por los cuáles los acontecimientos pasados marcan la orientación desde el presente. Para ello, las siguientes secciones servirán para debatir sobre esta temática, introduciendo términos como *memoria colectiva* y *conciencia histórica*, y aclarando cómo puede hacerse uso de estos conceptos con una finalidad educativa y en relación con la Historia más cercana²³⁸.

2.2. Historia, memoria y orientación

La presencia del pasado, tanto en la vida cotidiana como en las esferas públicas, adquiere una importante función, moldeando las conciencias individuales, pero también influyendo en su dimensión social, marcada por los contextos particulares de cada momento histórico. La interacción constante entre los *espacios de experiencia* y los *horizontes de expectativa*, siguiendo los términos utilizados por Reinhart Koselleck²³⁹, es un mecanismo que incentiva la formación de una reflexividad propia capaz de estructurar una orientación otorgadora de sentido al devenir histórico.

²³³ KITSON, A. y MCCULLY, A. (2005), Op. cit. p. 35.

²³⁴ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2014). Op. cit., pp. 46-47.

²³⁵ TRILLA BERNET, J. (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 7, pp. 109-114.

²³⁶ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R., MUÑOZ LABRAÑA, C. y SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2019). Conocimientos y creencias del profesorado y su vínculo con las finalidades de la enseñanza de la historia reciente. La transición a la democracia en España como caso controvertido. *Revista de Educación*, no. 383, p. 31.

²³⁷ TOLEDO JOFRÉ, M.I. y MAGENDZO, A. (2013). Golpe de Estado y Dictadura Militar: Estudio de un Caso Único de la Enseñanza de un Tema Controversial en un Sexto Año Básico de un Colegio Privado de la Región Metropolitana - Santiago, Chile. *Psyche*, vol. 22, no. 2, pp. 156-158.

²³⁸ El resto de este capítulo ha sido publicado con anterioridad, de manera íntegra o con ciertas revisiones, en MIGUEL-REVILLA, D. y SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2018a). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista De Estudios Sociales*, no. 65, pp. 113-125.

²³⁹ KOSELLECK, R. (2004). *Futures Past. On the Semantics of Historical Time*. New York: Columbia University Press, p. 259.

En este proceso, la historización del paso del tiempo asume un papel fundamental, aunque no necesariamente desde un punto disciplinar, sino más bien vital. Este suceso no es, por necesidad, automático, sino que se ve mediado por el mecanismo de conceptualización por el cual los procesos del pasado se integran en una narrativa o un relato. Es decir, para que se produzca una percepción del transcurso del tiempo como relevante, o por lo menos como parcialmente determinante en la construcción identitaria del individuo o de la sociedad, primero debe historiarse. A esto se refiere Jörn Rüsen cuando indica que:

El tiempo debe hacerse inteligible reflejando su experiencia como una forma de interpretación. Mediante la interpretación, el tiempo adquiere sentido, y adquiere una característica significativa: se convierte en Historia²⁴⁰.

La disciplina de la Historia, y específicamente, la metarreflexión centrada en su construcción, mutación y reestructuración sincrónica y diacrónica, ofrece, por tanto, herramientas relevantes que pueden servir para entender con mayor profundidad el fenómeno de *orientación* en el tiempo. Dicho de otro modo, comprender cómo se interioriza nuestro lugar en el mundo con base en la herencia del pasado, algo condicionado además por la percepción de pertenencia a distintas colectividades, toma un papel fundamental para la comprensión de conceptos como *memoria colectiva* o *conciencia histórica*.

Para hablar de ambos términos con cierto sentido es adecuado partir del fenómeno de historización, que en este caso no hace referencia exclusiva a la forma en la que se concibe y escribe la Historia desde los marcos académicos, sino también al proceso producido en contextos no disciplinares y, hasta cierto punto, cotidianos, donde el paso del tiempo adquiere significados propios mediante procesos orientadores de la experiencia. Como Aróstegui indica:

[...] la historización es un hecho subjetivo, un fenómeno de conciencia adquirida, una autorreflexión desde el ángulo temporal sobre la experiencia misma y la interpretación de su significado, que conduce a un entendimiento particular de la temporalidad²⁴¹.

Esta percepción del pasado, presente y futuro se relaciona en un conjunto interconectado, donde sus componentes son, a la vez, dependientes entre sí. El primero de estos procesos de interconexión parcial es aquel que tiene que ver con la relación entre el presente y el pasado, o lo que es lo mismo, con la posibilidad de valorar la existencia de unas condiciones presentes como herederas de los procesos anteriores, de carácter puramente histórico. El mecanismo por el cual se produce esta relación tiene mucho menos que ver con la capacidad de contextualizar cualquier componente del presente en una época concreta, que con la habilidad para entenderlo como derivado de procesos anteriores, y por tanto, como un elemento heredado, fruto de unas condiciones específicas. Por esto, el fenómeno historizador, que desde el punto de vista al que aquí hacemos referencia se produce en relación con las vivencias propias, no puede quedar aislado del contexto de cada momento.

Como reflexión acerca de este último enfoque, Koselleck, al advertir que “muchas de las esferas que ahora tratamos como poseedoras de un carácter histórico innato fueron vistas antes en términos de otras premisas”²⁴², indica una característica esencial de la época moderna y de la contemporaneidad, ya adelantada por Hans-Georg Gadamer hace más de cuarenta años, al exponer que “la conciencia histórica de nuestro día es fundamentalmente diferente a la manera en la que el pasado apareció a ojos de cualquiera de sus protagonistas

²⁴⁰ RÜSEN, J. (2005). Op. cit., p. 2 (traducción propia).

²⁴¹ ARÓSTEGUI, J. (2004b). Op. cit., p. 144.

²⁴² KOSELLECK, R. (2004). Op. cit., p. 94 (traducción propia).

o épocas”²⁴³, y por tanto, entendiendo la singularidad de la etapa contemporánea, al ser capaz de historiar de una forma exhaustiva, y con cierta profundidad, toda su experiencia.

Si bien es posible considerar que la capacidad de historiar de la época presente puede concebirse como distinta a la de otros periodos del pasado, no es menos cierto que cualquier visión acerca de la posición propia frente al pasado queda marcada, o al menos fuertemente condicionada, por la concepción acerca de la propia Historia, y de las capacidades disciplinares de historización de los sucesos ocurridos. En otras palabras, el fenómeno de historización experiencial queda determinado por la forma en la que se concibe la Historia académica. En este caso, podemos utilizar la expresión de Paul Ricoeur, quien habla de una metarreflexión acerca de las *condiciones de posibilidad* del discurso de la representación histórica²⁴⁴.

La tendencia a la historización en los términos que manejamos hoy no es algo que pueda considerarse como congénitamente propio de la modernidad, aunque sí muestre unas características muy específicas, que la diferencian de esas *condiciones de posibilidad* de épocas pasadas. Frente a concepciones alternativas, con un tiempo históricamente inmanente o marcado por elementos teleológicos²⁴⁵, estas cosmovisiones se separan de la actual, en la que la Historia queda abrazada a una noción mucho más totalizadora, abarcando cualquier elemento capaz de ser historiado, pero donde a la vez se deja abierta la puerta a la selección y a la experiencia temporal. Tal y como apunta Ricoeur, “la apertura de un horizonte de expectativa designado mediante el término ‘progreso’ es la condición previa” para esta nueva concepción temporalizadora de la experiencia propia de la contingencia actual²⁴⁶.

Vista ya la dependencia entre el presente y el pasado, queda revisar, en segundo lugar, otro de los procesos de interconexión entre pasado, presente y futuro, centrado esta vez en la relación entre el presente y el futuro. En esta ocasión, el lazo no puede presentarse de forma tan directa como en el caso del pasado y el presente, sino que es más conveniente hablar en términos de expectativa, o en todo caso, tal y como indica Slavoj Žižek, de retroactividad, entendida como el proceso por el cual el presente sólo puede ser leído desde el futuro. En sus palabras, fruto de la crítica a la concepción hegeliana del presente histórico como una totalidad que puede ser comprendida racionalmente como tal, esta aprehensión

[...] no puede producirse porque nuestro presente histórico está a su vez dividido, atravesado por antagonismos, incompleto [...] Los antagonismos presentes no son “legibles” en sus propios términos; son como los restos benjaminianos [en relación con Walter Benjamin], legibles solamente desde el futuro²⁴⁷.

De esta forma, el presente deja de tener coherencia únicamente desde un punto de vista histórico, apoyado en un pasado preexistente que le ayuda a lograr situarse en un contexto racional o lógico, y apunta sus propias características, que le serán dadas a posteriori. En este caso, entra en juego el efecto *retroversivo* enunciado por Molly Anne Rothenberg en relación con la capacidad, inherentemente imposible para los actores del presente, de tener en cuenta la historicidad de sus propias acciones, capaces de destruir el marco desde el que se origina su horizonte de posibilidad²⁴⁸. En todo caso, y a pesar de, o precisamente por la imposibilidad descrita anteriormente, el proceso de historización se mantiene e invierte, mediante la toma de conciencia de que el presente será caracterizado, y por tanto tratado, como materia contextualizable en el futuro, adquiriendo el mismo papel que el pasado adquiere ante nuestros ojos actuales. Después de todo, siguiendo las palabras

²⁴³ GADAMER, H.-G. (1975). The Problem of Historical Consciousness. *Graduate Faculty Philosophy Journal*, vol. 5, no. 1, p. 8 (traducción propia).

²⁴⁴ RICOEUR, P. (2004). *Memory, History, Forgetting*. Chicago: The University of Chicago Press, p. 283.

²⁴⁵ KOSELLECK, R. (2004). Op. cit., p. 103.

²⁴⁶ RICOEUR, P. (2004). Op. cit., p. 297 (traducción propia).

²⁴⁷ ŽIŽEK, S. (2012). *Less than Nothing. Hegel and the Shadow of Dialectical Materialism*. London: Verso, p. 260 (traducción propia).

²⁴⁸ ROTHENBERG, M.A. (2010). *The Excessive Subject: A New Theory of Social Change*. Cambridge: Polity, pp. 1-2.

de Rüsen, la Historia “combina pasado, presente y futuro de manera que los seres humanos puedan vivir en la tensa intersección del pasado recordado y el futuro esperado”²⁴⁹.

Independientemente de que este proceso se haga desde el presente hacia el pasado o desde el presente hacia el futuro, de lo que no cabe duda es del carácter social de este, y por tanto, de la influencia de factores como la memoria, que abandona su carácter individual para pasar a un enfoque colectivo, donde la expectativa de futuro y la concepción del pasado, mediadas ahora por el colectivo, toman un papel protagonista.

La memoria y su lugar frente al pasado

El paso de la memoria particular a la colectiva queda, de nuevo, influido por el concepto totalizador de la nueva concepción de la Historia en la época actual, en la que el sujeto queda integrado en el conjunto social, y en la que, en palabras de Ricoeur, “la Humanidad se convierte tanto en el objeto único como en el sujeto único de la Historia, a la misma vez que la Historia se convierte en un singular colectivo”²⁵⁰. Desde este punto de vista, la unificación del concepto de *Historia* se liga a una visión en conjunto, y en paralelo, de su objeto y de su sujeto, aspecto que a su vez se ve cuestionado por la adopción de perspectivas cada vez más particularistas o localistas, que dificultan la creación de relatos realmente universales o cosmopolitas, y que centran su atención en la memoria (particular o grupal) de colectivos específicos, en contraposición a un Historia centrada *en sí misma*, donde prima el marco disciplinar más tradicional.

Independientemente de estos matices, siguiendo el análisis realizado por Christian Laville acerca del origen de los términos aquí utilizados, es posible retrotraerse hasta la década de 1920 para encontrar las primeras referencias al concepto de *memoria colectiva*, concretamente por parte del sociólogo Maurice Halbwachs. Si bien este término quedó enterrado durante varias décadas, recuperó vigor a partir de los años setenta, cuando los estudios centrados en la memoria, condicionados por las crisis identitarias derivadas de una nueva concepción del pasado, marcaron el rumbo de la historiografía²⁵¹.

El debate relativo al papel de la memoria (independientemente de su carácter individual o colectivo) en la escritura de la Historia es complejo, como ya se ha avanzado. A este respecto, es conveniente enumerar las tendencias detectadas por Hugo Fazio en torno al uso de la memoria en los espacios sociales: la reivindicación de pertenencias e identidades minoritarias, la asistencia en procesos de reconciliación nacional (tras dictaduras o tras conflictos violentos, por ejemplo, en el mundo latinoamericano o en varios países europeos), el tratamiento de las memorias traumáticas (como la relacionada con el Holocausto), y por último, la adaptación o el reforzamiento del discurso del Estado-nación²⁵². Queda como debate abierto, por tanto, la adecuación de la integración de la memoria, no tanto en el campo social, sino en el marco disciplinar de la Historia, donde ambos aspectos han tendido a ser diferenciados a través de la identificación de sus características específicas²⁵³.

Como se ha apuntado con anterioridad, la permanencia de memorias, generalmente enfrentadas, respecto a los acontecimientos más cercanos, es una de las características particulares de la Historia reciente. Al respecto, y frente a la oposición de memoria e Historia como elementos contrapuestos, entendiendo el primer aspecto como subjetivo o parcial y el segundo como objetivo y establecido, tiene más sentido contextualizar las aportaciones de la memoria desde el proceso descrito por Ricoeur, en tres fases, para la

²⁴⁹ RÜSEN, J. (2005). Op. cit., p. 2 (traducción propia).

²⁵⁰ RICOEUR, P. (2004). Op. cit., p. 300 (traducción propia).

²⁵¹ LAVILLE, C. (2004). Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second. En: P. SEIXAS (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, pp. 167-169.

²⁵² FAZIO, H. (2010). Op. cit., pp. 116-119.

²⁵³ Ver, al respecto, tanto ROUSSO, H. (1998). Op. cit.; como HALBWACHS, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

formalización del conocimiento histórico: la fase documental, la fase explicativa o comprensiva y la fase representativa.

Si bien la memoria se concibe como una aportación documental adicional durante la primera fase del proceso, en la que se recoge la información de los testigos, y donde la “memoria declarativa se externaliza a sí misma en forma de testimonio” para convertirse en una prueba documental más, es en la segunda fase, la explicativa o comprensiva, donde se produce una disociación más evidente. En esta, y en la búsqueda de los porqués basados en la evidencia disponible, es donde se distingue “la ambición por la verdad por la cual la Historia se diferencia a sí misma de la memoria”, contraposición que no puede entenderse como tal en un sentido tan drástico, ya que es en la tercera fase, la representativa, donde la memoria vuelve a asumir un papel protagonista ante la pretensión aséptica del proceso historiográfico, y donde se produce la reconstrucción o representación parcial de una ausencia, que es la del pasado en sí mismo²⁵⁴.

En cierto modo, el modelo de Ricoeur se relaciona de forma cercana con la descripción de Enzo Traverso acerca de los condicionamientos de los historiadores, donde la memoria desempeña un papel importante:

El historiador no trabaja encerrado en la clásica torre de marfil, al abrigo del mundanal ruido y tampoco vive en una cámara refrigerada, al abrigo de las pasiones del mundo. Sufre los condicionamientos de un contexto social, cultural y nacional; no escapa a las influencias de sus recuerdos personales ni a un saber heredado. [...] Desde esta perspectiva, su tarea no consiste en tratar de suprimir la memoria (personal, individual y colectiva), sino en inscribirla en un conjunto histórico más vasto. Por eso, en el trabajo del historiador hay, sin duda, una parte de transferencia que orienta la elección, la aproximación, el tratamiento de su objeto de investigación y de lo cual el investigador debe ser consciente²⁵⁵.

El énfasis en la memoria ha sido considerado como una amenaza, o por lo menos, como un factor problemático a la hora de competir con la disciplina histórica tradicional, al liberarse de los condicionantes metodológicos o de la rigurosidad tradicionalmente asociada al análisis histórico. Influenciado por las perspectivas más subjetivistas, el análisis de la memoria ha quedado ligado, en palabras de Rösen, al “campo abierto de la representación simbolizadora”²⁵⁶, abarcando espacios públicos y sociales apartados de la academia, lugar relacionado con la antigua práctica histórica más tradicional.

La ocupación de los espacios públicos por parte de las manifestaciones de la memoria puede concretarse en la existencia de conmemoraciones, monumentos, o todo tipo de representaciones capaces de llevar al campo social la concreción de esa memoria colectiva, que ha abandonado su pretensión de colaborar en la construcción de un relato necesariamente basado en la evidencia, y que ha abrazado la posibilidad de generar un discurso para un singular colectivo. Precisamente, un singular colectivo que, como se ha indicado antes, ya no tiene por qué abarcar la totalidad de la experiencia, sino que se limita a la concepción subjetiva de un grupo más o menos amplio, y que no tiene por qué aunar, necesariamente, la pluralidad inherente al conjunto de lo social.

Es esta conquista de los espacios públicos, convertidos, siguiendo el término acuñado por Pierre Nora, en *lugares de memoria*²⁵⁷, lo que provoca la formación de la identidad frente al propio pasado, y la que establece los modos de historización del presente con vistas al futuro, desde una posición marcada por el *horizonte de expectativa* descrito por Koselleck, donde las “esperanzas y los miedos, anhelos y deseos, preocupaciones y el análisis racional, las muestras receptivas y la curiosidad: todo penetra en la expectativa y la

²⁵⁴ RICOEUR, P. (2004). Op. cit., pp. 146-147 y 190 (traducción propia).

²⁵⁵ TRAVERSO, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En: M. FRANCO y F. LEVÍN (eds.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, p. 77.

²⁵⁶ RÖSEN, J. (2005). Op. cit., p. 130 (traducción propia).

²⁵⁷ Ver NORA, P. (1989). Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. *Representations*, no. 26, pp. 7-24; y NORA, P. (2008). *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. Montevideo: Ediciones Trilce.

constituye”²⁵⁸. De esta manera, la preocupación por la expresión social de la memoria colectiva se sitúa, primordialmente, como la “orientación de una búsqueda por la cohesión y la continuidad”²⁵⁹, siempre al encuentro de este objetivo simbolizador capaz de dar sentido al pasado y al propio presente. Entendido este aspecto, el siguiente paso es preguntarse qué aporta la introducción del concepto *conciencia histórica*, así como su relación con la memoria y el proceso de historización aquí descrito.

2.3. La conciencia histórica y sus modelos de análisis

Los conceptos *memoria colectiva* y *memoria histórica* se relacionan íntimamente con el de *conciencia histórica*, en especial en su sentido más fundamental, el de conexión entre el contexto del pasado y la experiencia de vida del presente. Si el primer conjunto de términos se identifican de forma directa con la sociedad y su concepción del propio pasado, el segundo concepto puede adquirir un cariz más individualizado, aunque mediado, qué duda cabe, por el contexto social de cada época. Ricoeur, que sitúa la conciencia histórica en “la polaridad existente entre la conciencia individual y la colectiva”²⁶⁰, entiende que pueden existir elementos parcialmente mediados por lo social, mientras que, a su vez, se mantienen aspectos subjetivos no marcados por el colectivo. De cierta manera, esta idea reitera la explicitación realizada por Gadamer al comentar la visión filosófica de Wilhelm Dilthey, donde caracteriza la conciencia histórica como un *modo de autoconciencia*, al “conocer cómo situarse en una relación reflexiva consigo misma y con la tradición, comprendiéndose a sí misma con y a través de su propia Historia”²⁶¹.

Si anteriormente se ha hablado de la génesis del término *memoria colectiva*, en el caso de *conciencia histórica*, el origen alemán del concepto, y su relativo poco eco en otras áreas, provocaron que no se difundiera de forma amplia hasta su popularización de manos de pensadores como Karl-Ernst Jeismann o Jörn Rüsen, quienes comenzaron a modelar sus marcos teóricos a partir de la década de 1970, expandiéndose mucho más recientemente su influencia a ámbitos anglosajones e hispanohablantes²⁶².

Para Gadamer, uno de los primeros pensadores en hablar explícitamente de la conciencia histórica, y situado también en la tradición germana donde se comenzó a trabajar sobre estas ideas, el concepto supone una “comprensión completa de la historicidad de todo aquello relacionado con el presente, y de la relatividad de todas las opiniones”²⁶³. Este último aspecto no es baladí, al entenderse lo siguiente:

La conciencia moderna, precisamente como “conciencia histórica”, toma una posición reflexiva concerniente a todo aquello que es heredado de la tradición. La conciencia histórica nunca más escucha moralizadamente la voz que se extiende desde el pasado, sino que, reflexionando sobre esta, la sustituye por el contexto donde echó raíces, con el objetivo de observar la significatividad y el valor relativo que le es propio²⁶⁴.

Esta capacidad de abandonar la aceptación acrítica del pasado para, al menos, lograr una contextualización que favorezca una mayor comprensión del lugar propio en el tiempo es una de las características básicas de la conciencia histórica, pero, como se verá más adelante, no deja de ser uno más de sus variaciones o enfoques. En todo caso, la definición

²⁵⁸ KOSELLECK, R. (2004). Op. cit., p. 259 (traducción propia).

²⁵⁹ BARASH, J.A. (2016). *Collective Memory and the Historical Past*. Chicago: The University of Chicago Press, p. 215 (traducción propia).

²⁶⁰ RICOEUR, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife, p. 22.

²⁶¹ GADAMER, H.-G. (1975). Op. cit., p. 17 (traducción propia).

²⁶² Ver AHONEN, S. (2005). Historical Consciousness: A Viable Paradigm for History Education? *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, no. 6, pp. 697-707; KÖLBL, C. y KONRAD, L. (2015). Op. cit., pp. 17-28; y KÖRBER, A., (2015). *Historical Consciousness, Historical Competencies – and Beyond? Some Conceptual Development Within German History Didactics*. 2015.

²⁶³ GADAMER, H.-G. (1975). Op. cit., p. 8 (traducción propia).

²⁶⁴ *Ibíd*, p. 9 (traducción propia).

del concepto mantiene siempre la referencia, según palabras de Roger Simon, a la manera en la que “las personas realizan una mediación, en multitud de formas complejas, acerca de cómo el pasado se convierte en significativo para ellas”²⁶⁵. Es esta capacidad automática de situación temporal la que ofrece tanto valor a la conciencia histórica, favoreciendo la “posibilidad de integrar el enorme rango de maneras en las que los seres humanos se posicionan a sí mismos en el tiempo y toman nota de su pasado”²⁶⁶. Por supuesto, este posicionamiento se produce, como se ha indicado en secciones anteriores, en una doble dirección, pues, tal y como lo describe Catherine Duquette, la conciencia histórica sólo puede entenderse en la “interpretación del pasado que permite la comprensión del presente y la consideración del futuro”²⁶⁷.

Es relevante apuntar que la importancia de la conciencia histórica como objeto de análisis no se limita al campo interno o reflexivo (ligado, por tanto, a la identidad histórica subjetiva), sino que también puede trasladarse a la orientación temporal externa, ligándose a la práctica diaria orientada por la percepción de la Historia. Como apunta Rösen, la conciencia histórica “confiere a la realidad una dirección temporal, una orientación que puede guiar la acción intencionalmente mediante la agencia de la memoria histórica”²⁶⁸, favoreciendo una ampliación del marco de referencia, elevándolo más allá del individuo y abarcando un plano temporal y social más amplio.

Atendiendo a las ideas previas, conviene recordar la importancia de una reflexión unida a la conciencia histórica dentro del campo educativo, específicamente a la hora de focalizar esfuerzos tanto en los procesos de enseñanza como de aprendizaje de la Historia. Es por esto mismo por lo que conviene aclarar que los modelos de análisis descritos a continuación no se conciben como un mero ejercicio teórico descriptivo, sino que aúnan en su interior un potencial práctico y didáctico, ligado en especial a la formación disciplinar y relacionado con los metaconceptos históricos.

Como se ha indicado, una vez abarcado el concepto general de *conciencia histórica* queda por establecer el marco para su análisis. En este caso, en lugar de exponer de forma inicial el modelo más extendido, elaborado por Rösen, conviene recuperar, siguiendo la idea expuesta por Peter Seixas y Penney Clark²⁶⁹, la tipología clásica elaborada por Nietzsche respecto a la aproximación del individuo frente a la Historia, basada en tres modelos diferenciados. En sus palabras:

Quando el hombre que quiere crear algo grande necesita el pasado, se adueña de este por medio de la Historia monumental; a quien, por el contrario, le gusta perseverar en lo habitual y venerablemente antiguo, cuida lo pasado como Historia anticuaria; y sólo al que una necesidad del presente le oprime el pecho y quiere arrojar toda esa carga fuera de sí a cualquier precio, tiene necesidad de criticar, esto es, de una Historia que enjuicie y condene [la Historia crítica]²⁷⁰.

A las tres concepciones de la Historia, descritas originalmente en 1874, el propio Nietzsche les contrapone otra visión, la del hombre moderno, centrada en la búsqueda de la objetividad y, en su opinión, en la subordinación de lo vital frente a una visión meramente academicista. De forma poco sorprendente, la crítica a esta última postura es feroz, frente a la utilidad percibida de las otras tres: la admiración del propio pasado procedente de la

²⁶⁵ DEN HEYER, K., SIMON, R. y RÜSEN, J. (2004). A Dialogue on Narrative and Historical Consciousness. En: P. SEIXAS (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, p. 206 (traducción propia).

²⁶⁶ LEE, P.J. (2004). Op. cit., p. 142 (traducción propia).

²⁶⁷ DUQUETTE, C. (2015). Op. cit., p. 53 (traducción propia).

²⁶⁸ RÜSEN, J. (2005). Op. cit., p. 25 (traducción propia).

²⁶⁹ SEIXAS, P. y CLARK, P. (2004). Murals as Monuments: Students' Ideas about Depictions of Civilization in British Columbia. *American Journal of Education*, vol. 110, no. 2, pp. 146-171.

²⁷⁰ NIETZSCHE, F. (2003). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, pp. 59-60. Obra publicada originalmente en el año 1874.

Historia monumental; su veneración y preservación a través de la Historia anticuaria; y por último, la vitalidad de la creación nacida de la destrucción mediante la Historia crítica.

Seixas y Clark, quienes trabajan en el análisis de narrativas formadas por adolescentes para conocer sus visiones y construcciones de significado histórico, aprovechan el paralelismo existente entre las concepciones avanzadas por Nietzsche y las establecidas en el modelo de Rüsen para enlazar ambas categorías de forma que ayuden a concretar una idea más adecuada de la conciencia histórica.

En primer lugar, la visión *monumental* de Nietzsche se liga, de este modo, con la denominada *tradicional* por Rüsen. Este tipo de conciencia histórica queda determinada por una visión del pasado basada en la búsqueda de los orígenes, con el objetivo de favorecer su persistencia a lo largo del tiempo, incluido el presente. Es aquí donde se incide en la pervivencia de elementos preexistentes como necesarios para la identidad actual, en una concepción del tiempo que se puede considerar como estacionaria.

La visión *anticuaria* sufre, en este caso, una pequeña transformación en el marco teórico establecido por Rüsen, donde le da el nombre de *ejemplar*. En ella, el hincapié en la preservación de los restos del pasado se diluye en la identificación de principios y reglas válidos para todo tipo de contexto histórico. Aquí ya no es tan importante la veneración de los tiempos pretéritos, sino la búsqueda de ejemplos o guías, que en este caso sí pueden proyectarse hacia el futuro, sin quedar limitados por un tiempo no dinámico.

El enfoque *crítico* nietzschiano, concebido como una expresión de la voluntad del individuo, mantiene su concepción rupturista, y la misma denominación, en el modelo de Rüsen. Aquí se produce una contestación a las estructuras tradicionales basadas en la continuidad, diluyéndose la identidad más asentada con el objetivo de lograr una nueva, basada en la contrariedad y en una idea del tiempo como objeto de juicio. Esta visión, a la que Rüsen ha prestado especial atención en los últimos años, muestra su especificidad debido a su origen como contraposición al resto de enfoques, demostrando la potencia de la negación como fuerza orientadora²⁷¹.

Por último, la visión *moderna* se convierte ahora en *genealógica*, y en un sentido puramente moderno se advierte de la capacidad de historización referida en secciones previas. En este caso, se produce una naturalización de los procesos de transformación, concibiéndolos como algo dinámico e inherente al proceso temporal. Según este marco, y en relación con la identificación propia de esta visión, se produce un mestizaje integrador de los procesos de cambio y continuidad en un contexto de comprensión del tiempo histórico.

Por supuesto, cada una de las visiones, caracterizadas con un mayor nivel de detalle en el capítulo dedicado al diseño de la investigación, lleva integrada una forma de experimentar el tiempo histórico, pero también modos de orientación específicos (tanto sobre aspectos sociales como sobre identidades subjetivas), y una relación especial con los aspectos morales, por los cuales se establecen elementos de legitimación, así como componentes basados en obligaciones y lazos de responsabilidad entre agentes²⁷². Precisamente, es conveniente no olvidar estas dimensiones morales y emocionales de la conciencia histórica, que complementan los aspectos cognitivos a modo de brújula, “asignando significado a los eventos pasados y dirigiéndonos hacia proyectos futuros”²⁷³.

El modelo anteriormente descrito, pese a ser detallado e integrador, no es el único existente, pues aportaciones como las producidas por Hans-Jürgen Pandel, Bodo von Borries o Karl-Ernst Jeismann ofrecen tipologías o dimensiones alternativas. No todos estos modelos mantienen una misma conceptualización, pues si el modelo de siete dimensiones de Pandel centra su atención en aspectos de raíz histórica y social, y el de Von Borries

²⁷¹ Ver RÜSEN, J. (2015). *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná (UFPR).

²⁷² RÜSEN, J. (2005). Op. cit., p. 29.

²⁷³ KARLSSON, K.-G. (2011). Processing Time: On the Activation and Manifestation of Historical Consciousness. En: H. BJERG, C. LENZ y E. THORSTENSEN (eds.), *Historicizing the Uses of the Past: Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. New Brunswick: Transaction Publishers, p. 129 (traducción propia).

establece cuatro niveles, ambos conciben la conciencia histórica como estática, mientras que Jeismann y Rüsen la ven como dinámica en el tiempo y adaptable mediante la experiencia²⁷⁴. Precisamente, el marco teórico de estos últimos dos autores es el que ha servido como base para la reestructuración propuesta por Duquette, quien, siguiendo una aproximación empírica con estudiantes de Historia canadienses, ha teorizado en torno a la demarcación de cuatro niveles de progresión: un estadio *primario*, un estadio *intermedio*, un estadio *integrado* y, finalmente, un estadio *narrativo*²⁷⁵.

En el nivel *primario*, y esta es una de las principales diferencias con el modelo de Rüsen, no tiene por qué existir ningún tipo de conciencia acerca del pasado a la hora de centrar la atención en cualquier asunto de actualidad. En el estadio *intermedio* de Duquette, la ausencia del pasado se mantiene pero pueden llegar a establecerse comparaciones más complejas provenientes de la vida diaria. En ambos casos, cualquier situación presente queda explicada meramente de forma sincrónica, sin referencias a factores temporales. No es hasta su nivel *integrado* cuando se mencionan aspectos propios del pasado en conjunción con los del presente, aunque no necesariamente ligándolos de forma explícita. Es en el último estadio, el *narrativo*, cuando es posible la utilización de elementos del pasado para la elaboración de relatos, que son capaces de explicar temporalmente situaciones propias del presente²⁷⁶.

Por supuesto, los estadios adaptados por Duquette, pese a ser fruto de una visión pragmática centrada en el análisis de las visiones de alumnos de Educación Secundaria en Canadá, pierden el matiz autorreflexivo de Rüsen, al quedar limitados por el mero uso o no del pasado. Como crítica adicional a este marco teórico basado en cuatro niveles, es conveniente recordar que referirnos a conciencia histórica significa hablar de diferentes relaciones con el pasado (y como se ha visto con anterioridad, con la expectativa de futuro), por lo que no es necesariamente adecuado conceptualizar la potencial ausencia de la conciencia histórica, al haber siempre nociones y grados de variación distintos, independientemente de que estos sean más o menos complejos²⁷⁷. En todo caso, el interés del modelo de Duquette tiene que ver tanto con la aplicación directa de esta tipología en el marco de la enseñanza de la Historia como con su análisis acerca de la relación existente entre la conciencia histórica y el desarrollo del pensamiento histórico, aspecto del que se hablará en la siguiente sección.

2.4. La relación entre la conciencia histórica y los conceptos metahistóricos

Una vez llevada a cabo esta revisión centrada en la caracterización y en los modelos de análisis de la conciencia histórica, podemos preguntarnos acerca de la utilidad de este concepto para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. No se trata, en esta ocasión, de implantar metodologías didácticas con el objetivo de desarrollar visiones específicas sobre el pasado, sino más bien de valorar las ventajas de la visibilización de estos componentes implícitos, y presentes tanto en el profesorado como en el alumnado.

La reflexión sobre la conciencia histórica, es decir, sobre la forma en la que se percibe la Historia y la manera en la que uno mismo y su entorno se contextualizan dentro de las corrientes provenientes del pasado, puede describirse como un proceso metahistórico, que, por tanto, reflexiona sobre el propio proceso de historización. Queda caracterizada, de esta manera, como mucho más cercana a los metaconceptos históricos (es decir, a los conceptos de segundo orden enumerados en el capítulo anterior, dedicado al pensamiento histórico), que a los conceptos de primer orden, únicamente centrados en

²⁷⁴ KÖRBER, A., (2015). Op. cit, pp. 7-9.

²⁷⁵ Ver tanto DUQUETTE, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. Tesis Doctoral. Quebec: Université Laval; como DUQUETTE, C. (2015). Op. cit., pp. 51-63.

²⁷⁶ DUQUETTE, C. (2015). Op. cit., pp. 54-56.

²⁷⁷ KÖRBER, A., (2015). Op. cit., p. 3.

aspectos como los acontecimientos factuales, las fechas o los datos históricos concretos²⁷⁸. Desde este punto de vista, la promoción de capacidades específicas de segundo orden se convierte en fundamental para avanzar en el desarrollo del pensamiento histórico, fomentando la visión crítica de los estudiantes a la hora de entrar en contacto con el aprendizaje del tiempo pasado.

Los marcos teóricos elaborados en las últimas décadas en torno a la conciencia histórica y al pensamiento histórico han discurrido por sendas paralelas, sin llegar a producirse una intersección que ligue ambas tradiciones de forma completamente coherente. A pesar de la distancia existente entre ellas, amplificada por sus respectivos orígenes germánicos y anglosajones, las dos conceptualizaciones tratan de abordar aspectos parejos, ligados tanto con aspectos curriculares y el modelo educativo deseable como con los propios elementos metarreflexivos sobre la disciplina histórica²⁷⁹. Es conveniente también citar aquí los intentos que, desde la tradición germana o centroeuropea, se han llevado a cabo para adaptar e integrar los diferentes modelos de conciencia histórica en la utilización de competencias educativas. En este caso, Andreas Körber habla específicamente de competencias de investigación, metódicas, de orientación, y, por último, sobre el propio sujeto de la Historia, siempre con el objetivo de relacionar el aprendizaje de la disciplina con sus funciones en la sociedad²⁸⁰.

Aunque la reflexión relacionada con la conciencia histórica se ha descrito como un proceso metahistórico es importante aclarar que esta no tiene por qué tener este carácter metarreflexivo, pues según Duquette, para lograr esta orientación, “el conocimiento histórico debe basar su comprensión del pasado en las interpretaciones que emanan del proceso de pensamiento histórico”. De esta manera, en su análisis empírico acerca de la relación entre ambos constructos, se concluye que “el nivel de conciencia histórica presente en estudiantes puede ser comprendido como un indicador de su habilidad de pensar históricamente”, y que existe la necesidad de que estos desarrollen habilidades inherentes al pensamiento histórico (como el discernimiento de causas o consecuencias, o la identificación de la significatividad histórica) para moverse entre los diferentes estadios de la conciencia histórica²⁸¹.

Si se parte, entonces, de la existencia de una relación entre las diversas dimensiones del pensamiento histórico y del desarrollo de la conciencia histórica, cabe preguntarse por la naturaleza de esta, y más concretamente, acerca de la capacidad de establecer conexiones directas entre ambas tradiciones. ¿Son, por tanto, los alumnos encuadrados en niveles de progresión marcadamente más complejos en relación con el pensamiento histórico (por ejemplo, en el uso de la evidencia, en la comprensión de las perspectivas históricas o en la identificación de cambios y continuidades), más tendentes a la adopción de perspectivas historizadoras en relación con la conciencia histórica?

La respuesta no es simple, y, pese a los análisis de Duquette, el establecimiento de una conexión directa entre el pensamiento histórico (caracterizado, al menos, desde el punto de vista de la tradición británica y canadiense) y la conciencia histórica no puede hacerse sin matices. Por otro lado, es relevante recordar que aquellos modelos de razonamiento histórico en los que se integra el uso de metaconceptos y se toma en cuenta, al menos de manera parcial, la presencia de las creencias epistémicas en torno a la

²⁷⁸ SÁIZ SERRANO, J. y LÓPEZ-FACAL, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, no. 52, p. 89.

²⁷⁹ SEIXAS, P. (2017b). Historical Consciousness and Historical Thinking. En: M. CARRETERO, S. BERGER y M. GREVER (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, pp. 60-63.

²⁸⁰ KÖRBER, A. (2011). German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies – and Beyond? En: H. BJERG, C. LENZ y E. THORSTENSEN (eds.), *Historicizing the Uses of the Past: Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. New Brunswick: Transaction Publishers, pp. 149-152.

²⁸¹ DUQUETTE, C. (2015). Op. cit., p. 53 y 61 (traducción propia).

Historia²⁸² pueden ofrecer un mayor potencial, debido sobre todo a su capacidad de integrar aspectos relacionados con la metarreflexividad sobre la disciplina histórica. Precisamente, y en torno a este último respecto, conviene recordar que la especificidad de la conciencia histórica tiene que ver con su presencia tanto en nuestra vida diaria como a la hora de encontrarnos con la traducción disciplinar del pasado, es decir, con la propia Historia. Como apunta Klas-Göran Karlsson:

De aquí se deduce que la conciencia histórica debe estar conectada analíticamente a la Historia en sus dos dimensiones básicas: como *res gestae*, o lo que ha sucedido realmente en el pasado, y como *Historia rerum gestarum*, es decir, cómo representamos y usamos este pasado²⁸³.

Es por esto por lo que el análisis de la conciencia histórica no puede ir desligado de la propia reflexión sobre la Historia en sí misma, como disciplina, y de los conceptos epistemológicos relacionados tanto con el objeto como con la producción de los relatos sobre el pasado.

Las creencias epistémicas propias de la Historia también han sido trabajadas en paralelo al pensamiento histórico, estableciendo niveles de progresión que atienden a las conceptualizaciones encontradas, de forma más frecuente, entre aquellas personas en contacto con la disciplina histórica, ya sean estudiantes o docentes. Los niveles, que quedan descritos según las posturas *replicativa* (más objetivista e ingenua, donde no se diferencia la naturaleza de la Historia), *selectista* (con una orientación puramente relativista, y donde prima la interpretación) y *criticalista* (matizada y centrada en el uso crítico de la evidencia), establecen un marco de interpretación acerca de cómo se percibe y trabaja dentro del campo de conocimiento de la Historia²⁸⁴.

Ahora bien, de forma práctica, el establecimiento de una relación entre los conceptos metahistóricos y los modelos existentes de conciencia histórica se encuentra con problemas, en especial debido a la limitación de los marcos teóricos existentes. Es el propio Peter Lee quien describe la tipología propugnada por Rösen como limitada, al no ofrecer la capacidad de integrar, necesariamente, estas concepciones metarreflexivas en su interior. Como ejemplo de la dificultad de establecer un enlace directo en la manera en la que los alumnos y alumnas de Historia procesan los conceptos más metahistóricos sobre esta disciplina, Lee argumenta, y no sin razón, que es posible encontrar categorizaciones *críticas* o *genealógicas* de estudiantes que pueden mantener visiones extremadamente simplistas en torno a la Historia, o que simplemente no sepan diferenciar entre la Historia como relato y los propios acontecimientos del pasado, según lo apuntado por Karlsson antes (y, por tanto, achacable a una visión epistémica *replicativa*). La atribución a la potencial disonancia tiene que ver, para Lee, con el carácter ontogénico del modelo de Rösen, que “une lo sustantivo y lo metahistórico bajo la tutela de la *orientación*”, algo que tiene lógica dentro de su condición, pero que no llega a lograr compaginar la complejidad de ambos aspectos²⁸⁵.

En cierto modo, la crítica de Lee queda instalada en el paradigma analítico, común en la investigación educativa británica clásica, donde existe una mayor preocupación por las problemáticas disciplinares de la Historia y por el desarrollo de capacidades concretas capaces de lidiar con las percepciones del pasado. Rösen, por otro lado, muestra en su conceptualización intereses complementarios, donde prima el interés tanto por la *función* como por el *uso* de la propia Historia, tal y como muestra en su famosa *matriz disciplinar*,

²⁸² Ver las propuestas procedentes de los Países Bajos en STOEL, G.L. et al. (2017). Op. cit., pp. 120-134; y VAN BOXTEL, C. y VAN DRIE, J. (2018). Op. cit., pp. 149-176.

²⁸³ KARLSSON, K.-G. (2011). Op. cit., p. 130 (traducción propia).

²⁸⁴ Ver, al respecto, tanto MAGGIONI, L., VANSLEDRIGHT, B.A. y ALEXANDER, P.A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, vol. 77, no. 3, pp. 187-214; como VANSLEDRIGHT, B.A., MAGGIONI, L. y REDDY, K. (2011). Preparing Teachers to Teach Historical Thinking? The Interplay Between Professional Development Programs and School-Systems' Cultures. *American Educational Research Association*. New Orleans.

²⁸⁵ LEE, P.J. (2004). Op. cit., pp. 142-143 (traducción propia).

denominación inspirada por la obra Thomas Kuhn, y donde trata de “tomar sistemáticamente en cuenta la constitución y función [del pensamiento histórico] en la vida práctica, ya que su lógica específica se constituye por su relación con las necesidades culturales de las actividades humanas”²⁸⁶.

De esta manera, las funciones percibidas y el interés despertado por la Historia (es decir, la parte inferior de su matriz, ligada con los usos históricos en sociedad) toman la misma importancia que los conceptos y métodos disciplinares, retroalimentándose unos a otros a través de las formas de mediación establecidas por el proceso de representación de la Historia (la parte superior de la matriz, centrada en la racionalidad disciplinar). De lo que no cabe duda es de la utilidad de este énfasis en las dos dimensiones, al convertirse en una herramienta analítica compleja:

Puede permitir identificar lagunas en posiciones historiográficas concretas, por ejemplo, y como un correctivo a las construcciones de la Historia que privilegian la vida práctica en la “parte inferior” [de la matriz], modelando la Historia como retórica y como memoria colectiva, dejando de lado los aspectos cognitivos de la práctica histórica. Por otro lado, también puede servir como un correctivo a las construcciones de la Historia que privilegian lo cognitivo, modelando la Historia como una actividad teórica sin cuerpo, y centrándose de manera exclusiva en la “parte superior”, descuidando las formas en las que toda práctica intelectual está necesariamente encarnada en contextos prácticos²⁸⁷.

Precisamente, la forma en la que se otorga sentido al pasado se convierte en uno de los aspectos clave del proceso educativo, partiendo de las experiencias subjetivas del alumnado (y, por tanto, de sus intereses y preocupaciones) con el objetivo de alcanzar una comprensión histórica basada en el uso de criterios universales, que son los propios de los conceptos disciplinares ligados con el pensamiento histórico²⁸⁸.

Esta distinción entre los aspectos puramente cognitivos en el aprendizaje de la Historia (por ejemplo, el desarrollo de las capacidades metarreflexivas propias de la disciplina) y las funciones de ésta hace centrar de nuevo la atención en una de las características claves de la conciencia histórica: la influencia de su dimensión social, encuadrada en los usos prácticos de la Historia. En todo caso, desde el ámbito educativo no puede obviarse este último aspecto, debido, como ya se ha podido observar en algunos de los ejemplos citados en secciones previas, a su potencial para analizar y trabajar explícitamente en torno a las concepciones acerca del tiempo histórico y las diferentes visiones ligadas a la conciencia histórica²⁸⁹.

2.5. El papel de las narrativas y la dimensión educativa de la conciencia histórica

Centrar la atención en torno a los usos y funciones del pasado, y sobre la dimensión social de la conciencia histórica, nos hace retrotraernos de nuevo a los *lugares de la memoria*, a la ocupación simbólica de los espacios (tanto físicos como mentales) y a la construcción identitaria. Es en este contexto donde el análisis de los significados establecidos en las diversas contingencias toma valor y donde se encuentran oportunidades desde el punto de vista formativo.

Este proceso de *orientación* viene determinado por las “instituciones donde se toman decisiones acerca de cómo estudiar, recordar y usar el pasado”, entre las que se incluyen los centros educativos en un lugar nuclear, aunque no necesariamente principal a

²⁸⁶ RÜSEN, J. (2005). Op. cit., p. 132 (traducción propia).

²⁸⁷ CHAPMAN, A. (2014a). Op. cit., p. 70 (traducción propia).

²⁸⁸ RÜSEN, J. (2013). Forming Historical Consciousness - Towards a Humanistic History Didactics. *Antíteses*, vol. 5, no. 10, pp. 532. Ver también las aportaciones de Maria Auxiliadora Schmidt sobre un enfoque disciplinar en SCHMIDT, M.A. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. *Clio & Asociados*, no. 24, pp. 26-37.

²⁸⁹ Ver, al respecto, SANTISTEBAN, A. (2017). Op. cit., pp. 87-89.

la hora de dar forma a la memoria colectiva²⁹⁰. Después de todo, las concepciones asentadas acerca del pasado son difíciles de desligar de la conciencia social, independientemente de que estas sean promovidas desde los discursos fomentados por el poder público, los medios de comunicación, o tengan un origen familiar²⁹¹.

Ante el dilema de cómo aproximarnos a estas diferentes concepciones se presentan diversas soluciones. Frente al examen, más analítico, centrado en la exploración de las narrativas históricas, y propugnado por autores como Jürgen Straub²⁹² o Jörn Rüsen, se presenta la opción de Roger Simon, fundamentada en el análisis de los procesos de ruptura cognitiva en el momento de lidiar con la imposibilidad de acceder al pasado y a las experiencias de los otros de una forma directa. Es en este vacío, en esta ausencia conceptualizada, pero no asumida en su totalidad, donde se establece tal fractura, que trata de huir de las narrativas, y donde se instaura la lógica de la comparativa, complementada con la asunción de la insuficiencia de la estructuración y contextualización temporales²⁹³.

Ahora bien, es necesario apuntar que Rüsen no niega la existencia de elementos de carácter no narrativo, pero siempre dentro de un marco establecido por las propias narrativas históricas. En este caso, y en sus palabras, “esto significa que, incluso de una forma dialéctica, un procedimiento de generación del sentido histórico está todavía relacionado y digamos, constituido por el paradigma narrativo”²⁹⁴. Como ejemplo, la visión crítica sugerida por su marco teórico puede implicar una perspectiva completamente escéptica con las narrativas preexistentes, lo que puede llevar a abandonarlas con el objetivo de construir otras nuevas, pero siempre dentro del paradigma marcado.

En todo caso, cabe preguntarse sobre el potencial del análisis de narrativas y el porqué de su utilización. La respuesta es que no sólo facilitan establecer “lo que un individuo o una colectividad retiene y transmite (consciente o inconscientemente) del pasado”²⁹⁵, sino también la valoración de los procesos de autoafirmación y de autoidentificación, de especial interés para el trabajo histórico en las aulas. De igual forma, todo uso de comparativas discursivas también facilita la detección de las *representaciones* marcadas por el subtexto, tanto en sus componentes retóricos como en los puramente humanos, y donde se obtiene información valiosa sobre la conciencia histórica mediante la aproximación a las mentalidades²⁹⁶.

Es adecuado no olvidar que las narrativas se presentan de una forma dialéctica e interrelacionada, ya que por cada una de estas se erige “un número ilimitado de narrativas, que pueden construirse como respuesta a [la original], o percibidas como relacionadas con ella”²⁹⁷, provocando un diálogo internarrativo que, en el caso de las narrativas históricas, afecta claramente a las memorias en disputa. De ahí que el análisis de la forma en la que los estudiantes ligan sus conocimientos y la información que obtienen acerca de los procesos del pasado con las narrativas preexistentes, ya estructuradas en patrones claramente demarcados, sea de tanto interés²⁹⁸. Mediante este proceso, “los estudiantes abordan actividades discursivas de negociación, afirmación, reconocimiento y contestación en torno

²⁹⁰ SEIXAS, P. y CLARK, P. (2004). Op. cit., pp. 103-104.

²⁹¹ CONRAD, M., LÉTOURNEAU, J. y NORTHRUP, D. (2009). Canadians and Their Pasts: An Exploration in Historical Consciousness. *The Public Historian*, vol. 31, no. 1, p. 16.

²⁹² Ver STRAUB, J. (2005). *Narration, Identity, and Historical Consciousness*. New York: Berghahn Books.

²⁹³ DEN HEYER, K., SIMON, R. y RÜSEN, J. (2004). Op. cit., pp. 204-207.

²⁹⁴ *Ibid.*, p. 208 (traducción propia).

²⁹⁵ LÉVESQUE, S., CROTEAU, J.-P. y GANI, R. (2015b). La conscience historique de jeunes franco-ontariens d'Ottawa: histoire et sentiment d'appartenance. *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 27, no. 2, p. 25 (traducción propia).

²⁹⁶ WINEBURG, S. (2005). The Psychological Study of Historical Consciousness. En: J. STRAUB (ed.), *Narration, Identity, and Historical Consciousness*. New York: Berghahn Books, pp. 200-202.

²⁹⁷ HERRNSTEIN-SMITH, B. (1980). Narrative Versions, Narrative Theories. *Critical Inquiry*, vol. 7, no. 1, p. 221 (traducción propia).

²⁹⁸ BARTON, K.C. (2010). Op. cit., p. 99. Capítulo original: BARTON, K.C. (2008). Op. cit., p. 241.

a las narrativas sociales en competencia, conflictos de valor y diferencias de poder”²⁹⁹, permitiendo la consolidación de una conciencia específica, que determinará su visión histórico-social.

Debido a que el enfoque de esta visión concreta no puede depender sólo de “qué datos factuales tienen a su disposición los jóvenes, sino de la forma de sus narrativas, cómo las interpretan, y las herramientas que tienen (o su ausencia) para contrastar su verdad y significatividad”³⁰⁰, es conveniente recordar la relevancia de la formación basada en el pensamiento histórico:

Hasta ahora, el papel de los historiadores en la educación histórica se ha concebido, sobre todo, en términos del desarrollo de las “narrativas dominantes” que sirven como estándares ante las que las narrativas de la enseñanza deben ser comparadas. [...] [En su lugar,] las prácticas de los historiadores, más que sus productos, se convierten en los estándares sobre los que juzgar la educación histórica³⁰¹.

La formación histórica en la escuela adquiere, por tanto, otro cariz, donde ya no se busca la imposición de narrativas preexistentes (al menos de una forma tan explícita). En todo caso, estas siguen siendo relevantes como objeto de estudio crítico y disciplinar, capaces de ayudar a discriminar y poner en cuestión las visiones propias, siempre mediadas, como se ha repetido en multitud de ocasiones, por los componentes sociales y contextuales que hacen de la conciencia histórica particular una conceptualización compleja y ligada a la memoria colectiva.

La conciencia y la memoria como conceptos clave para la educación histórica

Los avances producidos en las últimas cuatro décadas en torno a la caracterización del pensamiento o razonamiento histórico, pasando de una visión metodológica y basada en conceptos clave a una concepción más extensa, donde se integran elementos ligados al uso y las funciones de la Historia en la esfera pública, y donde se potencia la metarreflexión sobre la propia disciplina, ofrecen múltiples oportunidades, específicamente en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. La integración de aspectos ligados no sólo a los conceptos históricos de segundo orden, sino también a las perspectivas epistémicas de este campo de conocimiento, y especialmente a la tradición germana o centroeuropea centrada en la conceptualización y el análisis de la conciencia histórica, ha abierto el campo de análisis de forma significativa. En este sentido, los aspectos identitarios, la influencia de la memoria colectiva y su expresión social, o la conciencia individual, expresada y mediada por el enfrentamiento discursivo de cada contingencia, entran en juego de forma relevante, explicando los procesos de historización en el presente.

La noción de *conciencia histórica*, identificada por Körber como el *concepto nuclear* de la Didáctica de la Historia³⁰², asume, por tanto, un papel clave a la hora de permitir un cuestionamiento en torno a nuestro acercamiento al pasado y al futuro, así como a la formación de identidades. Después de todo, las narrativas construidas como reflejo de esta conciencia histórica “enmarcan nuestro compromiso cívico, al proporcionar puntos de referencia para justificar, interrogar, desafiar o resistir nuestras prácticas y nuestros

²⁹⁹ BERMÚDEZ, Á. (2012). The Discursive Negotiation of Narratives and Identities in Learning History. En: M. CARRETERO, M. ASENSIO BROUARD y M. RODRÍGUEZ-MONEO (eds.), *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte: Information Age Publishing, p. 207 (traducción propia).

³⁰⁰ SEIXAS, P. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, p. 104 (traducción propia).

³⁰¹ *Ibíd.*, p. 106 (traducción propia).

³⁰² KÖRBER, A., (2015). *Op. cit.*, p. 4.

convenios sociales actuales”³⁰³, ofreciendo un marco de trabajo con un enorme potencial y con aplicaciones claramente demarcadas para el mundo en que vivimos.

La conciencia histórica no tiene que tratarse ni debe tratarse como un concepto aislado, alejado de las líneas de investigación acerca de la Historia y su proceso de enseñanza-aprendizaje. Si algo ha quedado claro gracias a las investigaciones referenciadas en secciones anteriores es que es posible establecer una relación empírica directa o indirecta entre ambas tradiciones, así como conceptualizaciones teóricas que las acerquen, pese a sus diferentes orígenes. Aunque se espera que reflexiones o investigaciones posteriores sean capaces de establecer un marco teórico completamente integrado, o que al menos tenga en cuenta, como factores relevantes, los conceptos aquí descritos, sí es posible delimitar algunos pasos iniciales que puedan orientar el trabajo en esta área, pese a las dificultades detectadas.

Desde este punto de vista, es conveniente destacar que la aplicabilidad de las nociones utilizadas ha sido muy desigual en los marcos curriculares de los distintos países. Si bien es cierto que los conceptos ligados con el pensamiento histórico se han introducido paulatinamente en sistemas educativos como el británico o el canadiense, es necesario apuntar que toda la tradición relacionada con el análisis de la conciencia histórica ha quedado reducida al ámbito germánico, no existiendo una conexión real o práctica entre las diferentes perspectivas dentro del currículo, aunque sí sea posible detectar una mayor reflexión académica en torno a los aspectos disciplinares y prácticos de la Historia³⁰⁴.

Precisamente, y pese a que uno de los grandes retos con los que la tradición germana se ha encontrado es “cómo hacer operativa la noción de conciencia histórica en términos didácticos para el propósito de la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico”³⁰⁵, al ser un concepto eminentemente teórico, sí es posible proponer marcos de trabajo que sirvan para orientar el trabajo escolar y académico³⁰⁶.

De esta manera, la utilización del presente y la Historia reciente para el estudio del pasado ofrece un enorme potencial, en especial a la hora de trabajar sobre temáticas controvertidas³⁰⁷, en las que el alumnado puede sentirse involucrado, ofreciendo la posibilidad de reflexionar explícitamente sobre los usos de la Historia, así como sobre su construcción. Aspectos como el patrimonio, la memoria, la apropiación o la simbolización del pasado adquieren una enorme utilidad, facilitando la conexión entre los aspectos más cognitivos y aquellos más prácticos. Esto es lo que, precisamente, propone el trabajo aquí presentado, al hacer uso de la Historia reciente española, y más concretamente, su proceso de transición a la democracia, para enfocar el aprendizaje de la Historia de una manera mucho más reflexiva. Como se verá en los siguientes capítulos, lo que se espera es que esta propuesta permita analizar y valorar de las capacidades del alumnado en relación con el pensamiento histórico, pero también sus visiones ligadas a la conciencia histórica, tratando de favorecer así, una comprensión histórica más completa y matizada del pasado.

³⁰³ HASTE, H. y BERMÚDEZ, Á. (2017). The Power of Story: Historical Narratives and the Construction of Civic Identity. En: M. CARRETERO, S. BERGER y M. GREVER (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, p. 429 (traducción propia).

³⁰⁴ Ver MONTE-SANO, C. y REISMAN, A. (2016). Studying Historical Understanding. En: C. LYN y E.M. ANDERMAN (eds.), *Handbook of Educational Psychology*. 3.ª ed. New York: Routledge, pp. 281-294.

³⁰⁵ LÉVESQUE, S. y CLARK, P. (2018). Op. cit., p. 125 (traducción propia).

³⁰⁶ En todo caso, es importante destacar que las orientaciones institucionales no siempre se adecúan al modelo buscado, como indican SCHMIDT, M.A. y FRONZA, M. (2018). Jovens, consciência histórica e avaliação da aprendizagem: o caso do Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil entre 2009/2015. *Educatio Siglo XXI*, vol. 36, no. 1, pp. 166-170.

³⁰⁷ Basta ver el tratamiento educativo de aspectos como los Derechos Humanos y el paso de la dictadura a la democracia en contextos como el Chileno, en MAGENDZO, A. y TOLEDO JOFRÉ, M.I. (2009). Educación en Derechos Humanos: currículum Historia y Ciencias Sociales del 2º año de Enseñanza Media. Subunidad «Régimen militar y transición a la democracia». *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXV, no. 1, pp. 139-154.

CAPÍTULO II

Tecnología, educación y enseñanza-aprendizaje de la Historia: revisión bibliográfica

1. La aplicación de medios digitales en la enseñanza

Una vez examinados los marcos teóricos relativos a la comprensión histórica, es el momento de llevar a cabo un análisis de la última de las categorías utilizadas en esta investigación, junto al pensamiento histórico y la conciencia histórica: la aplicación de la tecnología en el aula. Las herramientas digitales se convertirán, en este capítulo, en el centro de atención, comenzando por una aproximación más general al uso de las tecnologías en el mundo educativo, para después examinar la relación de éstas, de manera específica, con los procesos de enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Como se reiterará más adelante, los medios digitales se conciben como una forma de potenciar estos procesos, quedando, en cierta manera, subordinados al desarrollo de la comprensión histórica. En todo caso, y a pesar de esta noción, el propio proceso de evolución de la tecnología tiene un enorme interés por sí mismo, y de ahí que no parezca adecuado dejar de lado estos aspectos, al menos de una manera previa, al llevar a cabo esta revisión.

El uso de las herramientas informáticas en el mundo educativo, pese a convertirse en un fenómeno relativamente reciente, ha despertado grandes debates en relación con multitud de aspectos, tanto en la esfera meramente educativa, como en la política y social. Durante muchos años se ha discutido acerca de los efectos de la tecnología en los estudiantes, sobre la efectividad de ésta a la hora de trabajar en torno a las diferentes materias en la escuela, acerca de la formación del profesorado y la preparación de estudiantes y centros, o sobre la incidencia de las herramientas digitales en el rendimiento escolar.

Como en todos los debates de este tipo, existe una tendencia a simplificar, ocasionalmente, el discurso, apoyando o rechazando el uso de la tecnología de forma taxativa y casi sin matices, con una cierta disposición (dependiente de cada momento histórico), a depositar en su utilización las grandes esperanzas de las transformaciones educativas. Tal y como apunta Adam Friedman, al respecto, en el marco de una conversación con David Hicks:

[...] compartir noticias e ideas acerca de las últimas tecnologías ha ocurrido durante la mayor parte del último siglo. El término 'tecnología en las escuelas' ha sido visto durante mucho tiempo como una panacea educacional, mediante la cual los estudiantes serán capaces de aprender, casi a pesar de sus profesores; e incontables medidas educativas reformistas han sido sugeridas e implantadas, abogando por la implantación de las tecnologías más modernas. [...] Por cada avance, ha habido una predicción paralela indicando que su uso revolucionará el aprendizaje y la enseñanza³⁰⁸.

³⁰⁸ FRIEDMAN, A.M. y HICKS, D. (2006). Guest Editorial: The State of the Field: Technology, Social Studies, and Teacher Education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 6, no. 2, p. 248 (traducción propia).

En paralelo a aquellas visiones más optimistas, también ha sido común la publicación de puntos de vista mucho más escépticos, en gran medida como producto de la percepción del impacto relativamente leve o intrascendente de los medios informáticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entendiendo que estas tendencias han evolucionado con el paso del tiempo, y que el énfasis ha cambiado en las últimas décadas junto con la introducción paulatina de las tecnologías en los centros educativos, a lo largo de este capítulo se realizará un análisis de diversos factores.

Entre los aspectos que se abordarán se incluye una comparativa de los modelos del uso de las herramientas digitales en los contextos educativos atendiendo a la evolución de la disponibilidad de los recursos en las aulas. A continuación se analizarán las investigaciones realizadas en torno al impacto de las tecnologías en el mundo educativo, centrando la atención tanto en el rendimiento escolar, como en la motivación y en la actitud de los estudiantes, aunque desde un punto de vista amplio. Es en la siguiente sección donde se abordarán los riesgos y oportunidades del uso de las herramientas digitales en el aula, tratando aspectos como la brecha digital o las transformaciones metodológicas derivadas de esta transformación tan fundamental en los contextos educativos. Por último, se dedicará una última sección a hablar de manera explícita sobre la especificidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia, atendiendo a las experiencias existentes y a las características propias en esta área de conocimiento, antes de pasar al segundo de los grandes epígrafes de este capítulo, centrado en el uso de recursos digitalizados en el marco de la educación histórica.

1.1. La introducción de medios tecnológicos en las aulas

Centrar la atención en el uso educativo de las tecnologías supone tener en cuenta multitud de factores, incluyendo, por supuesto, su nivel de utilización por parte de la sociedad de cada momento, algo que ha variado radicalmente en los últimos años. El desarrollo de los primeros ordenadores comerciales y la popularización (especialmente en Estados Unidos, aunque inicialmente limitada) de las herramientas digitales desde finales de la década de 1970 y, especialmente, a inicios de los años 80, ha motivado un continuo interés por parte del mundo educativo desde entonces. Por supuesto, la evolución tecnológica de las últimas décadas no sólo ha supuesto la introducción paulatina de diferentes elementos (incluyendo la conectividad proporcionada por Internet o la portabilidad de los dispositivos actuales), sino también una modificación en la forma en la que se perciben y utilizan los dispositivos digitales en los centros educativos. Teniendo esto en cuenta, y siguiendo la clasificación establecida por Cennamo, Ross y Ertmer, es posible diferenciar entre diferentes fases, las cuales serán utilizadas como base para la descripción de la introducción y los diferentes modelos del uso de la tecnología con fines educativos³⁰⁹.

Como podrá advertirse, el contexto estadounidense asume un papel especialmente destacado en esta revisión, debido a su papel como uno de los países pioneros en la introducción de la tecnología en las aulas, así como por su influencia, tanto en el desarrollo de hardware como de software, y su papel en el surgimiento y difusión de Internet. En todo caso, se realizarán referencias al contexto español comenzando en la segunda fase y siempre que sea posible, como una manera de favorecer la comparación entre las diferentes situaciones de cada momento y de comprender los contrastes y la evolución en el tiempo.

Primera fase (1977-1982)

En primer lugar, y atendiendo a los autores anteriormente citados, es posible demarcar, de manera aproximada, la introducción inicial de los ordenadores en los centros educativos en Norteamérica entre los años 1977 y 1982. Por supuesto, se pueden encontrar

³⁰⁹ CENNAMO, K., ROSS, J. y ERTMER, P. (2013). *Technology Integration for Meaningful Classroom Use: A Standards-Based Approach*. Belmont: Wadsworth Publishing, pp. 5-9.

experiencias previas desde la década anterior, como la utilización de los terminales PLATO (*Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*, es decir, *Lógica Programada para Operaciones de Enseñanza Automática*), un sistema informático de instrucción asistida que tomó el nombre del filósofo griego Platón, y que fue desarrollado en la Universidad de Illinois en los años 60. Estos terminales sufrieron multitud de iteraciones, pero nunca llegaron a ser utilizados de forma masiva por los centros escolares. Como muestra de este último aspecto, el sistema PLATO IV, lanzado al mercado en 1972, sólo estuvo disponible en 150 escuelas (de un total de en torno a 190.000 existentes en Estados Unidos por aquél entonces), debido, entre otras razones, a su elevado precio³¹⁰.

El año 1977 vio nacer el modelo Apple II, un ordenador personal con el que el fabricante Apple trató de introducirse en el mercado doméstico. Pese a que únicamente se vendieron 600 unidades en el año de su lanzamiento, la cifra aumentó a 35.000 unidades en 1979 y a 210.000 unidades en el año 1981. Juntando las ventas de ordenadores personales comercializados por los fabricantes Atari, Commodore y Tandy Corporation, los consumidores adquirieron PC a un ritmo de más de un millón de unidades anuales a inicios de la década de 1980³¹¹, lo que llevó a IBM a introducirse en este mercado en el año 1981.

El mundo educativo, al comprender el enorme potencial de los ordenadores personales, comenzó a adquirirlos a un ritmo mucho mayor que en el pasado. Tal y como escribió el estadounidense Henry Jay Becker en 1984:

El acontecimiento que ha generado esta fiebre ha sido la introducción de los “microordenadores” [...] con un poder de computación equivalente a ordenadores mucho más grandes, más difíciles de usar y con un precio 30 veces mayor hace sólo una década) en los colegios. Entre mediados de 1981 y el otoño de 1983, el porcentaje de escuelas primarias con uno o más microordenadores ha saltado de un 10 a un 60 por ciento. Durante este mismo periodo, el porcentaje de escuelas secundarias con cinco o más microordenadores ha crecido del 10 a mucho más del 50 por ciento³¹².

Por supuesto, tal como indican Cennamo, Ross y Ertmer, la concepción propia de esta primera fase (1977-1983) es la de los ordenadores como objeto de estudio. La creación de estándares relacionados con estos nuevos instrumentos informáticos tuvo mucho menos que ver con su utilización como medios para lograr fines concretos y más con la comprensión de la tecnología como un fin por sí mismo. Hablar, en ese momento específico, de la *competencia tecnológica*, suponía incidir en conocer la Historia de los ordenadores y su desarrollo, en saber programar o manejar un software concreto, y en conocer aspectos técnicos del ámbito informático³¹³, pero no en aplicarlos de una manera especializada o adaptada a los contextos educativos.

Segunda fase (1983-1990)

Entre el año 1983 y el año 1990 es posible hablar de una segunda fase, en la que los ordenadores personales dejan de ser una novedad y su uso comienza a tener un objetivo más práctico. Este periodo se caracteriza por el énfasis educativo en la programación informática mediante el uso de lenguajes elaborados teniendo en mente el mundo educativo, como es el caso de Logo, diseñado para favorecer la enseñanza de elementos matemáticos, de lógica, de robótica y de telecomunicación. De la misma forma, la introducción en el año 1984 de Macintosh, un nuevo modelo de ordenador personal

³¹⁰ PARKER, K.R. y DAVEY, B. (2014). Computers in Schools in the USA: A Social History. En: A. TATNALL y B. DAVEY (eds.), *Reflections on the History of Computers in Education. Early Use of Computers and Teaching about Computing in Schools*. New York: Springer, p. 203.

³¹¹ REIMER, J. (2005). Total Share: 30 Years of Personal Computer Market Share Figures. *Ars Technica*, p. 3. [en línea]. Disponible en: arstechnica.com/features/2005/12/total-share/.

³¹² BECKER, H.J. (1984). Computers in Schools Today: Some Basic Considerations. *American Journal of Education*, vol. 93, no. 1, p. 22 (traducción propia).

³¹³ CENNAMO, K., ROSS, J. y ERTMER, P. (2013). Op. cit., pp. 5-6.

diseñado por Apple, supuso un paso importante para la accesibilidad al mundo digital de estudiantes y profesores al adoptar un ratón y una interfaz o entorno gráfico, incluyendo ventanas e iconos. Aunque la compañía introdujo un modelo llamado Lisa el año anterior, que también utilizaba ambos elementos, y pese al anuncio por parte de Bill Gates del desarrollo del sistema operativo Microsoft Windows en el año 1983, el modelo Macintosh ayudó a popularizar este estándar. La versión 1.0 de Windows se comenzaría a comercializar en el año 1985, pero no sería hasta su tercera versión, lanzada en 1990, cuando lograría un mayor éxito de ventas.

Desde el punto de vista educativo, el desarrollo de los entornos gráficos facilitó el desarrollo de una variada colección de software, centrado en lo que se denominó *hypermedia*, permitiendo enlaces entre elementos multimedia dentro de la misma aplicación. Entre estos programas, es posible destacar HyperCard, y posteriormente SuperCard, facilitando a los alumnos y alumnas combinar elementos simples de programación con la creación de fichas o cartas ligadas a textos, imágenes, sonidos u otros ficheros multimedia, con el potencial, asimismo, de ser compartidas. A la vez, la prevalencia de la interfaz gráfica favoreció poco a poco una mayor incidencia en la enseñanza acerca de cómo manejar lo que se comenzó a llamar *aplicaciones de productividad* o de ofimática, entre las que se incluyeron los procesadores de texto, así como software para realizar presentaciones multimedia o para crear y mantener bases de datos³¹⁴.

Centrando la atención en el caso español, es en este periodo donde es posible encontrar el surgimiento de una serie de planes institucionales que, por primera vez, y de forma más o menos sistemática, decidieron afrontar el reto de la introducción y uso de herramientas informáticas en el mundo educativo. Las diversas actuaciones provinieron tanto desde el Ministerio de Educación y Ciencia como desde diferentes comunidades autónomas, y con distintos grados de proyección.

En el primer caso, es conveniente destacar la puesta en marcha en el año 1985 del *Proyecto Atenea*, un plan dirigido a la “introducción racional de las nuevas tecnologías de la información en las enseñanzas básica y secundaria”, y entre cuyos objetivos no se encontraba sólo financiar la compra de equipos informáticos, sino que también se buscaba incidir en la formación del profesorado para lograr una enseñanza de corte innovador³¹⁵. Los resultados de dicho proyecto, que se extendió hasta el año 1990, mostraron que, pese a encontrar un elevado grado de aceptación entre docentes y alumnos, fueron muy pocos los profesores y centros que realmente pudieron poner en marcha un tipo de enseñanza donde se integrara la tecnología, no sólo por la falta de recursos, sino también por la ausencia de formación tanto en aspectos técnicos como pedagógicos³¹⁶.

Entre los planes regionales que se desarrollaron durante la década de 1980 es posible citar el *Proyecto Ábaco* (en las Islas Canarias), el *Proyecto Zahara* (en Andalucía), el *Plan de Informática Educativa* (en Cataluña) o el *Proyecto CERED* (en el caso del País Vasco), entre otros. Tal y como indica el análisis realizado a estos programas por parte de Javier Osorio y de Julia Nieves, todos ellos tienen en común el hecho de ser pioneros en su ámbito, así como un enfoque compartido y centrado en una visión pragmática adaptada al hecho de que muy pocas familias disponían de elementos informáticos en sus hogares³¹⁷. El hecho de que los miembros de los equipos de los diferentes proyectos tuvieran un objetivo en común facilitó el contacto entre dichos grupos de trabajo, por ejemplo, en la elaboración y distribución de software educativo. Por otro lado, las evaluaciones posteriores, al igual que en el caso del *Proyecto Atenea*, indicaron una falta de formación entre el profesorado,

³¹⁴ CENNAMO, K., ROSS, J. y ERTMER, P. (2013). Op. cit. pp. 6-7.

³¹⁵ ARANGO VILA-BELDA, J. (1985). El proyecto ATENEA: un plan para la introducción nacional de la informática en la escuela. *Revista de Educación*, vol. 276, no. 1, pp. 7-9.

³¹⁶ AREA MOREIRA, M. (2008). Una breve historia de las políticas de incorporación de las tecnologías digitales al sistema escolar en España. *Quaderns Digitals*, no. 51, p. 3.

³¹⁷ OSORIO, J. y NIEVES, J. (2014). The Beginnings of Computer Use in Primary and Secondary Education in Spain. En: A. TATNALL y B. DAVEY (eds.), *Reflections on the History of Computers in Education. Early Use of Computers and Teaching about Computing in Schools*. New York: Springer, pp. 123-124.

probablemente fruto de la ausencia de herramientas, los escasos modelos de instrucción, el coste derivado de estos procesos o la falta de especialistas en la formación de docentes³¹⁸.

Tercera fase (1991-1996)

La siguiente fase en la introducción de herramientas digitales en las aulas se inicia en 1991 y llega hasta el año 1996. Este periodo está marcado por un acontecimiento clave: la introducción de Internet en los centros educativos, por lo que Cennamo, Ross y Ertmer entienden que el enfoque dado a los ordenadores personales en esta época está relacionado con su papel como herramientas de comunicación³¹⁹.

Este periodo también es considerado como especialmente relevante al suponer un avance de gran importancia en el acceso de los estudiantes a la tecnología. Si a mediados de la década de 1980 se había observado un importante incremento de la introducción de ordenadores personales en las escuelas de Estados Unidos, la década de los 90 vio un aumento todavía mayor del número de ordenadores en los centros. Según los datos recopilados por Larry Cuban, si en el año 1981, sólo el 18 por ciento de los centros de este país tenía ordenadores, únicamente una década después, la cifra aumentó hasta el 98 por ciento. Asimismo, si en el año 1981 había, por término medio, 125 estudiantes por cada ordenador en estos centros, diez años después fue posible encontrar 18 alumnos por ordenador³²⁰. Esta cifra bajaría hasta los cinco estudiantes por ordenador en el año 2000³²¹.

En relación con la introducción paulatina del acceso a Internet en los centros escolares, es necesario recordar que pese a que el nacimiento de la red ARPANET se remonta al año 1969, el acceso a la Red fue inicialmente especialmente restringido, y limitado en muchas ocasiones a la comunidad académica. La comercialización del acceso a Internet no tuvo lugar hasta muy finales de los 80 en Estados Unidos, extendiéndose a inicios de los 90. Este proceso coincidió con el desarrollo del sistema *World Wide Web* por parte de Tim Berners-Lee, permitiendo la creación de páginas web y del sistema de hipervínculos. Gracias a este sistema, se pudo trabajar a partir de 1993 en la indexación automática del contenido de la red, lo que daría como resultado la primera aparición de sistemas de búsqueda online, herramientas que sustituirían con el tiempo a la indexación manual realizada hasta el momento.

Por supuesto, la utilización de Internet en los centros escolares, pese a su enorme potencial, fue muy limitada en sus inicios. Las estadísticas oficiales proporcionadas por el Departamento de Educación de Estados Unidos cifran en más de cinco millones y medio el número de ordenadores disponibles en los colegios públicos del país en el año 1995 (72 de media por cada colegio). De ellos, sólo el ocho por ciento estaban conectados a Internet, una cifra que rápidamente cambió en años posteriores, como se verá más adelante³²².

De nuevo, centrando la atención en España, es posible destacar la reestructuración del *Proyecto Atenea*, que se incorporó al PNTIC (*Programa Nacional de Tecnologías de la Información y Comunicación*), creado en el año 1988 por el Ministerio de Educación, y que perduraría hasta el año 1999. En todo caso, tal y como apunta Manuel Area Moreira, la década de 1990 no destacó en sus inicios por una inversión notable en herramientas informáticas, ni por la financiación de nuevos programas, probablemente como fruto de una "revisión crítica de lo realizado en años precedentes y que [cuestionó] los principios (ingenuos) y falsas expectativas que se tenían del impacto de la informática sobre el

³¹⁸ OSORIO, J. y NIEVES, J. (2014). Op. cit., p. 128.

³¹⁹ CENAMO, K., ROSS, J. y ERTMER, P. (2013). Op. cit., p. 8.

³²⁰ CUBAN, L. (1993). Computers Meet Classroom: Classroom Wins. *Teachers College Record*, vol. 95, no. 2, p. 186.

³²¹ CUBAN, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press, p. 17.

³²² SNYDER, T.D., DE BREY, C. y DILLOW, S.A. (2016). Digest of Education Statistics 2014 (NCES 2016-006). Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, p. 222 (tabla 218.10).

aprendizaje”³²³. De forma adicional, los esfuerzos agrupados en la puesta en marcha de la LOGSE y la consolidación del proceso de descentralización de las competencias en el ámbito educativo propiciaron una falta notable de desarrollo de políticas relacionadas con la innovación tecnológica en un contexto amplio, lo que provocó la creación de nuevos programas autonómicos financiados por la Unión Europea, pero sin coordinación a nivel nacional o interregional³²⁴.

Cuarta fase (1997-2006)

Pese a que Cennamo, Ross y Ertmer entienden que es posible hablar de una cuarta fase que se extiende desde el año 1997 hasta la actualidad, en este caso resulta más conveniente delimitar el periodo desde el año 1997 hasta el año 2006. El periodo destaca por un cambio de orientación, ya que en lugar de concebir a las herramientas digitales como un fin en sí mismo, como un elemento de programación o como un mero canal de comunicación, la atención del mundo educativo gira hacia “buscar, analizar, crear y compartir información” con el objetivo de “apoyar el aprendizaje en lugar de requerir a los estudiantes aprender a manejar herramientas [digitales] que perderán su vigencia durante su etapa de escolarización”³²⁵.

Si, como se ha visto con anterioridad, en el año 1995 sólo un ocho por ciento de los cinco millones y medio de ordenadores instalados en los centros escolares de Estados Unidos contaba con acceso a Internet, esta cifra aumento de forma drástica muy poco después. En el año 2000, la cifra de ordenadores disponibles subió a casi nueve millones, estando ya un 77 por ciento de ellos conectado a Internet. En el año 2005, un 97 por ciento de los más de 12 millones y medio de ordenadores disponibles contaba con acceso a la Red, cifra que aumentó al 98 por ciento de los casi 15 millones y medio de ordenadores personales disponibles en el año 2008³²⁶.

Es en este periodo cuando es posible contar con datos estadísticos oficiales y fiables, tanto acerca de la presencia de ordenadores en los centros escolares españoles como sobre el grado de utilización de Internet en los hogares. Las primeras cifras disponibles, del curso 2002-2003, indican que era posible encontrar 13,4 ordenadores por alumno (destinados a labores de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, no a labores administrativas) en cada centro. Este número evolucionó favorablemente en pocos años, pasando a 11,2 un año después, a 8,8 en el curso 2004-2005, y llegando a 6,6 ordenadores por alumno en el curso 2006-2007, momento final de la fase que aquí se describe³²⁷.

Con relación a la evolución del acceso a Internet en el caso español, es conveniente analizar dos tipos de estadísticas distintas para lograr una visión más completa. En primer lugar, los datos proporcionados por Naciones Unidas respecto al uso de Internet (y por tanto, un tanto diferente a la disponibilidad en sí misma) indican que sólo un 1,3 por ciento de españoles utilizaba Internet en el año 1996. Esta cifra alcanzó el 7 por ciento en 1999, y fue aumentando de forma acelerada desde entonces: un 13,6 por ciento de la población usaba la Red en el año 2000, un 18 por ciento en 2001, cerca de un 40 por ciento en el año 2003 y llegando a superar el 50 por ciento en el año 2006³²⁸.

³²³ AREA MOREIRA, M. (2008). Op. cit., p. 4.

³²⁴ OSORIO, J. y NIEVES, J. (2014). Op. cit, p. 129 y AREA MOREIRA, M. et al. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 13, no. 2, p. 11.

³²⁵ CENNAMO, K., ROSS, J. y ERTMER, P. (2013). Op. cit., pp. 8-9 (traducción propia).

³²⁶ SNYDER, T.D., DE BREY, C. y DILLOW, S.A. (2016). Op. cit., p. 222 (tabla 218.10).

³²⁷ Base de datos estadística EDUCabase. Tabla: ‘Número medio de alumnos por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje por titularidad/tipo de centro’. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Accesible desde mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion.html.

³²⁸ Base de datos estadística UNdata. Tabla: ‘Percentage of individuals using the Internet’. Naciones Unidas y Unión Internacional de Telecomunicaciones. Accesible desde data.un.org.

Por otro lado, los centros educativos españoles, al igual que los estadounidenses, han contado con acceso a Internet generalizado (independientemente de que éste fuera aprovechado o no por los estudiantes y profesores) desde etapas tempranas. Los datos oficiales indican que, ya en el curso 2002-2003, casi el 97 por ciento de los centros contaban con conexión a la Red³²⁹, a pesar de que más del 20 por ciento de estas conexiones fueran a través de la línea telefónica convencional³³⁰. La cifra de centros conectados en España alcanzó el 99 por ciento cuatro años después, indicando una cobertura virtualmente completa.

En relación con las actuaciones de las administraciones públicas españolas llevadas a cabo en este periodo, es conveniente destacar el *Plan Internet en la Escuela*, presentado por el Gobierno central en el año 2002 como un apéndice focalizado en el mundo educativo del *Plan Info XXI*, creado dos años antes, así como la aplicación práctica de las estrategias establecidas por el Consejo de Europa un año antes³³¹. En el año 2005, y tras el cambio de Gobierno, una iniciativa denominada *Internet en las Aulas* sustituyó al anterior plan, enmarcándose en el recién aprobado *Plan Avanza*³³². Esta actuación centró sus actuaciones de nuevo, no sólo en la dotación de equipamiento informático a los colegios públicos, sino también en la creación y difusión de materiales escolares, en la formación del profesorado y en la creación de redes de docentes para un mayor contacto y colaboración.

Es conveniente indicar, como aspecto secundario de esta etapa, pero con mucha proyección en el futuro, que la democratización del acceso a Internet en las escuelas supuso un cambio de prioridades que se ejemplifica en el paso del énfasis en el desarrollo de software educativo a una mayor priorización del uso de páginas web con el objetivo de incidir en el manejo de información. Durante esta etapa, además, se produjo un paso gradual de lo que se conoce como Web 1.0 a la Web 2.0, potenciándose aquellos servicios online que promovían la participación de los usuarios, la creación de marcos más dinámicos y una mayor socialización de todo tipo de contenidos (mediante el uso de servicios de edición universales, etiquetas e integración con las incipientes redes sociales)³³³.

Quinta fase (2007-actualidad)

La última fase del proceso de integración de las herramientas digitales en los centros escolares tiene que ver con la revolución sufrida por el mercado de las telecomunicaciones tras la aparición de los primeros dispositivos portátiles inteligentes. La evolución de los teléfonos móviles y tabletas hasta convertirse en una suerte de ordenadores portátiles completamente autónomos, con un sistema operativo propio y con un ecosistema de aplicaciones dedicadas, ha sido relativamente rápida, especialmente teniendo en cuenta el proceso de adopción de los ordenadores personales en décadas anteriores.

Con relación a la pervivencia de ordenadores personales, a día de hoy, virtualmente todas las familias de Europa occidental cuenta con al menos un ordenador en su hogar, según los datos del último informe publicado por la OCDE sobre el uso de nuevas tecnologías. En el caso de España, un 90 por ciento de los hogares contaba con al menos un ordenador en 2009, cifra que aumentó hasta casi un 100 por cien sólo tres años después³³⁴. De forma adicional, el uso de Internet como porcentaje de la población española no ha parado de aumentar, pasando del 50 por ciento de 2006 hasta más del 65 por ciento de 2010

³²⁹ Base de datos estadística EDUCAbase. Tabla: 'Porcentaje de centros con conexión a Internet por titularidad/tipo de centro, comunidad autónoma y curso académico'.

³³⁰ Base de datos estadística EDUCAbase. Tabla: 'Porcentaje de centros por titularidad/tipo de centro, comunidad autónoma, curso académico y tipo de conexión'.

³³¹ SEGURA ESCOBAR, M., LÓPEZ PUJATO, C.C. y MEDINAN BRAVO, C.J. (2007). *Las TIC en la Educación: panorama internacional y situación española*. Madrid: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE) y Fundación Santillana, p. 24.

³³² AREA MOREIRA, M. (2008). *Op. cit.*, p. 6.

³³³ LISTER, M. et al. (2009). *New Media: A Critical Introduction*. 2.ª ed. London: Routledge, pp. 204-209.

³³⁴ OECD (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT) (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA, OECD Publishing, p. 34.

y más del 76 en 2014³³⁵. Prestando, por último, atención a la cifra de ordenadores disponibles por cada alumno en los centros escolares, la cifra, que se situaba en 6,6 en el curso 2006-2007 ha ido descendiendo gradualmente desde entonces, pasando a 5,3 en el curso 2008-2009, a 4,3 en el curso 2009-2010, hasta estabilizarse en torno a 3 desde el año 2011 hasta la actualidad³³⁶.

Es posible destacar que, en el caso español, entre los años 2009 y 2012, se puso en marcha el *Programa Escuela 2.0* por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con el objetivo de seguir el *modelo 1 a 1*, basado en la disponibilidad de un ordenador para cada alumno. El programa, enmarcado dentro del *Plan-E*, inició sus actuaciones en los dos últimos cursos de Educación Primaria con los objetivos de otorgar recursos materiales, garantizar la conectividad a la Red, formar a los docentes, crear y compartir recursos didácticos e implicar a los alumnos y sus familias. El programa fue adoptado por una gran mayoría de las comunidades autónomas, pero no en Madrid y Valencia, al entrar la decisión acerca de su implantación dentro de sus competencias. En todo caso, y atendiendo a la suspensión de este plan en 2012, un análisis acerca del panorama actual indica la ausencia de programas coordinados entre comunidades autónomas y Gobierno central, y una reducción en la financiación de medios y recursos materiales para los centros, pero también una consolidación de aspectos relacionados con el uso de las tecnologías, como la presencia de la *competencia digital*, en el currículo, apuntando algunas de las oportunidades y riesgos presentes en el futuro³³⁷.

De forma adicional, junto a la proliferación de dispositivos portátiles, que han ido desplazando gradualmente a los ordenadores de su tradicional cuota de mercado, esta quinta etapa está marcada por la introducción generalizada, y posterior multiplicación, de las redes sociales. La sinergia producida por el desarrollo paralelo de dispositivos móviles y redes sociales de todo tipo provocó con el tiempo la implantación de aplicaciones específicas para los distintos tipos de dispositivos, trasladando el foco de interés de la web hacia los propios teléfonos móviles o tabletas. Es de hecho, mediante estos dispositivos móviles, de la forma en la que se produce y distribuye con mayor rapidez los nuevos contenidos generados por los propios usuarios, en competencia directa con los medios tradicionales³³⁸.

Este proceso ha tenido como consecuencia, de especial interés para el mundo educativo, la transformación del perfil de los usuarios de dispositivos electrónicos, que han dejado de ser meros consumidores de información y se han convertido en creadores de contenidos. Por supuesto, esto no es algo que beneficie únicamente a los docentes (ya sea mediante la difusión e intercambio de materiales, la capacidad de compartir sus experiencias o la facilidad organizativa), sino también a los propios estudiantes, que mediante el uso de todas estas herramientas digitales tienen a su alcance el potencial de hacer suyos los conocimientos con los que van a trabajar.

1.2. Revisión de estudios previos relacionados con el uso de la tecnología

La publicación de estudios centrados en los efectos y la efectividad en distintos ámbitos del aprendizaje mediante el uso de dispositivos electrónicos ha sido una constante desde la década de 1960, generando todavía mucha más atención tras la introducción de los ordenadores personales a finales de los años 70. Debido al enorme interés despertado por este campo de estudio, vigente todavía en la actualidad, en esta sección se examinará la

³³⁵ Base de datos estadística UNdata. Tabla: 'Percentage of individuals using the Internet'. Naciones Unidas y Unión Internacional de Telecomunicaciones. Accesible desde data.un.org.

³³⁶ Base de datos estadística EDUCAbase. Tabla: 'Número medio de alumnos por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje por titularidad/tipo de centro'. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Accesible desde mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion.html.

³³⁷ AREA MOREIRA, M. et al. (2014). Op. cit., pp. 12-13 y 31-32.

³³⁸ LISTER, M. et al. (2009). Op. cit., p. 221.

forma en que se ha orientado la investigación acerca del papel de los ordenadores en los contextos escolares, así como los principales resultados obtenidos en las últimas décadas, examinando aspectos como el rendimiento académico y los factores más motivaciones y ligados a la actitud ante las tecnologías.

Ordenadores y rendimiento académico. ¿Un enfoque adecuado?

Echando la vista atrás, las primeras investigaciones de las décadas de 1960 y 1970 se centraron en lo que se denominó como *instrucción asistida por ordenador*. Tal y como puede verse atendiendo a la diferenciación establecida por John Feldhusen y Michael Szabo en el año 1969, este término hacía referencia a aspectos muy diversos:

Los grandes tipos de [instrucción asistida por ordenador] que actualmente se adaptan a la definición incluyen (1) instrucción didáctica en la que se usan técnicas de programación [...], (2) diálogos tutorizados en el que el estudiante es libre de preguntar al ordenador [...], (3) aproximaciones de investigación en las que el estudiante trata de explicar un fenómeno mediante el uso del ordenador como una herramienta para buscar la información necesaria [...], (4) juegos o resolución de problemas en los que se presenta al estudiante una simulación de problemas de la vida real [...]³³⁹.

Entendiendo de este modo la instrucción y la asistencia de las máquinas, no es de extrañar que se analizara como una alternativa al trabajo convencional en las aulas. Pese a que los estudios analizados por Feldhusen y Szabo en 1969, o por Dean Jamison, Patrick Suppes y Stuart Wells cinco años después, no encontraron diferencias significativas entre la instrucción tradicional y la asistida, se concluyó que el uso de la última era, al menos, igual de efectiva que la primera³⁴⁰. Estas investigaciones, pese a encontrar resultados mixtos, mostraron que la instrucción asistida podía suponer un ahorro de tiempo en las clases³⁴¹, así como una mejora de la actitud de los estudiantes, con resultados predominantemente positivos en la mayoría de los aspectos analizados³⁴².

En los casos en los que se examinó el uso de la instrucción asistida por ordenador como un complemento, en lugar de como una sustitución completa de las clases tradicionales, la revisión de Jamison, Suppes y Wells del año 1974 encontró resultados positivos, incluyendo un aumento de la actitud positiva de los estudiantes hacia el nuevo sistema y una mejora del rendimiento escolar de los alumnos y alumnas con más dificultades para el aprendizaje³⁴³. De forma adicional, establecieron una diferenciación entre el uso de instrucción asistida en la educación primaria o elemental, donde sí que encontraron un uso más efectivo, y en la educación secundaria y la universidad, con igualdad de resultados en ambos modelos³⁴⁴.

En relación con los estudios revisados en las décadas de 1980 y 1990, la publicación de dos artículos, en 1985, por parte de los investigadores James A. Kulik, Chen-Lin C. Kulik y Robert L. Bangert-Drowns supuso un paso adelante en la evaluación del uso de instrucción asistida por ordenador. Mediante el meta-análisis estadístico de decenas de estudios realizados con anterioridad en varios contextos, los autores mostraron la existencia de un vínculo entre la participación de alumnos en programas de instrucción asistida con ordenadores y su rendimiento escolar. Este análisis se realizó tanto en la enseñanza

³³⁹ FELDHUSEN, J. y SZABO, M. (1969). The Advent of the Educational Heart Transplant, Computer-Assisted Instruction: A Brief Review of the Research. *Contemporary Education*, no. 40, p. 265 (traducción propia).

³⁴⁰ SAETTLER, P. (2004). *The Evolution of American Educational Technology*. 2.ª ed. Greenwich: Information Age Publishing, p. 435.

³⁴¹ FELDHUSEN, J. y SZABO, M. (1969). Op. cit., p. 271.

³⁴² KULIK, C.-L.C. y KULIK, J.A. (1991). Effectiveness of Computer-Based Instruction: An Updated Analysis. *Computers in Human Behavior*, vol. 7, p. 76.

³⁴³ JAMISON, D., SUPPES, P. y WELLS, S. (1974). The Effectiveness of Alternative Instructional Media: A Survey. *Review of Educational Research*, vol. 44, no. 1, p. 56.

³⁴⁴ *Ibid.*, p. 55.

primaria³⁴⁵ como en la enseñanza secundaria³⁴⁶, mostrando resultados positivos en ambos niveles educativos.

Otras revisiones posteriores de investigaciones realizadas a lo largo de esta etapa sobre el uso de ordenadores en los centros escolares también indicaron un efecto sustancial en relación con el rendimiento escolar de los alumnos. Éste es el caso de la evaluación de estudios cuantitativos realizada por Richard Niemiec y Herbert Walberg, que además confirmó que son los estudiantes más jóvenes (y por tanto, de niveles escolares inferiores) los que más aprovechan las ventajas de la instrucción basada en el uso de la tecnología frente al alumnado de educación secundaria y universidad, que pese a mostrar mejoras en su rendimiento, lo hacen en menor grado³⁴⁷.

Un nuevo meta-análisis de estudios fue publicado por el matrimonio Kulik en el año 1991, basándose en el análisis estadístico de 254 investigaciones, 248 de ellas diseñadas mediante el uso de grupos de control. En el 81 por ciento de los casos, los grupos experimentales (es decir, aquellos en los que se emplearon ordenadores) mostraron un mayor rendimiento en las pruebas realizadas, mientras que en el 19 por ciento restante, fueron los alumnos y alumnas de clases tradicionales los que obtuvieron mejores resultados. Aislado únicamente los resultados significativos, el 94 por ciento de los casos favorecieron a los grupos que usaron ordenadores³⁴⁸. El mismo meta-análisis también indica que el efecto fue mayor en aquellos estudios de menor duración (cuatro o menos semanas de aplicación) frente a aquellos que se extendieron más en el tiempo. Por otro lado, el análisis de los estudios también muestra que el tiempo requerido para la instrucción (al menos en el caso de la educación postsecundaria) se redujo en un tercio frente a los estudiantes que participaron en clases convencionales³⁴⁹.

Resultados similarmente positivos en relación con el rendimiento escolar fueron encontrados en la educación primaria por Alice W. Ryan en 1991, quien además mostró una relación entre el grado de formación del profesorado en aspectos tecnológicos (medido en el número de horas) y el rendimiento de sus estudiantes³⁵⁰. Una investigación aplicada de gran relevancia, llevada a cabo entre 1990 y 1997 por Dale Mann, Charol Shakeshaft, Jonathan Becker y Robert Kottkamp, con 950 estudiantes de 18 centros escolares de Virginia Occidental y cuyos resultados se publicaron en 1999, evidenció un vínculo entre el rendimiento académico y el uso de software educativo en centros con suficientes ordenadores disponibles y un profesorado formado³⁵¹. Por supuesto, y como muestra de la dificultad de establecer generalizaciones, investigaciones similares no siempre han encontrado resultados equivalentes. Otro estudio aplicado y de diseño cuasi-experimental, esta vez realizado durante siete meses en Canadá, no encontró ninguna diferencia estadística significativa entre el rendimiento de alumnos y alumnas del grupo de control y aquellos del grupo experimental³⁵².

Ya entrado el nuevo milenio, el propio James A. Kulik publicó las siguientes reflexiones en el año 2003, a modo de resumen acerca del estado de la cuestión de este tipo de estudios:

³⁴⁵ KULIK, J.A., KULIK, C.-L.C. y BANGERT-DROWNS, R.L. (1985). Effectiveness of Computer-Based Education in Elementary Schools. *Computers in Human Behavior*, vol. 1, pp. 59-74.

³⁴⁶ BANGERT-DROWNS, R.L., KULIK, J.A. y KULIK, C.-L.C. (1985). Effectiveness of Computer-Based Education in Secondary Schools. *Journal of Computer-Based Education*, no. 12, pp. 59-68.

³⁴⁷ NIEMIEC, R.P. y WALBERG, H.J. (1992). The Effects of Computers on Learning. *International Journal of Educational Research*, no. 17, pp. 104-105.

³⁴⁸ KULIK, C.-L.C. y KULIK, J.A. (1991). Op. cit., p. 80.

³⁴⁹ *Ibíd.*, pp. 84 y 88.

³⁵⁰ RYAN, A.W. (1991). Meta-Analysis of Achievement Effects of Microcomputer Applications in Elementary Schools. *Educational Administration Quarterly*, vol. 27, no. 2, p. 177.

³⁵¹ MANN, D. et al. (1999). West Virginia Story: Achievement Gains from a Statewide Comprehensive Instructional Technology Program. Charleston: West Virginia State Department of Education, pp. 7-8 y 23-24.

³⁵² LIU, X., MACMILLAN, R.B. y TIMMONS, V. (1998). Assessing the Impact of Computer Integration on Students. *Journal of Research on Computing in Education*, vol. 31, no. 2, p. 194.

Todavía no está claro cuánto pueden contribuir los programas basados en el uso de ordenadores a la mejora de la instrucción en los colegios estadounidenses. Aunque muchos investigadores han puesto en marcha evaluaciones controladas sobre los efectos de la tecnología durante las últimas tres décadas, la literatura todavía parece fragmentaria. Para la mayoría de las tecnologías, los resultados sólo están disponibles en ciertos niveles educativos, en áreas concretas y sobre efectos específicos. La literatura está demasiado desnivelada para elaborar conclusiones profundas sobre los efectos de la tecnología en la instrucción. A pesar de esto, los resultados son suficientemente consistentes para conclusiones tentativas en algunas áreas³⁵³.

Como ha podido observarse, la gran mayoría de los estudios relacionados con el estudio de los efectos de la tecnología en el mundo educativo decidieron centrarse en el rendimiento escolar de los estudiantes durante las décadas estudiadas, y no tanto en las potenciales transformaciones que la tecnología podía suponer en las aulas. Como resultado, la insistencia en el ordenador como herramienta de mejora de la enseñanza también comenzó a encontrar opiniones mucho más escépticas frente a los avances prometidos como reacción a la retórica optimista basada en datos o resultados no totalmente sustanciados³⁵⁴. Tal y como apunta Larry Cuban en un libro publicado en el año 2001, en el que analiza las transformaciones sufridas por el sistema educativo:

La consecución de un acceso extendido [a la tecnología] y el equipamiento de los estudiantes con unos conocimientos y habilidades mínimas sobre ordenadores pueden contarse como un éxito. [...] Cuando se trata de conseguir una mayor productividad para los alumnos y profesores y una transformación en la enseñanza y el aprendizaje, en cambio, quedan pocas dudas. Ambos aspectos deben etiquetarse como fracasos. Los ordenadores han sido sobrevendidos e infrautilizados, al menos por ahora³⁵⁵.

Este tipo de críticas se centraron en un aspecto fundamental: la necesidad de priorizar los aspectos educativos por encima de todo. Las críticas provenientes de diversos ámbitos se encuadran, a pesar de todo, en el contexto de lo que Jerry Wellington ha denominado como “debates recurrentes” relacionados con el uso de las nuevas tecnologías en la educación. Según este autor, la evolución de los ordenadores personales y su aplicación al mundo educativo ha propiciado, desde sus inicios, una serie de discusiones acerca de su factor vocacional (la relación entre el mundo del trabajo, el mundo educativo y las habilidades sobre las que debe formar este último), su factor pedagógico (es decir, sobre el valor educativo inherente al uso de tecnología) y sobre su factor social (incluyendo aspectos sobre la igualdad de acceso y oportunidades y el desarrollo de la tecnología en la sociedad en su conjunto)³⁵⁶. Estas áreas de debate se consideran como no resueltas en su totalidad y en continua discusión, no solamente por la relativa juventud de este campo de estudio, sino también por la carga valorativa en continua transformación del proceso educativo, en la que se debate desde los métodos a los objetivos finales del mismo³⁵⁷.

Por supuesto, la elaboración de investigaciones centradas en el rendimiento de los alumnos, o sobre aspectos concretos de la aplicación de los medios digitales, no ha cesado en las últimas dos décadas. Meta-análisis publicados con posterioridad, como el elaborado por Hersh Waxman, Mng-Fen Lin y Georgette Michko en 2003, en el que se revisan 42

³⁵³ KULIK, J.A. (2003). *Effects of Using Instructional Technology in Elementary and Secondary Schools: What Controlled Evaluation Studies Say*. Arlington: SRI International, p. ix (traducción propia).

³⁵⁴ Ver la discusión al respecto tanto en UNDERWOOD, J. (2004). *Research Into Information and Communications Technologies: Where ow? Technology, Pedagogy and Education*, vol. 13, no. 2, pp. 136-137; como en REYNOLDS, D., TREHARNE, D. y TRIPP, H. (2003). *ICT - The Hopes and the Reality. British Journal of Educational Technology*, vol. 34, no. 2, pp. 152-153.

³⁵⁵ CUBAN, L. (2001). *Op. cit.*, p. 179 (traducción propia).

³⁵⁶ WELLINGTON, J. (2005). *Has ICT Come of Age? Recurring Debates on the Role of ICT in Education, 1982-2004. Research in Science & Technological Education*, vol. 23, no. 1, pp. 25-26.

³⁵⁷ *Ibid.*, pp. 36-37.

estudios y se utiliza una muestra total de en torno a 7.000 estudiantes, manifiestan, de nuevo, que el aprendizaje con herramientas tecnológicas supone un impacto pequeño, pero significativo, en el rendimiento escolar de los estudiantes. Esto ocurre, según indican los autores del análisis, independientemente del tipo de categorías tecnológicas usadas en cada investigación, tipo de estudio y características de los sujetos³⁵⁸.

Un informe publicado en el año 2006 por European Schoolnet, red con financiación de la Unión Europea asociada a más de 30 Ministerios de Educación europeos, mostró un análisis de 17 estudios publicados recientemente acerca del impacto del uso de tecnologías en los centros educativos. En primer lugar, la revisión realizada por el informe concluye que el uso de tecnología en las aulas muestra una relación positiva con el rendimiento escolar, especialmente en lectura y comprensión o en las áreas de Ciencias Experimentales y de Tecnología, aunque depende en gran medida de las edades del alumnado en cada materia. El informe también concluye que los centros escolares mejor equipados desde el punto de vista tecnológico también son aquellos que más rápidamente pueden aumentar el rendimiento de sus estudiantes, al menos en la enseñanza primaria³⁵⁹.

En todo caso, teniendo en cuenta el informe publicado en el año 2005 por la OCDE sobre este aspecto, queda evidenciado que un mayor grado de uso de nuevas tecnologías no equivale a un mayor rendimiento en Matemáticas o en capacidad lectora, especialmente en el caso de aquellos estudiantes que más usan las herramientas digitales: mientras que los alumnos que usan ordenadores moderadamente mejoran su rendimiento en ambas áreas, un mayor uso lo empeora claramente, incluso hasta niveles inferiores al de los usuarios menos frecuentes³⁶⁰. Por supuesto, análisis posteriores han puesto en cuestión esta falta de relación, mostrando que estudiantes con mayor acceso a la tecnología en sus hogares consiguen mejores notas en la asignatura de Ciencias Experimentales, algo que curiosamente no ocurre con el uso de ordenadores en el propio centro educativo³⁶¹.

Este último aspecto se ha visto confirmado mediante el análisis de los resultados obtenidos por PISA en diferentes países. En el caso español, un mayor uso del ordenador en el hogar ha conseguido relacionarse con mejores puntuaciones en las pruebas de Matemáticas, en la de Ciencias y en la de lectura, aspecto que se invierte al hablar del uso del ordenador en el centro escolar, ya que son los alumnos y alumnas que usan ordenadores todos los días en la escuela los que obtienen puntuaciones más bajas en las tres pruebas³⁶². Un examen de los datos del resto de países también muestra que la inversión en tecnología en el hogar y la disponibilidad de ordenadores en el mismo se relaciona positivamente con el rendimiento del alumnado en la asignatura de Ciencias, aunque no necesariamente más que la disponibilidad de libros y otras fuentes de información escrita en el hogar³⁶³.

La publicación, un año después, de un informe por parte de la BECTA (la Agencia Británica de Tecnología y Comunicación Educativa), sirvió para establecer el estado de las investigaciones al respecto del uso de las herramientas digitales:

La evidencia acerca del impacto de las TIC en el rendimiento es, todavía, inconsistente, aunque hay indicaciones que en ciertos contextos, con algunos alumnos, en algunas disciplinas, el rendimiento ha mejorado. A pesar de esto, no hay un cuerpo de evidencia

³⁵⁸ WAXMAN, H.C., LIN, M.-F. y MICHKO, G.M. (2003). A Meta-Analysis of the Effectiveness of Teaching and Learning With Technology on Student Outcomes. Naperville: Learning Point Associates, pp. 11-12.

³⁵⁹ BALANSKAT, A., BLAMIRE, R. y KEFALA, S. (2006). The ICT Impact Report. Brussels: European Schoolnet, pp. 25-26.

³⁶⁰ PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA), (2005). *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell US*. 2005. Paris: OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development), pp. 64-65.

³⁶¹ SPIEZIA, V. (2010). Educational Achievements? Student-level Evidence from PISA. *OECD Journal: Economic Studies*, vol. 2010, no. 7, p. 19.

³⁶² FLORES, J.G. (2012). Utilización del ordenador y rendimiento académico entre los estudiantes españoles de 15 años. *Revista de Educación*, no. 357, pp. 386-387.

³⁶³ NOTTEN, N. y KRAAYKAMP, G. (2009). Home Media and Science Performance: A Cross-National Study. *Educational Research and Evaluation*, vol. 15, no. 4, pp. 375-376.

suficiente en ninguna de estas áreas para establecer conclusiones firmes en términos explicativos o de factores contribuyentes³⁶⁴.

El mismo informe también matiza que, consistentemente, “el mayor impacto se observa cuando las TIC se han convertido en elementos integrados en la experiencia educativa cotidiana de los alumnos”³⁶⁵, lo que indica que es conveniente no convertir el uso de elementos digitales como algo ajeno al sistema educativo, sino como algo inherente al mismo. El informe también aborda, por otra parte, el impacto de las nuevas tecnologías en las diferentes áreas de conocimiento. En esta ocasión, se advierte de que la evidencia disponible sólo proviene de estudios a pequeña escala, muchos de los cuales ni siquiera han tratado de establecer los efectos en el rendimiento escolar de los alumnos y alumnas, aunque sí que reconoce la potencialidad de las tecnologías a la hora de incrementar la colaboración entre estudiantes y ayudar al alumnado con dificultades a mejorar sus habilidades lectoras o matemáticas³⁶⁶.

Otro informe, esta vez publicado en el año 2008 por la organización estadounidense ISTE (Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación), recomienda, tras revisar la literatura existente al respecto, hacer hincapié en la formación del profesorado y, de nuevo, en convertir el uso de la tecnología en algo cotidiano y no relegado a actividades extraescolares³⁶⁷. En el mismo documento también se recomienda la utilización de las herramientas tecnológicas en un marco colaborativo complementado con liderazgo y apoyo, donde pueden resultar más efectivas para todas las partes implicadas³⁶⁸. Esto es algo que anteriormente ya había sido advertido por David Reynolds, Dave Treharne y Helen Tripp, quienes concluyeron que un factor clave para usar efectivamente la tecnología en las escuelas es la confianza tanto de profesores como de estudiantes en estas herramientas, algo que sólo puede ocurrir en un contexto marcado por una política de centro adecuada³⁶⁹.

Investigaciones posteriores también han tratado de averiguar, no únicamente cómo afecta el uso de herramientas digitales al rendimiento escolar, sino si afecta de la misma manera a grupos diferentes. De especial interés es el estudio publicado por Vinesh Chandra y Margaret Lloyd, quienes trabajaron durante dos años con estudiantes de entre 15 y 16 años en un centro escolar australiano. Mediante el uso un grupo experimental y otro de control para la enseñanza de la asignatura de Ciencias Experimentales, encontraron que el uso de un tipo de instrucción con tecnología integrada provocó un aumento del rendimiento escolar de los chicos, pero no en el caso de las chicas³⁷⁰.

Examinando más atentamente los datos de la investigación, los autores concluyen que esto no ocurrió de manera generalizada, ya que en todos los casos, los alumnos y alumnas que más mejoraron sus resultados en el grupo experimental fueron aquellos que partían de puntos más bajos, y que por tanto se encuadraban en el tercer y en el cuarto cuartil³⁷¹. Las conclusiones, de hecho, indican que es posible que el alumnado más avanzado se viera perjudicado en alguna medida, al menos relativamente. A pesar de estos resultados, se advierte, de nuevo, de la dificultad de establecer generalizaciones debido a la realización de estudios aplicados que no pueden ser replicados y que sólo se enmarcan en contextos educativos y sociales muy concretos³⁷².

³⁶⁴ CONDIE, R. et al. (2007). *The Impact of ICT in Schools - a Landscape Review*. Coventry: BECTA (British Educational Communications and Technology Agency), pp. 23 y 29 (traducción propia).

³⁶⁵ *Ibid.*, pp. 24 y 29 (traducción propia).

³⁶⁶ *Ibid.*, pp. 30 y 39.

³⁶⁷ ISTE POLICY BRIEF (2008). *Technology and Student Achievement - The Indelible Link*. Washington, D.C.: ISTE (International Society for Technology in Education), p. 7.

³⁶⁸ *Ibid.*, pp. 7-8.

³⁶⁹ REYNOLDS, D., TREHARNE, D. y TRIPP, H. (2003). *Op. cit.*, p. 166.

³⁷⁰ CHANDRA, V. y LLOYD, M. (2008). *The Methodological Nettle: ICT and Student Achievement*. *British Journal of Educational Technology*, vol. 39, no. 6, p. 1091.

³⁷¹ *Ibid.*, pp. 1089-1090.

³⁷² *Ibid.*, p. 1097.

También en relación con los efectos en diferentes grupos, la investigación publicada en el año 2009 por Lisa Barrow, Lisa Markman y Cecilia E. Rouse analizó a más de 3.000 estudiantes de Álgebra de diversos centros educativos estadounidenses, los cuales fueron agrupados de forma aleatoria en 60 grupos, tanto experimentales como de control. Al valorar los efectos de la instrucción asistida por ordenador, se concluye que es posible observar una mejora relativamente más profunda en el rendimiento del alumnado en las clases más numerosas frente al modelo tradicional. Se concluye que en este tipo de clases, la potencial instrucción personalizada proporcionada por el uso de las tecnologías supone una ventaja, al no poder dedicar los profesores un tiempo tan extenso a cada estudiante como en sus clases menos numerosas³⁷³.

El examen de los datos procedentes de estudiantes españoles en la prueba PISA del año 2012 muestra también un impacto desigual entre los diferentes grupos de alumnos y alumnas. En este caso, pese a que los resultados evidencian un ligero aumento del rendimiento escolar entre los estudiantes con acceso a herramientas digitales en su centro educativo, éstos no pueden considerarse como completamente significativos. Más interesante es que el efecto provocado es mucho mayor en el alumnado perteneciente a familias con menores ingresos, con peor posición social, y en inmigrantes de primera o de segunda generación, es decir, grupos desfavorecidos desde el punto de vista socio-económico. La conclusión, por tanto, es que la presencia de ordenadores en las aulas sirve, al menos, para asegurar las mismas oportunidades a los distintos estudiantes³⁷⁴.

Para acabar con el análisis al respecto al rendimiento escolar, es conveniente realizar una revisión del último informe de la OCDE relacionado con el uso de la tecnología. Publicado en el año 2015, y basado en las pruebas PISA del año 2012, el informe analiza diversos aspectos relacionados con el rendimiento de los alumnos y alumnas. En primer lugar, se concluye que un mayor uso de herramientas digitales en las aulas no implica una mejora en la capacidad de lectura de los estudiantes, ni siquiera de la lectura digital, que empeora junto a la lectura en papel según aumenta el uso por encima de la media. En el caso del uso de ordenadores en el hogar para la realización de tareas o meramente como instrumento de ocio, queda patente una mejora de resultados en lectura con un uso moderado de los mismos, pero también un claro empeoramiento mediante un uso por encima de la media³⁷⁵.

En el mismo informe se advierte de que los estudios realizados en los últimos años muestran resultados dispares, evidenciando que el uso de la tecnología es igual de efectivo, en promedio, que cualquiera de las intervenciones educativas sin elementos digitales realizadas con fines similares. Los resultados también indican que el uso de las nuevas tecnologías como suplementos o complementos de las clases tradicionales muestra un efecto más fuerte que su uso sustitutivo, aunque, por supuesto, investigaciones recientes permiten detectar variaciones según áreas de conocimiento: sin relación positiva con los resultados en Matemáticas, y sólo con algunos aspectos concretos de Ciencias Experimentales, como la búsqueda de información³⁷⁶.

En definitiva, el informe concluye que no es posible hablar de una relación entre los recursos invertidos en el mundo educativo en el campo de la tecnología y el rendimiento escolar, pero advierte que:

³⁷³ BARROW, L., MARKMAN, L. y ROUSE, C.E. (2009). Technology's Edge: The Educational Benefits of Computer-Aided Instruction. *American Economic Journal: Economic Policy*, vol. 1, no. 1, pp. 70-73.

³⁷⁴ CABRAS, S. y TENA, J.D. (2013). Estimación del efecto causal del uso de ordenadores en los resultados de los estudiantes en la prueba PISA 2012. *PISA 2012, Informe Español, Volumen II: Análisis secundario*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, p. 85.

³⁷⁵ OECD (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT) (2015). Op. cit., pp. 153-155 y 158-162.

³⁷⁶ *Ibid.*, p. 163.

En aquellos países en los que el uso de Internet en el colegio para hacer tarea escolar es menos habitual para los estudiantes, su rendimiento en la lectura aumentó más rápidamente que en los países en los que este uso es más común, en promedio³⁷⁷.

Esto es un aspecto sumamente interesante, al indicar que es posible la existencia de un factor que tiene que ver con la novedad, entendiendo, por tanto, que las ventajas proporcionadas por el uso de la tecnología puede variar y estancarse en aquellos países en los que la introducción de elementos digitales en las escuelas ha sido más rápida.

A modo de conclusión, es conveniente recordar que, por tanto, y pese a la existencia de una variada serie de estudios relacionados con el rendimiento escolar, la evidencia no es concluyente y en varios casos, contradictoria³⁷⁸. Autores como Sonia Livingstone han sido críticos con varios aspectos de las investigaciones existentes, incluyendo la existencia de pocos estudios comparativos elaborados con el rigor necesario y con una separación clara de modelos de aprendizaje o tipos de herramientas digitales utilizadas entre grupos. De la misma manera, Livingstone también muestra su escepticismo con la continua insistencia en la evaluación del rendimiento académico, fruto de la conservación de una visión tradicional a la hora de valorar el verdadero impacto de las nuevas tecnologías³⁷⁹.

De forma adicional, conviene recordar que la tecnología ha sido implementada en las aulas en multitud de ocasiones debido, no tanto a su efectividad, sino a su función simbólica, ligada en muchas ocasiones a los conceptos de progreso o éxito, en un contexto de preocupación por los resultados a corto, y no tanto a largo plazo³⁸⁰. Es por esta misma razón por lo que es conveniente preguntarse sobre el porqué de los cambios, o sobre los intereses y los grupos beneficiados por los mismos, con el objetivo principal de apuntar el foco de atención a aquellos aspectos que más pueden interesar a los educadores y ayudar a los estudiantes, pero también para poder desarrollar todo el potencial que las nuevas herramientas todavía pueden mostrar³⁸¹.

Motivación y uso de las tecnologías

Por supuesto, la mera evaluación del rendimiento escolar no es, ni tiene por qué ser, el estándar ante el que juzgar la conveniencia o no acerca del uso de herramientas digitales en las aulas. Uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta a la hora de introducir nuevas tecnologías en los centros escolares tiene que ver con el grado de motivación con el que los alumnos y alumnas afrontan las clases, lo que puede llevar a preguntarse acerca del impacto de éstas. Asimismo, los estudiantes no son los únicos en afrontar potenciales cambios en sus clases, por lo que también resulta conveniente poner el foco en los docentes, con el objetivo de observar los efectos del mundo digital en su labor diaria.

Un periodo interesante para comenzar este análisis es la puesta en marcha de evaluaciones sobre actuaciones concretas en las décadas de 1980 y 1990, que han servido para poder observar más de cerca los efectos del uso de elementos informáticos en los centros educativos. Éste es el caso del programa *Apple Classrooms of Tomorrow* (ACOT), en vigor entre los años 1985 y 1995. Durante este periodo, en lugar de tomar el rendimiento escolar como única referencia del éxito o fracaso del programa, se analizó la respuesta, tanto de profesores como de estudiantes frente a la presencia, por primera vez, de ordenadores

³⁷⁷ OECD (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT) (2015). Op. cit., p. 146 (traducción propia).

³⁷⁸ Ver la discusión tanto en ZHAO, Y. y LEI, J. (2009). New Technology. En: G. SYKES, B. SCHNEIDER y D.N. PLANK (eds.), *Handbook of Education Policy Research*. London: Routledge, pp. 672-673; como en BIAGI, F. y LOI, M. (2013). Measuring ICT Use and Learning Outcomes: Evidence From Recent Econometric Studies. *European Journal of Education*, vol. 48, no. 1, p. 37.

³⁷⁹ LIVINGSTONE, S. (2012). Critical Reflections on the Benefits of ICT in Education. *Oxford Review of Education*, vol. 38, no. 1, pp. 11-12 y 17.

³⁸⁰ ZHAO, Y. y LEI, J. (2009). Op. cit., pp. 675-676.

³⁸¹ LIVINGSTONE, S. (2012). Op. cit., p. 21.

en sus clases. David Dwyer, quien investigó al respecto durante varios años, apuntó lo siguiente en un análisis de resultados publicado en el año 1994:

Mientras que la incorporación de tecnología fracasó en su intento de alterar radicalmente el contexto educativo de los estudiantes, en su lugar, nuestros datos procedentes de la observación comenzaron a indicarnos otros tipos de cambio. Por ejemplo, los profesores fueron observados interactuando de forma diferente con los estudiantes, más como guías o mentores y menos como oradores. Por momentos, los estudiantes lideraban clases, tutorizaban a sus compañeros y organizaban espontáneamente grupos colaborativos. Había que obligar a los estudiantes a salir a los recreos y, en ocasiones, trabajaron con sus compañeros incluso después del final formal del curso. Los profesores informaron que, personalmente, estaban trabajando más duro y durante más horas, pero también disfrutando más su trabajo y sintiendo más éxito con sus estudiantes³⁸².

Muchos de los elementos aquí descritos son de particular interés, específicamente debido a que hablan acerca de actitudes y no tanto de resultados en pruebas académicas concretas. Una revisión de los estudios publicados en la década de 1990 en torno a la problemática de la motivación de los estudiantes indica que, por un lado, la aplicación de un tipo de instrucción asistida por ordenador tiene un efecto positivo en el autoconcepto del alumnado, mostrando una mayor mejora que en el caso de las clases tradicionales³⁸³. Por otro lado, las investigaciones centradas en áreas de conocimiento específicas también parecen indicar que el uso de la tecnología puede influir en la forma en la que los estudiantes adoptan actitudes positivas frente a elementos concretos de cada disciplina³⁸⁴.

Investigaciones más recientes, como la publicada por Don Passey, Colin Rogers, Joan Machell y Gilly McHugh en el año 2004, tras colaborar con 17 centros educativos de Reino Unido, se han centrado en estudiar el impacto de las herramientas digitales en el profesorado y el alumnado. En el caso de estos últimos, el estudio indica que el uso de las nuevas tecnologías ayuda a “suplementar los patrones motivacionales de los estudiantes, para después atraerlos hacia nuevos tipos de motivación positiva”. Entrevistas con profesores y padres muestran una evolución positiva a la hora de, por ejemplo, aumentar el grado de responsabilidad de los estudiantes, quienes percibieron como más orgullosos de sus trabajos al usar elementos digitales y más interesados en la materia³⁸⁵.

Mediante la realización de entrevistas a los alumnos de los distintos centros queda patente que la gran mayoría de éstos mejoraron su concepción de las clases, aumentando su confianza y su autoconcepto. Como apuntan los autores:

Profesores y alumnos comunicaron un aumento de su confianza y motivación como resultado del uso de las TIC. Se informó extensamente acerca de la mejora de la confianza por parte de los estudiantes con mayores dificultades; estos alumnos ganaron confianza porque pudieron hacer y enseñar cosas que no eran capaces de hacer con anterioridad, y porque pudieron explorar más y compartir ideas con los demás³⁸⁶.

Las entrevistas realizadas a docentes con el objetivo de valorar sus experiencias también muestran que una gran mayoría de ellos encontraron un mejor comportamiento por parte de los estudiantes en aquellas clases en las que se utilizaron medios digitales. Este mismo aspecto también es refrendado por las respuestas obtenidas por parte de los alumnos y alumnas, aunque es conveniente apuntar que éstos destacan el papel del profesor como una de las razones de su comportamiento, por lo que no es posible ligar directamente

³⁸² DWYER, D. (1994). Apple Classrooms of Tomorrow: What We've Learned. *Educational Leadership*, vol. 51, no. 7, p. 6 (traducción propia).

³⁸³ SIVIN-KACHALA, J. y BIALA, E.R., (1994). *Report on the Effectiveness of Technology in Schools, 1990-1994*. New York: Interactive Educational Systems Design, Inc., p. 19.

³⁸⁴ *Ibíd.*, pp. 20-21.

³⁸⁵ PASSEY, D. et al. (2004). The Motivational Effect of ICT on Pupils. Research Report RR523. City of Lancaster: University of Lancaster, pp. 17-19 (traducción propia).

³⁸⁶ *Ibíd.*, pp. 22-23 (traducción propia).

uso de la tecnología y conducta en clase. Por último, es conveniente apuntar que, pese a que no se encuentra ningún tipo de diferencia esencial en el impacto motivacional entre niveles educativos o por género, sí que se observa que el menor nivel de acceso a la tecnología del alumnado de grupos socio-económicos más bajos provoca diferencias en el uso efectivo de los medios digitales, algo que puede suponer disparidad en el cambio de actitudes, al menos en relación con otros estudiantes de grupos socio-económicos más elevados³⁸⁷.

Estudios similares también han identificado un efecto positivo del uso de las tecnologías en aspectos como el comportamiento, la capacidad de comunicación y la motivación, especialmente en el caso de los estudiantes durante la educación primaria³⁸⁸. De la misma forma, la aplicación de entornos digitales de enseñanza ha encontrado resultados parejos, con observaciones acerca de una mejora en la motivación de los alumnos, un aumento de su sentido de la responsabilidad al trabajar de forma más autónoma, una mayor curiosidad por la materia estudiada, así como mayor compromiso y capacidad de concentración³⁸⁹.

Las encuestas realizadas a docentes, además de permitir a los investigadores conocer su opinión personal, también son capaces de mostrar su percepción respecto a la utilidad de las nuevas tecnologías, ya sea por su experiencia personal o en su centro educativo. En el caso del estudio realizado por Reynolds, Treharne y Tripp en centros de educación secundaria, casi un 75 por ciento de los profesores y profesoras entrevistados reconocieron los beneficios de utilizar tecnologías en el aula. Entre las opiniones expresadas, un grupo de docentes destacó el potencial de las herramientas digitales, especialmente para aquellos alumnos con mayores dificultades al entender que, como apuntan los autores:

Parecía, ciertamente, existir una percepción entre los alumnos que el trabajo con las TIC estaba relacionado con un área de habilidades separada; que la gente que es 'buena con los ordenadores' no son necesariamente las mismas personas que consiguen las mejores notas en las materias tradicionales. Es fácil ver cómo esto puede mejorar el autoconcepto y la confianza de los alumnos que normalmente sienten que tienen un peor rendimiento³⁹⁰.

Los docentes también fueron entrevistados en el caso del estudio aplicado puesto en marcha por Chandra y Lloyd en Australia, al que se ha hecho referencia con anterioridad. En este caso, ambos investigadores advierten un impacto positivo en el rendimiento de los alumnos, probablemente relacionado con el "entusiasmo renovado" que detectaron en casi todos ellos, algo que facilitó que encontraran a los estudiantes "más comprometidos y subsecuentemente, más motivados para aprender". Independientemente de los resultados cuantificables, los investigadores incluyen en su investigación opiniones de profesores con los que trabajaron, donde también se expresa la idea de una mayor involucración de los estudiantes, incluso en los casos en los que esto no ocurría en aquellas clases más tradicionales. De forma adicional, el estudio indica que los propios alumnos y alumnas fueron capaces de diferenciar entre las oportunidades potenciales de este nuevo entorno de enseñanza, adaptando su forma de trabajar a los nuevos medios³⁹¹.

La capacidad de motivación no es un aspecto baladí a la hora de centrarse en la etapa de escolarización obligatoria, sobre todo teniendo en cuenta la relación existente entre ésta y los resultados escolares. Como se apunta en la investigación desarrollada a cabo por Liu, Horton, Olmanson y Toprac con estudiantes de 12 años, tras la utilización de un entorno digital para enseñar Ciencias Experimentales, fueron los alumnos y alumnas más motivados

³⁸⁷ PASSEY, D. et al. (2004). Op. cit., pp. 31, 41 y 52.

³⁸⁸ BALANSKAT, A., BLAMIRE, R. y KEFALA, S. (2006). The ICT Impact Report. Brussels: European Schoolnet, p. 30.

³⁸⁹ WANG, S.-K. y REEVES, T.C. (2006). The Effects of a Web-Based Learning Environment on Student Motivation in a High School Earth Science Course. *Educational Technology Research and Development*, vol. 54, no. 6, pp. 581-584.

³⁹⁰ REYNOLDS, D., TREHARNE, D. y TRIPP, H. (2003). Op. cit., p. 161 (traducción propia).

³⁹¹ CHANDRA, V. y LLOYD, M. (2008). Op. cit., p. 1096 (traducción propia).

aquellos que consiguieron incrementar en mayor proporción los resultados de sus pruebas. Esto les lleva a confirmar estadísticamente el hecho de que un mayor grado de motivación se relaciona de forma significativa con un mayor potencial para la mejora en el rendimiento, y especialmente con la concepción percibida de la competencia de éstos en la materia³⁹². De esta manera, si el diseño del entorno digital se dirige a la potenciación del nivel de autoeficacia de los alumnos, además de a otras dimensiones de la motivación, existe una mayor posibilidad de que éstos tengan más éxito en sus tareas puramente académicas.

Los efectos positivos del uso de entornos digitales en la motivación de los estudiantes también han podido observarse mediante la aplicación de instrumentos estandarizados, como es el caso del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), diseñado por Paul Pintrich y Elisabeth V. De Groot en el año 1990³⁹³. Este cuestionario fue usado por los investigadores Ya-Ting Yang y Wan-Chi Wu en un diseño cuasi-experimental publicado en 2012, centrado en la enseñanza de clases de inglés con alumnos de 16 años, y en el que se usaron herramientas digitales con un grupo experimental frente a otro de control durante un total de 20 semanas. Los resultados obtenidos por los autores muestran diferencias significativas entre ambos grupos en lo referido a su motivación, tanto en la escala referida a la autovaloración de los propios alumnos como a la centrada en la percepción del valor de las tareas a realizar en clase³⁹⁴.

Atendiendo a la revisión anterior, el potencial motivador del uso de las herramientas digitales parece documentado, y no únicamente en lo referente a la capacidad de desarrollar un mayor nivel de confianza entre los propios alumnos, elevando su percepción de autoeficacia, sino también en lo relativo al valor dado por éstos a la propia materia a trabajar. Por supuesto, hay multitud de elementos a tener en cuenta antes de establecer una relación directa, incluyendo el grado de adaptación a las nuevas formas de trabajo, pero no hay dudas que una mejora motivacional pueden ser incentivada mediante usos adecuados de la tecnología en aquellos contextos más favorables.

Efectos sobre la relación de los alumnos y las herramientas tecnológicas

Tras analizar el impacto del uso de las nuevas tecnologías, tanto en el rendimiento escolar de los alumnos como en lo relativo a su motivación, es necesario hacer referencia a la manera en que el uso de las herramientas digitales en las aulas puede afectar a la percepción por parte de los estudiantes del mundo tecnológico. Esto no supone centrarse únicamente en su aceptación o rechazo por parte del alumnado, sino también en aspectos como su nivel de interés, su concepción acerca del nivel de habilidad requerido para su manejo, o incluso las consecuencias percibidas por su uso.

A lo largo de las décadas de 1980 y 1990 se pusieron en marcha investigaciones centradas en algunos de estos aspectos, en ocasiones como complemento a la revisión del impacto en el rendimiento escolar. El análisis de casi una veintena de estudios por parte del matrimonio Kulik en el año 1991 mostró una mejora generalizada de la actitud ante la tecnología de los alumnos tras su participación en clases en las que los estudiantes contaron con herramientas digitales como apoyo a su instrucción³⁹⁵. Tras realizar un meta-análisis de otras tres decenas de estudios publicados, los autores también indicaron una mejora en paralelo en la calidad percibida de la instrucción, así como sobre la actitud ante la propia materia a impartir en las clases³⁹⁶.

³⁹² LIU, M. et al. (2011). A Study of Learning and Motivation in a New Media Enriched Environment for Middle School Science. *Educational Technology Research and Development*, vol. 59, no. 2, pp. 256-257 y 260.

³⁹³ PINTRICH, P.R. y DE GROOT, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom. Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, no. 1, pp. 33-40.

³⁹⁴ YANG, Y.-T.C. y WU, W.-C.I. (2012). Digital Storytelling for Enhancing Student Academic Achievement, Critical Thinking, and Learning Motivation: A Year-Long Experimental Study. *Computers & Education*, vol. 59, no. 2, pp. 349-350.

³⁹⁵ KULIK, C.-L.C. y KULIK, J.A. (1991). Op. cit., p. 84.

³⁹⁶ *Ibid.*, p. 88.

En alguna ocasión también es posible encontrar resultados negativos, como es el caso de la intervención, ya citada con anterioridad, de Liu, Macmillan y Timmons. La aplicación, que se alargó durante siete meses en un centro escolar de Canadá, no encontró diferencias estadísticas significativas entre el nivel de actitud ante la tecnología antes y después de la integración digital de las clases. Pese a estos resultados, las respuestas del alumnado en una encuesta realizada con posterioridad fueron de interés: los estudiantes consideraron que, pese a no ser un gasto superfluo, los ordenadores no hacen el trabajo escolar más fácil ni aumentan la colaboración entre alumnos, aunque se mostraron divididos a la hora de valorar si el uso de ordenadores podían mejorar sus notas, potenciar su creatividad, aumentar su interés en la materia o facilitar que los estudiantes con mayores dificultades alcanzaran a los destacados³⁹⁷.

Los autores de esta investigación incluyeron varias de las respuestas de los alumnos y alumnas que participaron en el estudio, pudiéndose observar en éstas aspectos como la intención de los estudiantes de seguir usando o aprender más sobre los ordenadores utilizados, sobre todo al comprender su potencial para su entretenimiento o para comunicarse. Por otro lado, se advierte de que experiencias negativas puntuales, como la pérdida de progreso en el trabajo de los alumnos que tuvo lugar en una de las clases debido al mal funcionamiento de ciertos ordenadores, tienen siempre el potencial de provocar una reacción negativa, que en este caso concreto marcó claramente la actitud de un grupo frente a la integración de ordenadores en las aulas³⁹⁸.

Investigaciones como la llevada a cabo por Mann, Shakeshaft, Becker y Kottkamp en Virginia Occidental en los años 90 indican que la mejora en el rendimiento de los estudiantes tiene mucho que ver tanto con la actitud del alumnado como la del propio profesorado ante la tecnología. Los efectos encontrados son mucho más marcados en el caso de los estudiantes, con un mayor efecto estadístico a la hora de influir en su rendimiento que incluso la disponibilidad de ordenadores por parte de los éstos³⁹⁹. Por tanto, mediante una justa valoración de este factor (es decir, de la actitud del alumnado) en los resultados finales, es posible entender la enorme influencia de la percepción de la tecnología por parte de los adolescentes, así como su importancia a la hora de condicionar la manera en la que éstos trabajan las diversas materias escolares.

Ya entrados en el nuevo milenio, y en paralelo al desarrollo de las tecnologías digitales, la actitud frente a las herramientas informáticas entre los estudiantes ha seguido despertando interés en el mundo educativo. En el caso de una intervención llevada a cabo por Michael Hopson, Richard Simms y Gerald Knezek, mediante el uso de un entorno digital con alumnos y alumnas de entre 10 y 12 años, y cuyos resultados se publicaron en el año 2002, los autores utilizaron un instrumento estandarizado, el *Computer Attitude Questionnaire* (CAQ), diseñado pocos años antes⁴⁰⁰. Pese a tener en cuenta factores como el grado de importancia otorgada a los ordenadores, el nivel de ansiedad en su utilización, el grado de aislamiento percibido o su relación con los hábitos de estudio y la creatividad, los resultados del estudio únicamente hallaron mejoras, tras la intervención, en uno de los dos grupos analizados frente a los grupos de control, y solamente en tres de las categorías, indicando las dificultades de provocar transformaciones significativas mediante aplicaciones didácticas puntuales y de corta duración⁴⁰¹.

El uso de cuestionarios como el CAQ no es una novedad de las últimas décadas, ya que el diseño de instrumentos estandarizados para examinar la actitud ante la tecnología en el mundo educativo se remonta a la introducción de las herramientas digitales en las aulas. Uno de los métodos con más potencial para esta labor es la aplicación del cuestionario

³⁹⁷ LIU, X., MACMILLAN, R.B. y TIMMONS, V. (1998). Op. cit., pp. 194-195.

³⁹⁸ *Ibid.*, pp. 195 y 198-199.

³⁹⁹ MANN, D. et al. (1999). Op. Cit., pp. 32 y 46.

⁴⁰⁰ KNEZEK, G.A. et al. (1998). Instruments for Assessing Educator Progress in Technology Integration. Denton: Institute for the Integration of Technology in Teaching and Learning. University of North Texas, pp. 19-24.

⁴⁰¹ HOPSON, M.H., SIMMS, R.L. y KNEZEK, G.A. (2002). Using a Technology-Enriched Environment to Improve Higher-Order Thinking Skills. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 34, no. 2, pp. 115-116.

Pupils' Attitude Towards Technology (PATT), desarrollado en el año 1986 por Jan Raat y Marc de Vries⁴⁰², pero adaptado con posterioridad a otros contextos, como el estadounidense, unos pocos años después⁴⁰³.

Precisamente, partiendo de una adaptación del PATT al contexto específico de Hong Kong, y con el objetivo de conseguir información procedente de un número muy elevado de estudiantes de secundaria, los investigadores Ken Volk, Wai Ming Yip y Ting Kau Lo publicaron en el año 2003 un artículo detallando las conclusiones de un estudio con alrededor de 2.800 participantes de un total de 22 escuelas de educación secundaria. Una de las metas de la investigación, que complementó a una primera intervención desarrollada cuatro años atrás, consistió en examinar el efecto en las actitudes de los programas más innovadores o más tradicionales a la hora de instruir en la materia Diseño y Tecnología durante la enseñanza secundaria, así como las diferencias entre aquellas estudiantes que cursaron la asignatura durante más tiempo.

La actitud se midió en diferentes escalas, incluyendo el interés ante la tecnología, el grado de dificultad percibido, las consecuencias de su uso, el rol jugado por ambos géneros, así como aspectos relacionados con elementos curriculares y de elección de carreras profesionales. Pese a la amplia comparativa, los resultados muestran contrastes no demasiado dispares entre los distintos grupos analizados, y únicamente con diferencias relevantes en aspectos concretos, como una menor percepción de dificultad o un ligero mayor interés por la tecnología en las clases con programas más innovadores, aunque estas diferencias incluso lleguen a diluirse una vez añadido el tiempo de formación⁴⁰⁴. En definitiva, dados los resultados, queda patente lo complicado de establecer una relación clara entre el desarrollo de las diferentes actitudes y la orientación de la formación.

Por supuesto, la actitud ante la tecnología no tiene únicamente que ver con aspectos generalmente considerados como positivos, ya que la existencia de reticencias hace complicado, en ocasiones, un cambio de mentalidad. Tal y como apuntan Chandra y Lloyd, “algunos estudiantes, como algunos profesores, son tecnófobos”, lo que hace que “mantengan modelos mentales de la escolarización como centrada en el profesor e instructivista”⁴⁰⁵. Al considerar la tecnología como algo ajeno o que no debería ser inherente a la enseñanza, la forma de pensar de ciertos docentes y estudiantes puede complicar el desarrollo de actitudes favorables al uso de las herramientas digitales, sobre todo en lo referente a las consecuencias de su uso o incluso a la facilidad de su manejo.

Teniendo todos estos aspectos en cuenta, no cabe duda de que a la hora de valorar la relación entre el alumnado o el profesorado con una tecnología que, cada vez en mayor medida, va siendo introducida en las aulas, es necesario tener en cuenta la nueva realidad:

En lugar de ver a la tecnología simplemente como un instrumento lleno de un tremendo potencial para mejorar el aprendizaje del currículo tradicional por parte de los alumnos, hay que considerar a la tecnología como un nuevo contexto para la educación. Este contexto no es una elección, sino una nueva realidad a la que no se puede escapar⁴⁰⁶.

Partiendo de esta idea central, autores como Zhao y Lei proponen reforzar el concepto de *ciudadanía digital*, entendiéndolo como una forma de vivir de forma productiva en el nuevo contexto educativo. Esto implica incidir, entre otros aspectos, en la formación en “actitudes positivas acerca del mundo digital”, incluyendo la apreciación de los problemas técnicos y de cómo abordarlos, pero también acerca de las estrategias y

⁴⁰² RAAT, J.H. y DE VRIES, M. (1986). What do Girls and Boys Think of Technology? Pupils' Attitude Towards Technology. Eindhoven: Eindhoven University of Technology.

⁴⁰³ BAME, E.A. y DUGGER JR., W.E. (1989). Pupils' Attitude Toward Technology. PATT-USA. A First Report of Findings.

⁴⁰⁴ VOLK, K., MING YIP, W. y KAU LO, T. (2003). Hong Kong Pupils' Attitudes Toward Technology: The Impact of Design and Technology Programs. *Journal of Technology Education*, vol. 15, no. 1, pp. 57-59.

⁴⁰⁵ CHANDRA, V. y LLOYD, M. (2008). Op. cit., p. 1096 (traducción propia).

⁴⁰⁶ ZHAO, Y. y LEI, J. (2009). Op. cit., p. 684 (traducción propia).

herramientas necesarias para compartir información, crear contenido y conocer más profundamente la complejidad del nuevo panorama⁴⁰⁷.

En definitiva, el hecho de que estudiantes y docentes no sólo utilicen, sino que también valoren adecuadamente las herramientas tecnológicas a su disposición, es una preocupación clave a la hora de centrar el interés en la relación con el mundo digital. Atendiendo a los resultados de las diversas investigaciones, es difícil establecer con claridad un vínculo entre la utilización de herramientas tecnológicas y una mejora en la actitud ante las mismas, ya que es algo muy dependiente del contexto, aunque, en todo caso, un contacto directo con el mundo digital parece la mejor forma de actuación para lograr una valoración más adecuada desde el ámbito educativo.

1.3. Riesgos y oportunidades de la implantación de medios digitales en las aulas

De forma previa al análisis de aquellas experiencias relacionadas con el uso de tecnología para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales e Historia, merece la pena realizar una serie de referencias generales en torno a las limitaciones existentes en el contexto actual, así como a las oportunidades de futuro que se presentan. Analizada, pues, la evolución del proceso de integración de la tecnología en el ámbito educativo, y las investigaciones relacionadas con los efectos del uso de herramientas informáticas, es el momento de atender a ciertos aspectos de interés relacionados tanto con el potencial mostrado por el mundo digital como con aquellos elementos a los que es necesario prestar especial atención.

La brecha digital y el acceso a la tecnología

Hablar de brecha digital significa hablar de desigualdad, y por tanto, de diferencias importantes tanto en el grado de penetración del mundo digital en los diferentes contextos como en el nivel de asequibilidad del acceso al mismo. Estas diferencias, que son extremadamente variables, no son solamente observables a nivel global, entre diferentes países o continentes, sino que también pueden detectarse a nivel regional y local, provocando contrastes de gran relevancia para el mundo educativo debido a su repercusión directa en los propios alumnos y en el profesorado.

Como se ha podido observar en secciones anteriores, y debido a la velocidad con la que se ha extendido el uso de herramientas informáticas en el mundo durante las décadas más recientes, la forma más adecuada de detectar contrastes en la actualidad tiene que ver con la capacidad de acceso a Internet. Según datos del año 2016, recogidos por la *International Telecommunication Union* (Unión Internacional de Telecomunicaciones), la agencia especializada de las Naciones Unidas, el porcentaje de individuos con acceso a Internet en sus hogares en los países desarrollados alcanza el 83,8 por ciento de la población, mientras que la cifra sólo es del 41,1 por ciento en el caso de los países en vías de desarrollo. Si en lugar de centrar la atención en el acceso a Internet, se observa el porcentaje de personas que realmente lo utilizan, ambas cifras bajan al 81 y al 40,1 por ciento respectivamente⁴⁰⁸.

Un análisis de este último dato por continentes aclara todavía más el panorama ante el que nos encontramos, ya que, mientras que en el conjunto del continente europeo solamente un 21 por ciento de la población no utiliza internet, la cifra aumenta en torno al 33-35 por ciento en el conjunto de América y en Rusia y países limítrofes, a más del 58 por ciento tanto en Asia y Pacífico como en el conjunto de los países árabes, y a un 75 por ciento

⁴⁰⁷ ZHAO, Y. y LEI, J. (2009). Op. cit., p. 686 (traducción propia).

⁴⁰⁸ INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION (2016b). Key ICT Indicators for Developed and Developing Countries and the World. [en línea]. Ginebra: Disponible en: www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/statistics/2016/ITU_Key_2005-2016 ICT_data.xls. Datos publicados oficialmente en INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION (2017). *World Telecommunication/ICT Indicators Database*. 20.ª ed. Ginebra: International Telecommunication Union.

en el caso del continente africano. En todos los casos, y en el conjunto de las regiones, el nivel de acceso a Internet siempre es mayor entre los hombres que entre las mujeres, con una brecha mucho mayor en los países en vías de desarrollo⁴⁰⁹.

El nivel de desigualdad en el acceso, pese a ser preocupante, se enmarca en un contexto de rápido avance, ya que el porcentaje de hogares con acceso a la Red se ha más que triplicado entre el año 2005 y el año 2016, pasando de un 18,4 por ciento de la población mundial en 2005 a un 52,3 por ciento en 2016⁴¹⁰. Poniendo el caso español como un ejemplo más concreto, mientras que sólo un 13,6 por ciento de la población utilizaba Internet en el año 2000, la cifra aumentó de forma rápida, alcanzando más del 20 por ciento en 2002, y casi el 40 por ciento solamente un año después. La población española que usa la Red ha aumentado de forma más gradual desde entonces, superando el 67 por ciento de la población en 2011, hasta alcanzar el 78,7 por ciento registrado en el año 2015⁴¹¹.

Analizando los datos queda patente que las diferencias detectadas en el grado de penetración de las herramientas informáticas y de Internet son un espejo de las diferencias socio-económicas a nivel global, pero también dentro de cada uno de los países. Según datos del año 2007, y referidos a los Estados Unidos, los ingresos familiares son uno de los factores clave que explican el acceso a Internet, pero también la raza, siendo las familias negras y las hispanas mucho menos proclives a disfrutar de un acceso adecuado. Aunque en este último caso, las diferencias raciales puedan explicarse como un efecto de los niveles de ingresos, queda patente que la brecha digital reproduce desigualdades y faltas de oportunidad⁴¹², lo que provoca la necesidad de plantear este asunto como algo fundamental para el mundo educativo, con el objetivo de no trasladar tales diferencias al aula.

Otro aspecto de enorme interés, entre otras razones, por sus potenciales efectos en España, es la brecha digital presente entre el mundo urbano y el mundo rural. Los resultados obtenidos en las pruebas PISA pueden servir como indicadores de este fenómeno al tener en cuenta la situación de los centros escolares, abriendo la posibilidad de comparar el número de ordenadores por centro, así como el porcentaje de alumnos con acceso a Internet en el colegio, aunque no en sus hogares.

Utilizando los datos procedentes del año 2012, se puede observar claramente que el número de ordenadores disponibles en el hogar disminuye de forma progresiva dependiendo de si un alumno atiende a un centro localizado en un núcleo urbano (de más de 15.000 habitantes), en una localidad pequeña (de entre 3.000 y 15.000 habitantes) o en un área rural (con menos de 3.000 habitantes). Esta tendencia se contrasta tanto usando la media de todos los países pertenecientes a la OCDE como en el caso español, y se repite en lo referido al acceso a Internet, donde la diferencia porcentual entre la penetración de Internet entre las zonas rurales y los núcleos urbanos en España es de más de siete puntos⁴¹³.

En el caso español, pese a que el número de ordenadores disponibles por alumno en los centros educativos es menor el caso de los centros rurales frente a los urbanos, la diferencia no es tan significativa como en otros países, al mantenerse España por debajo de la media de la OCDE. Algo muy similar ocurre a la hora de comparar los ordenadores disponibles por alumno conectados a Internet, donde España se sitúa en la media del resto

⁴⁰⁹ INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION (2016a). ICT Facts and Figures 2016. Ginebra: International Telecommunication Union, pp. 2-3.

⁴¹⁰ INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION (2016b). Op. cit.

⁴¹¹ INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION (2015). Percentage of Individuals using the Internet. [en línea]. Ginebra: International Telecommunication Union. Disponible en: www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/statistics/2016/Individuals_Internet_2000-2015.xls. Datos publicados oficialmente en INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION (2017). Op. Cit.

⁴¹² LISTER, M. et al. (2009). Op. cit., pp. 185-187.

⁴¹³ OECD (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT) (2015). Op. cit, p. 132. Tabla 5.7a (Number of computers and access to the Internet at home, by school location). Disponible únicamente online en dx.doi.org/10.1787/888933277897.

de países⁴¹⁴. Atendiendo a estos datos, España cuenta con índices muy altos de conectividad y disponibilidad de recursos, sin una brecha con el mundo rural en lo referente al acceso tan preocupante como la detectada en Colombia, Perú o Indonesia, ejemplos destacados por la OCDE de modelos disfuncionales que requieren de atención.

Por supuesto, la brecha digital no tiene únicamente que ver con el acceso a instrumentos materiales, como por ejemplo ordenadores o dispositivos móviles, sino que también se relaciona con los recursos no materiales, ya que como advierte la OCDE:

Igualdad de acceso, no obstante, no implica las mismas oportunidades (equidad). De hecho, incluso cuando las oportunidades para aprender sobre el mundo, practicar nuevas habilidades, participar en comunidades online o desarrollar un proyecto profesional están solamente a unos pocos clicks de distancia, los estudiantes procedentes de contextos socio-económicos más desfavorecidos pueden no ser conscientes acerca de cómo la tecnología puede ayudar a incrementar su estatus⁴¹⁵.

Esta brecha de oportunidades es, probablemente, la que más atención deba despertar, sobre todo porque los datos procedentes de los países desarrollados indican que, superado un cierto punto de corte, los estudiantes procedentes de hogares con mayor o menor estatus socioeconómico tienen a igualar su acceso tanto a los ordenadores como a Internet⁴¹⁶. Aunque esto todavía es un problema en multitud de países en vías de desarrollo (y también en ciertos países con contextos muy específicos, como Chile, México o Turquía, por ejemplo), no hay nada que indique que la igualdad de acceso no se pueda lograr en paralelo al crecimiento económico de estos países.

La corroboración de la existencia de esta brecha más profunda puede llevar a preguntarnos sobre los efectos de la misma. Gregory K. Talley, quien ha trabajado sobre esta problemática, decidió enfocar su investigación en los centros escolares de su ciudad, Maryland, donde descubrió brechas socio-económicas, raciales y de género en el uso de las tecnologías disponibles, aunque no siempre en el acceso a las mismas por parte de los centros con mayores niveles de matriculación de diversos grupos. Este último aspecto es interesante porque Talley apunta claramente que el mero acceso a las tecnologías no es condición suficiente para la mejora del rendimiento. Ahora bien, el uso, donde fue identificada la brecha digital (de oportunidades, en este caso), sí que se relaciona con mejoras en diversos aspectos del aprendizaje⁴¹⁷, razón por la que conviene recordar que no es suficiente con proporcionar a los estudiantes los instrumentos necesarios, sino que también es fundamental hacer un uso efectivo de los mismos atendiendo al contexto.

Saber adecuar su práctica es una de las labores claves del profesorado, ya que de este grupo depende en gran medida el que la utilización de las herramientas digitales en clase revierta de forma positiva en el alumnado, independientemente de otros condicionamientos. Esto no es algo tan simple de llevar a cabo en la práctica, como demuestra Scott DeWitt, quien, tras realizar entrevistas a cuatro profesores de instituto (que integraron tecnología para sus clases de Ciencias Sociales) y hacer un seguimiento profundo de sus clases (formadas por alumnos pertenecientes a distintos grupos socio-económicos), concluyó que los enfoques mostraron contrastes preocupantes. Como ejemplo más claro, mientras que en las clases formadas por estudiantes un mayor nivel socio-económico se hizo hincapié en un uso de los medios digitales enfocado al desarrollo del pensamiento crítico, con los estudiantes más socio-económicamente desfavorecidos se incidió mucho más en el seguimiento de instrucciones de forma casi mecánica, probablemente considerando las escasas probabilidades de que accedieran a la universidad.

⁴¹⁴ OECD (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT) (2015). Op. cit. Tabla 5.9a (School ICT resources, by school location). Disponible únicamente online en dx.doi.org/10.1787/888933277897.

⁴¹⁵ *Ibíd.*, p. 125 (traducción propia).

⁴¹⁶ *Ibíd.*, pp. 126-127.

⁴¹⁷ TALLEY, G.K. (2012). *Testing the Digital Divide: Does Access To High-Quality Use of Technology in Schools Affect Student Achievement?* Tesis Doctoral. Maryland: University of Maryland, pp. 111-118.

Tal y como apunta DeWitt, “las prácticas instruccionales pueden replicar desigualdades sociales en otras maneras, además de la económica”, recordando posteriormente que es el uso y no tanto el acceso lo que realmente marca el impacto de las tecnologías en el mundo educativo⁴¹⁸.

Oportunidades y retos para el futuro

Ante la evolución tan acelerada del mundo de las telecomunicaciones, un proceso que ha provocado transformaciones de gran calado en muy poco tiempo, y que ha colocado en el centro del debate educativo temas de gran relevancia, no cabe duda de que es conveniente llevar a cabo una reflexión. Atendiendo al apartado previo, aún se detectan riesgos y elementos a considerar en relación tanto al acceso como al uso de las tecnologías, y, aunque existen datos esperanzadores al menos en el primer aspecto, la evolución positiva es especialmente dependiente del contexto y de las tendencias actualmente en marcha. En todo caso, el panorama parece más esperanzador ahora que hace varias décadas en múltiples aspectos, lo que indica que es posible observar con cierto optimismo el proceso de integración de las herramientas digitales en las aulas.

Lógicamente, todavía hay diversos factores, tendencias pedagógicas y mentalidades de alumnos y docentes que afectan a la manera en la que se trabaja con la tecnología en los centros escolares, y de ahí que sea conveniente atender a una serie de aspectos citados hace unos años por Judi Harris para comprender este proceso de integración. En primer lugar, apunta el riesgo de una concepción tecnocéntrica del proceso educativo, en el que todo gire alrededor de los propios elementos informáticos y no tanto del aprendizaje de los estudiantes. Esta mentalidad, propia de las épocas en las que la introducción de las tecnologías todavía era una novedad, provoca que en lugar de preguntarnos cómo, con qué fin o de qué manera se usan los medios digitales a la hora de dar clase, solamente nos cuestionemos la cantidad o el tipo de herramientas informáticas que estamos usando, lo que lógicamente aparca los aspectos pedagógicos o didácticos a un segundo plano⁴¹⁹.

Otro segundo aspecto tiene mucho más que ver con la forma en la que se ha tratado de introducir la tecnología y su relación con la necesidad de un cambio de metodología docente, y de ahí que Harris se haga la siguiente pregunta:

¿Debemos, como líderes en tecnología educativa, concentrar nuestros esfuerzos en desarrollar, probar y diseminar una amplia gama de usos educacionales de la tecnología que sean compatibles un amplio espectro de aproximaciones pedagógicas? O, ¿debemos volvernos a comprometer (y apoyar públicamente) nuestra intención de ayudar a los centros a cambiar la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza mediante aplicaciones específicas de las tecnologías digitales?⁴²⁰

En torno a este debate, la posición de la autora es la situarse a favor de favorecer un contexto donde se respete la pluralidad de enfoques metodológicos, algo que en ciertos momentos de su argumentación no difiere tanto de las versiones más escépticas ante los cambios metodológicos. Después de todo, desechar los cambios de rol del alumnado o del profesorado, y por tanto, un ajuste en la metodología docente utilizada en las clases, supone quedarse anclado en un modelo de enseñanza en el que la tecnología no aporta nada nuevo, y en el que, por tanto, no se innova ni se aprovecha el potencial ofrecido por las nuevas herramientas. Es por esta razón por la que el *dogmatismo pedagógico* criticado por Harris no se sostiene completamente, ya que no hay, de forma efectiva, una imposición de modelos constructivistas y en los que los alumnos se convierten protagonistas del aprendizaje, sino que en cambio, es mucho más común encontrar profesores anclados en su práctica didáctica

⁴¹⁸ DEWITT, S.W. (2007). Op. cit., p. 301.

⁴¹⁹ HARRIS, J. (2005). Our Agenda for Technology Integration: It's Time to Choose. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 5, no. 2, p. 117.

⁴²⁰ *Ibid.*, pp. 120-121 (traducción propia).

tradicional que usan las tecnologías como mero apoyo. De ahí que la sugerencia de separar claramente el proceso de transformación pedagógica de la integración de las nuevas tecnologías muestre tantos problemas prácticos y conceptuales.

No cabe duda de que la percepción teórica del uso de las herramientas digitales difiere en muchas ocasiones en la práctica, y que las razones por las que éstas son usadas varían dependiendo de los contextos. A pesar de esto, las cifras son llamativas, como demuestra algunos de los datos obtenidos en el estudio desarrollado por la Universitat Oberta de Catalunya y publicado en el año 2008 tras analizar más de 800 etapas de Educación Primaria y Secundaria impartidas en un número similar de centros educativos españoles. Según el 53,8 por ciento de los directores de los centros encuestados, la principal finalidad por la que los docentes deben introducir tecnologías en sus clases es “lograr ser más eficaces y productivos”. La finalidad de “explorar nuevas formas de organizar las actividades de aprendizaje” fue elegida como principal por el 30,5 por ciento de los directores, y la de “integrarse mejor en el mundo laboral” por el 15,6 por ciento⁴²¹.

En el caso de los profesores, la finalidad de “ser más eficaces y productivos en las tareas docentes” fue elegida como principal por el 50,7 por ciento de los encuestados, mientras que las finalidades de “introducir cambios en los métodos instructivos” y “que los alumnos aprendan a utilizar las TIC” fueron elegidas como principales por el 32,7 y el 16,6 por ciento de los profesores, respectivamente⁴²². Las cifras recogidas por este estudio, tanto en el caso de los directores como en el de los docentes, son llamativas al indicar una concepción del uso de la tecnología que puede llevar reforzar enfoques didácticos tradicionales.

Al concebir el uso de las herramientas digitales como formas de hacer las tareas más eficientes y productivas, es posible entender que, por tanto, se pueden tratar como meros apoyos o refuerzos a los modelos de siempre. En otras palabras, se podría llegar a entender que la proyección de imágenes es una forma más eficiente de mostrar la misma selección de obras de arte que utilizando fotocopias o libros de texto, y que, por tanto, los objetivos del uso de las tecnologías quedan cumplidos al facilitar el trabajo normal del aula. Mediante esta perspectiva, la metodología queda, de nuevo, fuera de escena, evitando una transformación más en profundidad del contexto de enseñanza-aprendizaje.

Además de los procesos de innovación didáctica, también perdura el reto de la formación del profesorado. Como se ha visto en secciones anteriores, queda mucho por avanzar al respecto ante un asunto tan fundamental, ya que como escribe el profesor Pere Marquès Graells:

La motivación del profesorado y su actitud positiva hacia la innovación pedagógica con las TIC aumentará a medida que perfeccione su formación instrumental-didáctica y descubra eficaces modelos de utilización de las TIC que pueda reproducir sin dificultad en su contexto y le ayuden realmente en su labor docente⁴²³.

La opinión de los profesores al respecto de su formación en el manejo de las nuevas tecnologías también es ilustrativa acerca del panorama en los centros escolares de España. Atendiendo al estudio de la Universitat Oberta de Catalunya del año 2008 citado con anterioridad, es posible identificar qué factores influyen en los docentes. Mientras que el 59,5 por ciento de los profesores encuestados mostraron una confianza en sus propias habilidades para manejar las nuevas tecnologías, solamente alrededor del 31 por ciento indicó lo mismo a la hora de usar estas mismas tecnologías con fines educativos. En cuanto a la oferta formativa disponible en sus centros, ésta fue considerada como buena por el 49,3

⁴²¹ SIGALÉS, C. et al. (2008). La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, p. 93. Gráfico 5.2.

⁴²² *Ibíd.*, p. 96. Gráfico 5.5.

⁴²³ MARQUÈS GRAELLS, P. (2008). Cinco claves para una buena integración de las TIC en los centros docentes. En: VV.AA. (ed.), *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación: retos y posibilidades*. Madrid: Fundación Santillana, p. 146.

por ciento de los profesores, descendiendo la cifra hasta el 36,6 por ciento a la hora de hablar de la oferta de formación en la propia asignatura que cursaban. Preguntados acerca de si el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación requiere de una mayor inversión de tiempo, el 57,9 por ciento de los docentes encuestados se mostraron de acuerdo, aunque curiosamente parece que esta percepción no se traslada a la formación tecnológica, al estar sólo el 22,8 por ciento de los profesores de acuerdo con la afirmación de que adquirir las competencias docentes digitales requiere de un excesivo tiempo⁴²⁴.

Estas respuestas provienen de un contexto en el que sólo un 37,7 por ciento de los profesores se mostró de acuerdo con que los recursos producidos por las nuevas tecnologías se adaptan a su forma de enseñar, y en el que únicamente un 30,3 por ciento de los docentes encuestados afirmó creer que los alumnos que usan herramientas digitales mejoran sus resultados escolares. Este escepticismo frente al uso de la tecnología, presente en muchos de los profesores españoles, se difumina, en cambio, al utilizar términos un tanto diferentes en las preguntas. Como muestra de esto, un 57,7 por ciento de los docentes se mostró de acuerdo con la afirmación de que la tecnología ayuda a conseguir objetivos con sus alumnos, y, de forma más notable, el 57,3 por ciento de los encuestados manifestaron su apoyo a la afirmación de que la tecnología mejora la calidad de los aprendizajes⁴²⁵.

En definitiva, el uso de las tecnologías es percibido a la vez como una oportunidad y como un riesgo por los profesores españoles, y, a pesar de las carencias formativas o incluso de acceso a las propias herramientas informáticas, se concibe como algo que ha llegado para quedarse. Lógicamente, todavía es patente una cierta falta de claridad a la hora de calificar la integración de las tecnologías como útil o positiva para el alumnado, o como negativa desde el punto de vista de la mejora de los resultados escolares. En todo caso, este tipo de debates sólo pueden zanjarse en la propia práctica docente, y por tanto, mediante la aplicación de primera mano de nuevas metodologías de aprendizaje que no usen las herramientas informáticas como un mero complemento, sino que las integren para conseguir mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso específico, de la Historia.

1.4. Tecnología para la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales

Aunque hasta ahora se ha realizado una revisión general acerca del uso de las tecnologías en las aulas, no cabe duda de que el interés particular de esta investigación se relaciona con su aplicación en el área de las Ciencias Sociales, y más concretamente, con la enseñanza de la Historia. Es conveniente aclarar que las oportunidades, el potencial o los efectos de la aplicación de las herramientas digitales para enseñar Historia, Geografía, Historia del Arte u otras materias ligadas a las Ciencias Sociales son particulares y no tienen, por tanto, que alinearse con los experimentados en otros contextos. A pesar de esta advertencia, son muchos los elementos comunes a la aplicación de la tecnología en los diferentes campos de conocimiento, incluyendo los efectos motivadores de su uso o su relación con la actitud ante la tecnología, por citar ejemplos. A lo largo de esta sección se analizarán, por tanto, algunas experiencias relevantes llevadas a cabo mediante la utilización de elementos tecnológicos en las aulas, atendiendo al enfoque adoptado por estas investigaciones, en relación con las tendencias resumidas en las secciones previas.

La enseñanza de la Historia y las nuevas tecnologías

En el año 1991, el profesor James Schick tituló uno de sus artículos *¿Qué es lo que los estudiantes piensan realmente acerca de la Historia?*, revisando la posición generalmente aceptada, por la cual el alumnado percibe la Historia como una materia árida y aburrida. Apoyándose en una encuesta realizada en Estados Unidos por la empresa Gallup tres años

⁴²⁴ SIGALÉS, C. et al. (2008), Op. cit., pp. 108-111. Gráficos 5.15 y 5.16.

⁴²⁵ *Ibíd.*, pp. 113-114. Gráficos 5.17 y 5.18.

antes, el autor anunció que, sorprendentemente, los adultos entrevistados recordaban la asignatura de Historia como la más interesante de su época de estudiante, y como la segunda más útil una vez echada la vista atrás⁴²⁶.

Por otro lado, preguntados por las materias que consideraban como más importantes para que un individuo fuera considerado como adecuadamente formado, los mismos entrevistados relegaron la Historia a la penúltima posición, muy por detrás de las habilidades informáticas, situadas en primera posición con gran diferencia frente al resto (como reflejo de la época, por otra parte). En todo caso, la visión general mostró una panorámica relativamente positiva en relación con la percepción de la Historia (similar, aunque no idéntica a la encontrada posteriormente en las investigaciones de Fuentes Moreno en el contexto español⁴²⁷), a pesar de que únicamente se reflejara *a posteriori*, tras el paso por las aulas. Atendiendo a esto, a Schick no le quedó más opción que mostrarse optimista frente al futuro de la enseñanza en relación con esta materia, especialmente gracias al desarrollo varios aspectos, ya que para él:

[...] las innovaciones tecnológicas para la enseñanza de la Historia, como la instrucción asistida por ordenador, los escáneres [...] relativamente asequibles para acelerar investigaciones, la búsqueda online, las conferencias vía telecomunicaciones, las grabadoras de vídeo, los videodiscos interactivos, entre otros avances, sugieren que ahora es posible que estemos más preparados que nunca para cumplir este objetivo [transmitir la importancia de la Historia a los alumnos]⁴²⁸.

Ahora bien, partiendo de todas las expectativas aquí indicadas, y con la lucidez que otorga el paso del tiempo, sería adecuado preguntarse si la enseñanza de la Historia ha sufrido cambios tan drásticos desde entonces, y si gracias al avance provocado por el desarrollo tecnológico llevado a cabo a partir del año 1991 hasta la actualidad se ha logrado transformar la manera en la que se aprende y se enseña en las escuelas.

La utilización de las nuevas tecnologías no siempre ha sido recibida de manera uniforme en el mundo educativo, oscilando entre un fuerte rechazo y un entusiasmo sin matices, como ha podido observarse en este mismo capítulo. El área de la Historia no es una excepción, y de ahí que sea conveniente recordar afirmaciones como la del medievalista francés Le Roy Ladurie, por la cual “el historiador de mañana será programador o no será”⁴²⁹, haciendo referencia a las tendencias cuantitativas que surgieron con fuerza en la investigación histórica desde la década de 1960. Años después, el historiador R.J. Morris, haciéndose eco de la forma en que el uso de la tecnología estaba cambiando el mundo de la Historia, advirtió claramente, y con un cierto toque de escepticismo, que los historiadores del momento (mediados de la década de 1990) ya no podrían elegir, pues “el ordenador influirá en su trabajo”, quisieran o no quisieran, y no sólo a la hora de manejar datos y recursos, sino también en las habilidades requeridas para navegar el laberinto de información producto de la nueva era digital⁴³⁰.

En análisis como el de Morris todavía queda patente una identificación casi automática entre el uso de la tecnología y un método de trabajo puramente cuantitativo en la disciplina de la Historia, y de ahí los celos que pudieran despertarse a la hora de trasladar el foco de atención al mundo educativo, donde el tiempo ha demostrado que la aplicación de herramientas informáticas tiene un fin totalmente diferente. Precisamente, son estas habilidades (de análisis, discriminación y procesamiento de la información, entre otras) descritas por el autor las que se han consolidado como clave, y sobre las que el uso de la tecnología ha permitido hacer hincapié para la formación histórica.

⁴²⁶ SCHICK, J.B.M. (1991). What Do Students Really Think of History? *History Teacher*, no. 3, pp. 334-335.

⁴²⁷ FUENTES MORENO, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación de las Ciencias Sociales*, no. 3, pp. 81-82.

⁴²⁸ *Ibíd.*, p. 341 (traducción propia).

⁴²⁹ LADURIE, E.L.R. (1973). *Le territoire de l'historien*. Paris: Gallimard, p. 14 (original en francés).

⁴³⁰ MORRIS, R.J. (1995). Computers and the Subversion of British History. *Journal of British Studies*, vol. 34, no. 4, pp. 527-528.

Es conveniente indicar que la aplicación de la informática al mundo de las Ciencias Sociales no ha sido siempre ni rápido ni particularmente efectivo. El profesor Charles S. White apuntó en el año 1997 que, en varios de sus aspectos, el uso de “la tecnología en la educación en Estudios Sociales ha cambiado poco desde que me involucré con la tecnología educativa a principios de los 80”, ya que el software educativo disponible mantenía patrones y objetivos similares. Para él, sólo mediante la comprensión de que la importancia de la tecnología en este campo “depende de su capacidad para apoyar y amplificar poderosamente la enseñanza y el aprendizaje de contenidos y habilidades”, y de que es “únicamente un medio para llegar a un fin”, será como se podrá avanzar hacia un uso adecuado y práctico desde el punto de vista de las Ciencias Sociales⁴³¹.

Jesús Romero Morante se hizo eco de estas ideas, en cierta manera, ya en 1995, al valorar el uso de tecnologías para abordar la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la escuela, y su relación con los procesos de renovación didáctica:

La entrada del ordenador en las escuelas, defendida siempre como una oportunidad para el "cambio", ha sido inducida por y ha dado pie a una prolífica gama de discursos apoloéticos que han magnificado con escaso fundamento sus eventuales contribuciones. En proporción inversa al rigor que demuestran, abundan los planteamientos que no dudan en establecer un nexo monocausal entre estas máquinas y la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como si su simple puesta en escena fuese suficiente para generar ventajas educativas inmediatas⁴³².

Por otro lado, Romero Morante no desdeña un uso adecuado de los recursos tecnológicos, pues, al poner en relación la introducción de ordenadores en las aulas con la orientación metodológica de proyectos como el *Schools Council History 13-16 Project* o el proyecto desarrollado por el *Grupo Historia 13-16* en España, entiende que tanto el uso de bases de datos de fuentes primarias como los programas de simulación pueden tener un papel importante en la formación histórica⁴³³.

Independientemente, la negatividad acerca de la utilización efectiva de los avances técnicos en esta área es un tema común de gran parte de los análisis previos al cambio de milenio, al entenderse que la tecnología sufría de una falta de priorización por parte de los docentes de Ciencias Sociales, sin advertir, en opinión de Peter Martorella, las implicaciones sociales de estas novedades⁴³⁴. De ahí también en la insistencia acerca de la necesidad de centrarse en los aspectos más innovadores y creativos ofrecidos por el mundo digital, con el objetivo de enfocar las problemáticas presentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales de otra manera más efectiva y adecuada a los contextos educativos⁴³⁵, algo que pasa, por otro lado, por la formación del profesorado, otra de las preocupaciones de las investigaciones del momento⁴³⁶. Es pertinente, por ejemplo, recordar la opinión de Joaquim Prats al respecto en el año 2002:

El avance del uso de las tecnologías en los institutos y colegios sólo se puede conseguir en la medida que el profesorado experimente el uso de las tecnologías para la enseñanza, y que lo haga en la práctica cotidiana. Para que este avance sea realmente formativo es preciso que se formalice y se analice en seminarios y encuentros de docentes que estén debidamente tutorizados. Para encontrar un adecuado uso de Internet en las aulas es preciso, sobre todo,

⁴³¹ WHITE, C.S. (1997). Technology and Social Studies: An Introduction. *Social Education*, vol. 61, no. 3, pp. 147-148 (traducción propia).

⁴³² ROMERO MORANTE, J. (1995). Op. cit., pp. 124-125.

⁴³³ Íbid, pp. 127-130.

⁴³⁴ MARTORELLA, P.H. (1997). Technology and the Social Studies—or: Which Way to the Sleeping Giant? *Theory and Research in Social Education*, vol. 25, no. 4, pp. 512-513.

⁴³⁵ DIEM, R.A. (2000). Can It Make a Difference? Technology and the Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, vol. 28, no. 4, pp. 493-494.

⁴³⁶ WHITWORTH, S.A. y BERSON, M.J. (2003). Computer Technology in the Social Studies: An Examination of the Effectiveness Literature (1996-2001). *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 2, no. 4, pp. 476-477.

comenzar a usarlo en la labor diaria. Solamente se aprenderá a caminar caminando, y en la medida en que esto sea así, podremos ir formalizando desde la didáctica de cada materia, protocolos, métodos y propuestas de actuación debidamente contrastadas⁴³⁷.

Revisiones de los estudios publicados en este periodo, como la desarrollada por Shelli Whitworth y Michael Berson en el año 2003, han dejado claras algunas de las transformaciones en la enseñanza de las Ciencias Sociales, pero también los aspectos no tan positivos de los cambios. Como apuntan los autores:

Perdura la preocupación de que la tecnología es simplemente una manera más sofisticada y más cara de llegar a los mismos resultados académicos producidos por los métodos más tradicionales. [...] Si los hallazgos de este estudio son representativos de las clases y la educación en Estudios Sociales, entonces parece que los ordenadores continúan sirviendo la función primaria de facilitar el acceso de los estudiantes a los contenidos, manteniéndose un tanto relegados a ser un apéndice a los materiales tradicionales del aula⁴³⁸.

Ante la necesidad de explorar el uso de la tecnología como factor clave a la hora de facilitar el trabajo de los alumnos en torno a las Ciencias Sociales, y en particular sobre la Historia, varios investigadores han examinado la implantación práctica de elementos digitales en las aulas, aunque la atención se centrará aquí en la utilización de entornos de aprendizaje. Éste es el caso de la intervención llevada a cabo por John W. Saye y Thomas Brush con alumnos de entre 16 y 17 años en un centro escolar del sureste de Estados Unidos, donde se implementó un entorno digital con el objetivo de trabajar mediante un tipo de aprendizaje basado en problemas.

En esta ocasión, el entorno fue aplicado en una clase, mientras que se usó a otra como grupo de control. Se evaluaron las principales dificultades identificadas a la hora de trabajar con este tipo de metodología, incluyendo tanto el grado de compromiso mostrado por los alumnos con la materia, como los aspectos metacognitivos necesarios para la realización de investigaciones, o el trabajo colaborativo con el resto de compañeros. Los resultados encontrados por Saye y Brush, pese a ser tentativos, indicaron que la aplicación del entorno favoreció la formación de un contexto de aprendizaje facilitador de una conexión más significativa con la materia⁴³⁹.

Asimismo, la retroalimentación permitida por el entorno fue considerada como un aspecto ventajoso para luchar contra los problemas cognitivos propios del trabajo de investigación en la Historia, pero que aun así requieren de una atención y soporte especial que sólo puede llevarse a cabo fuera del entorno digital, mediante el refuerzo del profesor. Pese a todo, la conclusión obtenida es que la investigación guiada desde un entorno digital puede ayudar en las aulas, especialmente debido a su potencial asistencia tanto a docentes como alumnos⁴⁴⁰.

La preocupación en torno a cómo estructurar este andamiaje de asistencia para enseñar Historia es un problema que ha despertado interés con fuerza entre los investigadores desde mediados de la década pasada⁴⁴¹, ya que se considera como un aspecto clave a la hora de diseñar un entorno digital o, al menos, usar herramientas de forma puntual en clase. Como muestra de esta tendencia, los profesores John Lee y Brendan Calandra, y con el objetivo de analizar los efectos de la retroalimentación digital, examinaron el uso de anotaciones de refuerzo en páginas web mediante la comparación de dos grupos de alumnos de en torno a 16 años, los cuales trabajaron en dos entornos diferentes: uno con anotaciones y otro sin ellas.

⁴³⁷ PRATS, J. (2002). Internet en las aulas de educación secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 31, pp. 15-17.

⁴³⁸ WHITWORTH, S.A. y BERSON, M.J. (2003). Op. cit., p. 483 (traducción propia).

⁴³⁹ SAYE, J.W. y BRUSH, T. (1999). Student Engagement with Social Issues in a Multimedia-supported Learning Environment. *Theory & Research in Social Education*, vol. 27, no. 4, p. 497.

⁴⁴⁰ *Ibíd.*, pp. 498-499.

⁴⁴¹ FRIEDMAN, A.M. y HICKS, D. (2006). Op. cit., p. 248.

Los autores concluyen, tras realización de un análisis por categorías, que el acceso a las anotaciones de refuerzo influye de forma frecuente en la “claridad expositiva, la veracidad y la profundidad de las respuestas de los estudiantes”, al actuar como elementos de retroalimentación⁴⁴². Ahora bien, debido a la detección de un grado de efectividad un tanto errático, se llega a la conclusión de que muchas de las anotaciones utilizadas en este tipo de contextos pueden clasificarse como *no funcionales*, lo que implica que, o bien son simples (y que, por tanto, incentivan respuestas del mismo estilo), dependientes (por lo que requieren de conocimientos previos o de información adicional) o restrictivas (y en ocasiones con una orientación valorativa ya marcada, algo de relevancia en el análisis histórico)⁴⁴³. Se concluye, por tanto, que es una importante labor del profesor el considerar con cuidado, y explicitar en caso necesario, este tipo de aspectos a la hora de diseñar y poner en práctica cualquier tipo de intervención en la que se usen entornos o espacios digitales.

Saye y Brush, en estudios posteriores, han seguido interesándose por la efectividad del andamiaje o soporte en los entornos digitales diseñados para trabajar sobre la Historia, pero no tanto desde el punto de vista del alumnado, sino del de los docentes. En el caso de la investigación detallada en un artículo publicado en 2004, y mediante un estudio longitudinal centrado en la labor de una profesora durante tres años, los autores llegan a la conclusión de que un diseño adecuado de un entorno digital puede ayudar a compensar las carencias relacionadas con la disposición, el nivel de conocimiento y las creencias cognitivas de los docentes⁴⁴⁴. Por supuesto, la transformación de la práctica docente siempre es compleja en multitud de sus aspectos, y el trabajo realizado por Saye y Brush indica que ésta es gradual y no siempre suficiente para superar las barreras detectadas, pero al menos muestra el valor de la preparación de un sistema de soporte integrado en los entornos virtuales y adaptado a las necesidades específicas de cada situación.

Después de todo, el interés mostrado por el uso de las tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales está relacionado con el cambio en la metodología docente asumida por profesores y centros, que, pese a no sufrir cambios drásticos tras la introducción inicial de las herramientas digitales debido a una mera adaptación a las estructuras preexistentes y basadas en los modelos tradicionales, debe transformarse en el futuro⁴⁴⁵. El primer paso consiste, por tanto, en una naturalización de las tecnologías, una de las preocupaciones en los primeros años en los que los debates más candentes en centraban su atención en la manera en la que podría ser adecuado hacer uso de la Red en el aula, como recoge Prats de la siguiente manera:

[...] el profesorado deberá hacer un esfuerzo por incorporar Internet, y en general las nuevas tecnologías, a la acción diaria y en el contexto de los aprendizajes habituales. El objetivo no es que se vaya un día, casi como actividad fuera de lo normal, a la sala de informática a buscar información en Internet, sino usar el recurso de forma habitual en la clase de historia, de geografía o de ciencias sociales. [...] El uso de estos ordenadores debe ser tan habitual como consultar un atlas, trabajar en un cuaderno de ejercicios o utilizar el libro de texto⁴⁴⁶.

Por supuesto, el siguiente paso consistiría en una adecuada adaptación metodológica capaz de aprovechar las ventajas de los recursos digitales. En relación con este aspecto, tal y como apuntan Michael Benson y Peter Balytaca, la preocupación por la formación del profesorado tiene mucho que ver con la competencia percibida por parte de

⁴⁴² LEE, J.K. y CALANDRA, B. (2004). Can Embedded Annotations Help High School Students Perform Problem Solving Tasks Using A Web-Based Historical Document? *International Society for Technology in Education*, vol. 37, no. 1, p. 74 (traducción propia).

⁴⁴³ *Ibíd.*, pp. 74-76.

⁴⁴⁴ SAYE, J.W. y BRUSH, T. (2004). Scaffolding Problem-Based Teaching in a Traditional Social Studies Classroom. *Theory & Research in Social Education*, vol. 32, no. 3, pp. 372-374.

⁴⁴⁵ CUBAN, L., KIRKPATRICK, H. y PECK, C. (2001). High Access and Low Use of Technologies in High School Classrooms: Explainin an Apparent Paradox. *American Educational Research Journal*, vol. 38, no. 4, pp. 828-830.

⁴⁴⁶ PRATS, J. (2002). *Op. cit.*, pp. 16-17.

este grupo, ya que los estudios que se han centrado en los docentes indican que el uso que hacen de la tecnología es poco complejo, muy basado en aspectos relacionados con la comunicación (es decir, uso del correo electrónico y búsqueda simple de información en la Red)⁴⁴⁷ y no tanto con aplicaciones de mayor interés para la enseñanza de las Ciencias Sociales, y específicamente de la Historia, como el uso de fuentes digitalizadas⁴⁴⁸.

Las transformaciones pedagógicas requeridas para la enseñanza de la Historia mediante la utilización de entornos digitales de aprendizaje no siempre son fáciles de asumir por los docentes, quienes se han acostumbrado a un modelo didáctico muy específico, que en muchas ocasiones no se adapta a las nuevas metodologías de enseñanza. Un ejemplo claro de este tipo de dificultades puede observarse en el estudio práctico llevado a cabo por Adam Friedman y Tina Heafner mediante la utilización de herramientas de diseño y creación de páginas web de Historia con un grupo de alumnos y su profesora. Como apuntan los autores, la intervención no fue siempre fácil debido a lo siguiente:

Tras el segundo día del proyecto, [la profesora] consideró seriamente abandonarlo, ya que no sentía que sus alumnos estuvieran aprendiendo el contenido que debía cubrirse. [...] Comentó que se necesitaba una mayor estructuración para que los estudiantes entendieran lo “que tenían que saber para la prueba final”. [...] Insistió en que los alumnos no podrían aprender sin su ayuda⁴⁴⁹.

Pese a que, una vez finalizada la aplicación centrada en el uso de las tecnologías, la profesora acabó con una percepción positiva de la intervención por sus efectos en la motivación de los estudiantes, sus reticencias iniciales no parecen fruto de inseguridades puntuales, sino de una manera concreta de entender el trabajo en el área. El cambio metodológico necesario para afrontar la integración de las herramientas digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia se convierte, por tanto, en un aspecto fundamental a tener en cuenta, y por tanto, a trabajar desde la formación del profesorado.

Después de todo, estudios como los llevados a cabo por Scott DeWitt o por Kathleen Swan y David Hicks han aclarado que los profesores de Ciencias Sociales, o simplemente de Historia, tienden a reforzar sus métodos de trabajo tradicionales una vez que introducen el factor tecnológico en sus clases, evitando transformar o complementar su enfoque pedagógico⁴⁵⁰. Dicho en otras palabras, la mera introducción de las tecnologías es incapaz de modificar el modelo de enseñanza, y debido al riesgo de acabar utilizando herramientas digitales para reforzar prácticas tradicionales, se apunta como conveniente la reflexión docente sobre sus metas y su propia práctica⁴⁵¹. Como apuntan Gómez Carrasco, Miralles, López Facal y Prats, “el uso de estos medios debe servir para fomentar el pensamiento autónomo, creativo y crítico”, evitando caer en la mera reiteración de la metodología tradicional a través de nuevos recursos⁴⁵².

Si la enseñanza con tecnologías requiere, por tanto, de una nueva forma de enfocar la labor del profesorado, es posible concluir que, tal y como señala Terry Haydn, pese a que

⁴⁴⁷ BOLICK, C.M. et al. (2003). Technology Applications in Social Studies Teacher Education: A Survey of Social Studies Methods Faculty. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 3, no. 3, pp. 305-306.

⁴⁴⁸ HICKS, D., DOOLITTLE, P. y LEE, J.K. (2004). Social Studies Teachers' Use of Classroom-Based and Web-Based Historical Primary Sources. *Theory & Research in Social Education*, vol. 32, no. 2, pp. 231-232.

⁴⁴⁹ FRIEDMAN, A.M. y HEAFNER, T.L. (2007). «You Think for Me, So I Don't Have To.» The Effect of a Technology-Enhanced, Inquiry Learning Environment on Student Learning in 11th-Grade United States History. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 7, no. 3, pp. 207-208 (traducción propia).

⁴⁵⁰ DEWITT, S.W. (2007). Dividing the Digital Divide: Instructional Use of Computers in Social Studies. *Theory & Research in Social Education*, vol. 35, no. 2, pp. 287-289.

⁴⁵¹ SWAN, K.O. y HICKS, D. (2006). Through the Democratic Lens: The Role of Purpose in Leveraging Technology to Support Historical Inquiry in the Social Studies Classroom. *International Journal of Social Education*, vol. 21, no. 2, p. 164.

⁴⁵² GÓMEZ CARRASCO, C.J. et al. (2017). Las competencias históricas en el horizonte. Propuestas presentes y perspectivas de futuro. En: R. LÓPEZ-FACAL et al. (eds.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Editorial Graó, p. 225.

“ser bueno con las TIC se considera habitualmente en términos de competencias tecnológicas”, en realidad “tiene mucho más que ver con las habilidades pedagógicas de los profesores al usarlas”⁴⁵³. De ahí que el objetivo final no sea que los profesores sean capaces de manejar las herramientas informáticas disponibles, sino que tengan el interés y la creatividad necesaria para poder mejorar su práctica docente, distinguiendo entre los instrumentos más o menos oportunos y efectivos para este fin.

Tecnología en la práctica: actitudes y motivación

Gran parte de la sección anterior ha estado dedicada a algunas de las singularidades encontradas a la hora de aplicar tecnologías a clases de Historia o de Ciencias Sociales, atendiendo especialmente al papel de los profesores y su adaptación al nuevo contexto. En esta ocasión serán los estudiantes los que tomen el papel protagonista, al analizar aquellas investigaciones, fruto de experiencias prácticas, centradas en las percepciones y efectos en el interés mostrado por los alumnos y alumnas acerca de la utilización de elementos informáticos en su formación histórica.

Un aspecto interesante de una de las investigaciones llevadas a cabo por Saye y Brush mediante la aplicación de un entorno digital, y ya citadas con anterioridad, es la realización de entrevistas a los grupos de trabajo. Uno de los elementos más destacables tiene que ver con la percepción por parte de varios estudiantes de que la utilización de recursos multimedia y fuentes digitalizadas hizo más fácil su trabajo sobre el pasado, al poder acceder de una forma más directa o realista al contexto de la época. Los autores inciden en este caso en la mayor facilidad detectada a la hora de desarrollar la capacidad empática del alumnado en torno a varios de los ejes del proyecto, incluyendo los dilemas éticos de los protagonistas históricos en los movimientos por los derechos civiles en Estados Unidos durante las décadas de 1950 y 1960⁴⁵⁴.

De forma adicional, son los propios estudiantes los que afirman que el trabajo con el entorno facilitó su comprensión, grado de retención e interés por la temática, aunque probablemente la novedad de la intervención se convirtió en un importante factor en esta ocasión, afectando positivamente las respuestas obtenidas. En publicaciones posteriores, los autores han analizado más detalladamente el grado de participación o compromiso de los alumnos y alumnas con la materia tratada en el entorno digital, que fue elevado y se mantuvo a lo largo de su trabajo con la propuesta didáctica, algo que pudo observarse en las entrevistas realizadas a los estudiantes⁴⁵⁵. En este caso concreto, la disponibilidad de recursos se convirtió en un factor clave en el interés explicitado por el alumnado, así como la temática analizada, considerada como suficientemente controvertida o llamativa como para implicar a los alumnos en las diferentes actividades.

También es posible encontrar resultados positivos en un estudio de caso centrado en un grupo de estudiantes de entre 14 y 16 años en Ciencias Sociales, en el que Tina Heafner detalla los efectos del uso de herramientas informáticas. En este estudio, la autora es capaz de detectar un alto grado de satisfacción entre el alumnado mediante la utilización de entrevistas, pero centra su atención en deslizar los aspectos motivadores en tres apartados: el valor percibido de las tareas, la autoeficacia del alumno, y el aspecto más emocional, de valoración propia. En el caso analizado, y a pesar de no llevarse a cabo un análisis sistemático, los estudiantes mostraron mejoras en los tres campos, aunque, como la misma

⁴⁵³ HAYDN, T. (2011). History Teaching and ICT. En: I. DAVIES (ed.), *Debates in History Teaching*. London: Routledge, p. 239 (traducción propia).

⁴⁵⁴ SAYE, J.W. y BRUSH, T. (1999). Op. cit., pp. 492-494.

⁴⁵⁵ BRUSH, T. y SAYE, J.W. (2008). The Effects of Multimedia-Supported Problem-based Inquiry on Student Engagement, Empathy, and Assumptions About History. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, vol. 2, no. 1, pp. 36-40.

investigadora advierte, es difícil extrapolar resultados como estos a otros contextos de forma automática⁴⁵⁶.

En el caso del análisis llevado a cabo por Bill Tally y Lauren B. Goldenberg con fuentes digitalizadas, y del que se hablará en secciones posteriores, los alumnos que participaron en la intervención también mostraron un elevado interés por el uso de herramientas digitales. Un examen de las respuestas espontáneas elaboradas por los estudiantes y seleccionadas por los autores permite observar una preferencia por el uso de los ordenadores al percibirse un tipo de trabajo distinto al habitual, la disponibilidad de multitud de recursos incapaces de ser encontrados en los manuales escolares, un acceso más directo a las fuentes, una mayor participación y tareas más entretenidas frente a las llevadas a cabo en clases tradicionales⁴⁵⁷.

También es posible encontrar contrastes acerca de las actitudes del alumnado en otras intervenciones centradas en el estudio de la Historia. En el caso de la investigación llevada a cabo por Friedman y Heafner, y citada en la sección inmediatamente anterior, los autores destacaron que fueron las diferencias en la metodología didáctica las que llevaron a muchos alumnos a valorar la experiencia positivamente, ya que varios de ellos indicaron que la capacidad de ir a un ritmo personalizado o el hecho de trabajar simplemente de forma distinta afectó claramente a su opinión. Por otro lado, aquellos estudiantes que valoraron negativamente la intervención centraron sus críticas en el aumento del trabajo requerido por el uso de la tecnología, lo que les llevó a orientar su tiempo a tratar de completar las tareas establecidas, y no tanto a reflexionar sobre la materia⁴⁵⁸.

Curiosamente, una mayor motivación del alumnado no se relacionó, en esta experiencia concreta, con un aumento del rendimiento escolar, ya que fueron los estudiantes más críticos con la intervención los que obtuvieron notas más altas en los test de respuesta cerrada realizados⁴⁵⁹. La razón atribuida por parte de los autores a estos resultados es la ausencia de una evaluación verdaderamente adaptada a las tareas requeridas y a la nueva pedagogía puesta en marcha, por lo que se recomienda una adecuación del proceso a la forma en la que verdaderamente se quiere trabajar, así como a los objetivos buscados.

El interés por el rendimiento escolar a la hora de enseñar Historia también ha complementado, en ocasiones al examen de la actitud y motivación de los estudiantes. Éste es el caso de la investigación llevada a cabo por Cynthia Okolo, Carol Sue Englert, Emily Bouck y Anne Heutsche y publicada en el año 2007, en la cual se trabajó con alumnos de Historia de entre 14 y 15 años con un entorno digital al que denominaron 'Museo Virtual de Historia'⁴⁶⁰. La novedad del estudio tiene que ver con la comparativa llevada a cabo entre tres grupos: uno de ellos compuesto por estudiantes avanzados y dos de ellos por varios estudiantes con dificultades de aprendizaje o con discapacidad.

Pese a que los investigadores descubrieron una gran disparidad en el rendimiento de los grupos antes de comenzar la intervención, las pruebas finales (una vez usado el entorno digital durante seis sesiones y ajustadas numéricamente) mostraron resultados similares entre las tres clases, tanto en conocimiento como en razonamiento histórico. Como apuntan los autores, la participación en la experiencia "igualó el terreno de juego, permitiendo a los estudiantes con discapacidades aprender tanto como los estudiantes avanzados"⁴⁶¹. Eso sí, es necesario advertir que en las pruebas escritas, los alumnos y

⁴⁵⁶ HEAFNER, T.L. (2004). Using Technology to Motivate Students to Learn Social Studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 4, no. 1, pp. 47-49.

⁴⁵⁷ TALLY, B. y GOLDENBERG, L.B. (2005). Fostering Historical Thinking With Digitized Primary Sources. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 38, no. 1, pp. 7-8.

⁴⁵⁸ FRIEDMAN, A.M. y HEAFNER, T.L. (2007). Op. cit., p. 204.

⁴⁵⁹ *Ibíd.*, pp. 205-207.

⁴⁶⁰ OKOLO, C.M. et al. (2007). Web-Based History Learning Environments: Helping All Students Learn and Like History. *Intervention in School and Clinic*, vol. 43, no. 1, pp. 5-7.

⁴⁶¹ *Ibíd.*, p. 9 (traducción propia).

alumnas con dificultades siguieron con problemas de expresión, restringiendo su capacidad de expresar sus conocimientos de forma clara.

De forma adicional, Okolo y sus colegas también comprobaron que el uso del entorno digital provocó un elevado grado de compromiso entre los estudiantes, así como un mayor grado de implicación a la hora de realizar tareas como la redacción de textos. Según los profesores a cargo de las clases, los alumnos mostraron interés por el trabajo en el aula, tanto debido a su participación en las diversas actividades como por las preguntas realizadas a los docentes⁴⁶². En definitiva, en este caso particular, las herramientas digitales utilizadas ayudaron a los estudiantes con mayores dificultades, pero también sirvieron para motivar a los distintos grupos mediante nuevas formas de trabajo sobre la Historia.

La actitud ante las tecnologías no sólo puede afectar de forma notable a los estudiantes de educación secundaria, sino también a otro tipo de alumnos: los profesores en formación. Análisis como el realizado por Alicia Crowe, centrado en cursos educativos específicos para la enseñanza de las Ciencias Sociales, muestra que la incidencia en la integración sistemática de la tecnología favorece no sólo una mejora de la percepción de la misma entre los estudiantes (en este caso, futuros profesores), sino que también provoca actitudes replicativas, fomentando el uso de herramientas digitales para su propia práctica⁴⁶³. Algo similar ha sido apuntado por Philip Molebash, quien, en sus experiencias con docentes en formación, también ha advertido que las mejoras en las actitudes ante la tecnología tienen mucho que ver con la aplicación específica de la misma en métodos prácticos y percibidos como útiles por parte de los futuros docentes⁴⁶⁴. En todo caso, el mecanismo subyacente es similar al que opera entre el alumnado de educación obligatoria, ya que la familiaridad con los aspectos técnicos más novedosos y la percepción de su utilidad operan como refuerzo de la experiencia.

Para concluir este apartado dedicado a una exploración inicial de la aplicación de tecnologías en los contextos educacionales, es importante destacar que los estudios descritos en esta última sección, en la que se ha hecho hincapié en la manera en la que las investigaciones han abordado los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia mediante la introducción de herramientas digitales en la práctica docente, hacen referencia, únicamente, a una pequeña selección de enfoques y experiencias. Es por ello por lo que será en el siguiente epígrafe, dedicado exclusivamente a la utilización de fuentes y recursos digitalizados, de repositorios, y de entornos de aprendizaje online, siempre en relación con la educación histórica, donde se ahondará todavía más en la revisión de investigaciones relevantes. A la vez, en la parte final del mismo también se dedicará un espacio para revisar las líneas de investigación y las nuevas perspectivas ligadas al trabajo histórico a través de medios digitales en el aula, focalizando la atención en los trabajos realizados en el contexto español en relación con la mejora de la comprensión histórica del alumnado en sus diversas vertientes.

2. El uso de recursos digitalizados en la educación histórica

Si la primera parte de este capítulo ha tratado de ofrecer una panorámica acerca de la manera en la que se ha enfocado la integración de herramientas digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las últimas décadas, para después centrar la atención en realizar una revisión de las investigaciones existentes en torno a aspectos como el rendimiento, la motivación o la actitud ante el uso de las tecnologías, la aplicación de éstas en relación con la Historia y las Ciencias Sociales únicamente se han abordado en la parte final del mismo. En relación con este último aspecto, se han hecho referencias a la

⁴⁶² OKOLO, C.M. et al. (2007). Op cit, p. 10.

⁴⁶³ CROWE, A.R. (2004). Teaching by Example: Integrating Technology into Social Studies Education Courses. *Journal of Computing in Teacher Education*, vol. 20, no. 4, pp. 163-165.

⁴⁶⁴ MOLEBASH, P.E. (2004). Preservice Teacher Perceptions of a Technology-Enriched Methods Course. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 3, no. 4, pp. 424-426.

especificidad de la educación histórica, a la necesidad de una transformación de la metodología docente, y a algunos de los riesgos y oportunidades existentes al respecto.

Al entender la importancia de focalizar la atención, con mayor profundidad, en la manera en la que se hace uso de la tecnología a la hora de abordar los procesos históricos en el aula, especialmente a través del uso de recursos y fuentes históricas, parece conveniente dedicar este epígrafe, el último correspondiente a la revisión del estado de la cuestión y el marco teórico, a examinar diversos aspectos no detallados en capítulos previos. De una manera específica, lo que se pretende es entender cómo trabajar en torno al desarrollo de la comprensión histórica de los estudiantes (es decir, las capacidades ligadas al pensamiento histórico y la reflexión en torno a la conciencia histórica) a través de los medios digitales. Para ello, y tras valorar la importancia del uso de fuentes históricas, y las oportunidades ofrecidas por su digitalización y aplicación en los contextos educativos, se procederá a una revisión de algunas de las investigaciones (llevadas a cabo tanto en España como en el extranjero) en torno al trabajo sobre la Historia con fuentes, y mediante otras aproximaciones, a través de la aplicación de diferentes herramientas digitales.

2.1. El potencial didáctico de las fuentes históricas

Frente a los modelos tradicionales de transmisión de conocimientos históricos en la escuela, la utilización de fuentes ofrece una alternativa accesible y útil a la hora de despertar el interés de los estudiantes y de orientar la materia hacia un tipo de enseñanza crítica basada en el desarrollo del pensamiento histórico, incluyendo varias de sus dimensiones, y no exclusivamente la contextualización o la realización de inferencias. El manejo de fuentes y recursos históricos en las aulas puede facilitar, por tanto, la propia exploración de la evidencia histórica como una herramienta especialmente valiosa a la hora de acercar el estudio de la Historia a los alumnos⁴⁶⁵, acercando al alumnado a los modos de vida del pasado a través de sus restos⁴⁶⁶.

A pesar de que el uso de fuentes históricas tiene una fuerte tradición en países como Reino Unido⁴⁶⁷, lo cierto es que no es una práctica que se haya extendido de forma tan sistemática por muchos otros países, entre ellos España. Si bien, muchos manuales escolares incluyen fragmentos de documentos oficiales, discursos, imágenes o incluso caricaturas contemporáneas a la época estudiada, su utilización suele ser secundaria y, en todo caso, complementaria, con actividades requiriendo una complejidad cognitiva no muy elevada por parte del alumnado⁴⁶⁸. Como recuerda Rafael Valls, en muchas ocasiones, no se ha preparado a los propios estudiantes para que consideren los recursos más visuales (desde imágenes a fotografías) como una fuente de información histórica rigurosa, y para que trabajen de manera efectiva con ellos⁴⁶⁹. Por tanto, no es extraño que estos elementos se localicen en los márgenes de los libros de texto o en la parte final de las unidades didácticas, dentro de un planteamiento de actividades consideradas como adicionales, lo que acentúa el carácter suplementario de los mismos. De la misma forma, es habitual para los docentes hacer uso circunstancial de fuentes históricas a la hora de exponer o ayudar a comprender parte del temario, pero, tal y como demuestran los resultados del estudio realizado por John K. Lee, Peter E. Doolittle y David Hicks con profesores estadounidenses de educación secundaria, menos de la mitad de los encuestados reconocieron usar fuentes históricas

⁴⁶⁵ GREEN, T., PONDER, J. y DONOVAN, L. (2014). Op. cit., p. 578.

⁴⁶⁶ PRATS, J. y SANTACANA, J. (2011c). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En: J. PRATS (ed.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Editorial Graó y Ministerio de Educación, pp. 11-13.

⁴⁶⁷ BARTON, K.C. (2005). Primary Sources in History: Breaking Through the Myths. *Phi Delta Kappan*, vol. 86, no. 10, p. 750.

⁴⁶⁸ Ver, como muestra, las conclusiones tras un examen de las imágenes e ilustraciones usadas en manuales escolares de Primaria en BEL MARTÍNEZ, J.C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación*, no. 377, pp. 106-107.

⁴⁶⁹ VALLS, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, no. 15, p. 32.

frecuentemente, obteniéndose éstas en la mayoría de las ocasiones de los propios manuales escolares⁴⁷⁰.

Preguntados por las razones principales por la que consideraban importante el uso de fuentes primarias, los profesores encuestados por estos tres investigadores eligieron de forma mayoritaria la justificación de que el uso de fuentes históricas favorece la creación de un contexto para desarrollar capacidades relacionadas con el pensamiento histórico, afirmando, de igual forma, que el uso de estas fuentes puede ayudar a comprender las condiciones del periodo estudiado. Como es natural, los docentes no dieron la misma importancia a utilizar fuentes para lograr un mayor rendimiento en las pruebas de evaluación, situando esta preocupación en último lugar⁴⁷¹.

Entre las razones enumeradas por Keith Barton por las que considera necesario fomentar el trabajo con fuentes en el marco de la educación histórica se encuentra, en primer lugar, el desarrollo de la motivación de los estudiantes, despertando su curiosidad con el objetivo de que alumnos y alumnas puedan llegar a poner en marcha (siempre dentro de sus limitaciones) investigaciones sobre temas de su interés. En segundo lugar, se cita la importancia de comprender que los relatos históricos están basados en la evidencia, muchas veces contradictoria e incompleta, lo que promueve el cuestionamiento de las propias fuentes y la comprensión de la fragilidad de las narrativas del pasado⁴⁷². Este último punto también es compartido por los investigadores Bill Tally y Lauren B. Goldenberg, quienes apuntan que el trabajo con documentos primarios fragmentarios y contradictorios puede propiciar el que los estudiantes comprendan “la necesidad de pensar críticamente sobre las fuentes y los sesgos”⁴⁷³.

En tercer lugar, Barton destaca la efectividad de las fuentes (discursos políticos de enorme relevancia histórica o elementos visuales, como imágenes o vídeos) a la hora de transmitir información sobre el pasado, algo que es más difícil de lograr con meras explicaciones textuales. Por último, y relacionado con la tercera razón, se argumenta que los testimonios directos de los protagonistas históricos sirven en multitud de ocasiones para permitir que los estudiantes se asomen a una determinada forma de pensar o a la mentalidad de una época, logrando un mayor impacto⁴⁷⁴.

Como puede observarse, hacer uso de fuentes y recursos históricos en el aula parece tomar especial valor para desarrollar la comprensión de conceptos centrales para el pensamiento histórico, incluyendo la significatividad o la perspectiva histórica. Esto, tal y como se ha apuntado, también puede complementarse con una comprensión en mayor profundidad de los propios mecanismos de generación de los relatos históricos, y, en definitiva, con la naturaleza y rasgos propios de la Historia desde un punto de vista disciplinar, preocupado, por tanto, por transmitir la manera en la que los historiadores trabajan sobre el pasado, y donde las fuentes asumen un papel principal. Esto puede compaginarse, además, sin problemas, con una orientación metodológica activa, y en la que se han basado varias propuestas docentes, como la del *Grupo Historia 13-16*, del que se ha hablado con anterioridad, y cuya finalidad era, en palabras de Prats:

[...] retomar la historia entendida como una materia escolar con un alto grado de posibilidades educativas, y enseñar cómo se construye el conocimiento histórico a través de situaciones de simulación de la indagación histórica y centrándose en el aprendizaje de los conceptos fundamentales de la teoría histórica⁴⁷⁵.

⁴⁷⁰ LEE, J.K., DOOLITTLE, P.E. y HICKS, D. (2006). Social Studies and History Teachers' Uses of Non-Digital and Digital Historical Resources. *Social Studies Research and Practice*, vol. 1, no. 3, p. 296.

⁴⁷¹ *Ibid.*, p. 305.

⁴⁷² BARTON, K.C. (2005). *Op. cit.*, 751-752.

⁴⁷³ TALLY, B. y GOLDENBERG, L.B. (2005). *Op. cit.*, p. 3 (traducción propia).

⁴⁷⁴ BARTON, K.C. (2005). *Op. cit.*, pp. 752-753.

⁴⁷⁵ PRATS, J. (2017). *Op. cit.*, p. 16.

Al respecto, y pese a que una mayoría de las publicaciones que se refieren al uso educativo de las fuentes históricas se centran de forma casi exclusiva en las fuentes primarias, es necesario hacer una reflexión acerca de la utilización de fuentes secundarias, que como apuntan Maria Feliu y Xavier Hernández, su uso “siempre ha constituido un componente importante en los movimientos de renovación pedagógica”⁴⁷⁶. El motivo por el que se insiste tanto en las primeras es debido a su consideración como “materia prima de la Historia” al tener su origen en la propia época estudiada y al haber sido creada por actores contemporáneos a los hechos⁴⁷⁷. Aunque tengamos en cuenta la gran importancia de las fuentes primarias para los historiadores, es fundamental recordar que el objetivo a la hora de introducir fuentes históricas en las aulas es facilitar el desarrollo de la comprensión histórica de los estudiantes, algo que no siempre se logra de una forma más efectiva mediante el uso de fuentes primarias. De hecho, tal y como indica Barton, la “habilidad de los estudiantes de comprender las fuentes primarias depende directamente de su comprensión de los contextos en los que se produjeron”, por lo que el mero uso de fuentes no es suficiente⁴⁷⁸.

Es, precisamente, esta distancia existente entre el contexto social, político, cultural o de cualquier otro tipo en el que se creó la fuente histórica utilizada, y la situación desde la que se examina, la que, como apunta Peter Seixas, “crea las condiciones y posibilidades para su análisis”⁴⁷⁹. Esto puede servir para que cualquier tipo de valoración realizada por el alumnado pueda centrarse en las intenciones del autor y sus intereses, tratando temáticas como la perspectiva de los protagonistas, la contextualización de aquel momento, o la variabilidad y pluralidad de visiones existentes.

También es necesario advertir que las fuentes primarias no siempre mantienen su condición intacta, sino que dependen de la forma en que son utilizadas, ya que una película documental puede hacer uso de fragmentos visuales de la época y a la vez enmarcarlos en una narrativa específica mediante los procesos de edición, algo no siempre detectable de manera inmediata por los estudiantes. A la vez, como apunta Barton, sería más conveniente hablar del propósito de las fuentes y no del tipo de objeto con el que contamos (por ejemplo, cartas o documentos oficiales), ya que documentos de una época concreta no tienen por qué ser más veraces que otros posteriores, por lo que este investigador propone el término *fuentes históricas originales* para referirse al conjunto de recursos a utilizar en el ámbito educativo, dejando de lado el concepto de fuentes primarias o secundarias⁴⁸⁰.

En todo caso, y pese al enorme potencial del uso de fuentes históricas en las aulas (que, por otro lado, también puede estar basado en la utilización directa de objetos⁴⁸¹), es necesario hacer referencia a ciertas limitaciones y riesgos a considerar al respecto, y sobre los que reflexionar. En primer lugar, aunque se ha apuntado que la utilización de fuentes tiene como fin el desarrollo del pensamiento histórico entre los alumnos, Kathleen O. Swan y David Locascio advierten de que “el uso de fuentes primarias no se traduce automáticamente en pensamiento histórico”, ya que es el profesor el encargado de proponer las preguntas pertinentes y de seleccionar los textos o elementos visuales a utilizar⁴⁸². De hecho, sin un orientador que facilite el proceso de trabajo con fuentes, los alumnos se encontrarían una mera multiplicidad de documentos descontextualizados y sin capacidad

⁴⁷⁶ FELIU TORRUELLA, M. y HERNÁNDEZ CARDONA, X. (2011). *12 Ideas Clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 70-71.

⁴⁷⁷ GREEN, T., PONDER, J. y DONOVAN, L. (2014). Op. cit, p. 578 (traducción propia).

⁴⁷⁸ BARTON, K.C. (2005). Op. cit., p. 749 (traducción propia).

⁴⁷⁹ SEIXAS, P. (2016c). Translation and Its Discontents: Key Concepts in English and German History Education. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 48, no. 4, p. 431 (traducción propia).

⁴⁸⁰ BARTON, K.C. (2005). Op. cit., p. 750.

⁴⁸¹ SOLÉ, G. y LLONCH MOLINA, N. (2016). Investigaçãõ sobre a transversalidade social, disciplinar e geográfica de um modelo de ensino-aprendizagem da história através de fontes objetuais e criação de museus de aula. *Antíteses*, vol. 9, no. 18, pp. 93-95.

⁴⁸² SWAN, K.O. y LOCASCIO, D. (2008). Evaluating Alignment of Technology and Primary Source Use Within a History Classroom. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 8, p. 176 (traducción propia).

de ser verificados. En este caso, es necesario afirmar que es fundamental no centrarse únicamente en las propias fuentes, sino que la red de relación entre ellas, así como con las propias narrativas históricas existentes, es de mucho mayor interés educativo.

En segundo lugar, otro de los problemas que deben tenerse en cuenta a la hora de trabajar con recursos y fuentes históricas es la motivación de los estudiantes. Si bien es cierto que el trabajo con documentos o elementos audiovisuales puede considerarse novedoso en ciertos contextos, es hasta cierto punto discutible que un trabajo continuado con fuentes históricas originales pueda mantener un elevado grado de implicación entre los alumnos y alumnas. Las experiencias de este modelo en Reino Unido muestran evidencias de que existe el riesgo de adoptar patrones “mecanicistas y aburridos” en los que los estudiantes son presentados con documentos históricos sin conexión con los conocimientos previos para invitarles a identificar aspectos clave de los mismos (época, autor, prejuicios, etc.) de una forma casi irreflexiva o automática⁴⁸³. El trabajo con fuentes no tiene por qué ser, necesariamente, más divertido para los alumnos, especialmente si se hace de manera continua, aunque sí que es cierto que una selección adecuada de los elementos a utilizar y un uso inteligente y medido de las mismas puede facilitar el aprendizaje, romper la monotonía y fomentar una aproximación crítica a la Historia.

2.2. Digitalización de recursos históricos y repositorios digitales

El rápido aumento de la difusión de herramientas tecnológicas y el incremento de la población mundial con acceso a Internet en las últimas dos décadas han facilitado el surgimiento de nuevas oportunidades, tanto para docentes como para historiadores, dirigidas a la investigación con fuentes históricas. La digitalización de las mismas, en ocasiones un proceso más lento de lo deseado, ha permitido avanzar no solamente en la clasificación de la información disponible, sino también hacia una mayor democratización de las investigaciones históricas⁴⁸⁴, permitiendo una mayor facilidad en el acceso a los documentos originales de la que se pueden aprovechar estudiantes y profesores de Ciencias Sociales e Historia⁴⁸⁵. La digitalización de fuentes históricas es un paso especialmente importante a la hora de ayudar a la conservación de documentos y recursos históricos, pero este proceso sería incompleto si no tuviéramos en cuenta la importancia de las colecciones a la hora de establecer un contexto y una red relacional entre las fuentes originales. Gracias a la conversión de archivos físicos a otros de índole digital es posible no perder este tejido documental y a la vez aprovechar todas las ventajas ofrecidas por los gestores digitales de archivos.

Es necesario recalcar que uno de los riesgos existentes en la digitalización de fuentes históricas es la potencial pérdida de información contextual previamente existente, pero también la posibilidad de establecer una recontextualización en la que la propia selección archivística tenga un papel fundamental, y que puede incluir significados adicionales muy relevantes para el trabajo escolar⁴⁸⁶. Desde este punto de vista, la actuación de las personas encargadas de la selección de fuentes históricas a incluir en un archivo o repositorio documental es trascendental y no puede ser en la gran mayoría de las ocasiones necesariamente neutra. En cierto modo, la labor de los archivistas se asemeja a la actuación de los docentes a la hora de procurar una selección de recursos digitales para el trabajo con sus alumnos. Si ya se ha hablado con anterioridad del papel del profesor en el uso de las fuentes en el aula, la aparición generalizada de recursos digitales abre el debate sobre el cambio del rol principal del docente, que pasa de ser un “diseminador del conocimiento” a

⁴⁸³ BARTON, K.C. (2005). Op. cit., p. 750 (traducción propia).

⁴⁸⁴ FRIEDMAN, A.M. (2005). Using Digital Primary Sources to Teach World History and World Geography: Practices, Promises, and Provisos. *Journal of the Association for History and Computing*, vol. 8, no. 1.

⁴⁸⁵ RIVERO, P. (2011a). Materiales digitales para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: J. PRATS (ed.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Editorial Graó, p. 199.

⁴⁸⁶ VAJCNER, M. (2008). The Importance of Context for Digitized Archival Collections. *Journal of the Association for History and Computing*, vol. 11, no. 1.

un “guía o facilitador” que decide “qué conocimiento es importante crear” en un contexto de exploración documental realizada por el alumnado siguiendo el modelo de los historiadores⁴⁸⁷.

Pese a los riesgos relacionados con el contexto y la selección de los recursos históricos, los repositorios y archivos digitales facilitan la labor de búsqueda y clasificación documental, gracias, sobre todo, a la utilización de metadatos y a la posibilidad de establecer lazos de relación entre diferentes elementos. De forma adicional, los repositorios digitales permiten la creación de grupos de recursos, así como la restricción de acceso a ciertos documentos, algo especialmente valioso a la hora de limitar el trabajo de los alumnos y alumnas con el objetivo de evitar que se sientan abrumados al iniciar una investigación.

En todo caso, aunque el uso de archivos y repositorios ofrecen multitud de beneficios, el examen de su utilización por parte de los docentes españoles (y no necesariamente en la enseñanza de la Historia) indica que estas herramientas son usadas de manera escasa⁴⁸⁸. Pese a que únicamente menos de la mitad del profesorado encuestado admite hacer uso de repositorios educativos, la tendencia parece mostrar una mejoría gradual, al menos de manera comparativa, en los últimos años⁴⁸⁹. En todo caso, esto contrasta con estudios realizados de manera previa, esta vez en Estados Unidos, sobre la utilización de recursos históricos, al mostrar que los profesores prefieren seleccionar fuentes históricas en páginas generalistas (ya sean de ámbito puramente informativo, gubernamental o de entretenimiento) que en archivos creados con el fin de recopilar fuentes primarias⁴⁹⁰, algo que hace hincapié en la responsabilidad de los docentes a la hora de hacer un uso adecuado de los diferentes recursos, algo a tener en cuenta al hablar de la reutilización de este tipo de materiales por parte de alumnos y docentes en diferentes contextos, un aspecto al que se prestará una atención especial en apartados posteriores.

Otra de las enormes ventajas ofrecidas por la digitalización de los recursos históricos tiene que ver con la ampliación del tipo de fuentes a utilizar. Si el uso de textos ha sido tradicional entre los profesores de Historia mucho antes de la generalización de los repositorios documentales digitales debido a la facilidad con las que podían complementar lecciones tradicionales, el uso de elementos digitales permite acercar a los estudiantes elementos audiovisuales, incluyendo imágenes, música o vídeos, así como elementos interactivos que incluyan selecciones de fuentes. En cierto modo, el proceso de digitalización favorece la relegación de los manuales escolares, hasta ahora hegemónicos a la hora de presentar elementos visuales de gran impacto entre el alumnado. Si anteriormente se contaba con un número reducido de imágenes por unidad didáctica, y, raramente, con más de una fotografía o retrato de cada personaje histórico relevante, el uso de recursos digitales puede asistir no sólo a la hora de encontrar una mayor cantidad de fuentes históricas, sino también a la hora de establecer comparaciones críticas.

De la misma forma, los recursos digitales no destacan únicamente por facilitar el acceso a la información, sino también por transformar la forma en la que los alumnos pueden aproximarse a las fuentes. Tal y como apunta Cheryl M. Bolick, los estudiantes “deben asumir un papel mucho más activo en el proceso de lectura” debido a que el formato digital permite que no estén “limitados a leer de forma secuencial, página por página”, sino de forma no lineal⁴⁹¹. Esto puede aplicarse a textos, pero también a cualquier tipo de elemento audiovisual, siempre teniendo en cuenta el carácter hipertextual de los recursos

⁴⁸⁷ FRIEDMAN, A.M. (2005). Op. cit. (traducción propia).

⁴⁸⁸ SIGALÉS, C. et al. (2008). Op. cit., p. 144.

⁴⁸⁹ GÓMEZ GÓMEZ, M. et al. (2017). III Estudio sobre el uso de la tecnología en el aula. Informe de resultados. Madrid: Blink Learning, p. 26.

⁴⁹⁰ LEE, J.K., DOOLITTLE, P.E. y HICKS, D. (2006). Op. cit., pp. 297-298.

⁴⁹¹ BOLICK, C.M. (2006). Digital Archives: Democratizing the Doing of History. *International Journal of Social Education*, vol. 21, no. 1, p. 125.

históricos digitales⁴⁹², que incluso pueden ser agrupados para el diseño de actividades guiadas de resolución de enigmas, de especial interés para el aprendizaje de la Historia⁴⁹³.

La mera transformación digital de los recursos no es suficiente para su uso, ya que idealmente, éstos deben ser preparados para su incorporación en un repositorio o archivo. De nuevo, el contexto es fundamental, por lo que se requiere una clasificación de las distintas fuentes y el establecimiento de buenas prácticas, como la introducción de palabras clave, información sobre las licencias de distribución (en relación con los derechos de autor) o metadatos que sirvan para describir cada una de éstas, incluyendo en ellos toda la información disponible⁴⁹⁴. Este proceso permite facilitar las búsquedas de los alumnos y profesores e integrar al elemento en un ámbito concreto, algo de enorme valor si se tiene en cuenta que muchos de los estudiantes tratarán con el recurso por primera vez.

A pesar de todo, la recopilación de fuentes no tiene por qué ser un fin en sí mismo, ya que los límites establecidos por el currículo y el calendario escolar restringen el número de recursos a utilizar y la forma en la que se puede trabajar con ellos. La preparación de paquetes de fuentes es una solución a este problema, ya que permite al profesor seleccionar una serie de documentos o recursos audiovisuales concretos y relacionados entre sí con los que trabajar en el aula en el contexto de diferentes unidades didácticas⁴⁹⁵. A pesar de la versatilidad de este método, existe el riesgo de guiar de forma excesiva la labor de los alumnos, que sólo trabajarían sobre fuentes ya elegidas, por lo que se limitaría su capacidad investigadora. Pese a ser cierto que ningún historiador trabaja sobre fuentes preseleccionadas y este modelo se aleja del método de indagación⁴⁹⁶, lo cierto es que es necesario buscar un equilibrio pragmático entre la mera descripción de unas pocas fuentes y la realización de preguntas críticas de investigación histórica sobre un número potencialmente ingente de recursos.

Por último, ya en relación con la difusión y colaboración docente, si bien es verdad que el uso de fuentes primarias depende de la labor organizativa del profesor, otra ventaja fundamental de la utilización de recursos históricos digitalizados es la capacidad de compartir el trabajo realizado con otros docentes. La distribución de éstos es relativamente simple, especialmente en aquellos casos en los que las fuentes históricas han sido organizadas en un repositorio o archivo de acceso público. A la vez, la posibilidad de encuadrar los diferentes recursos en marcos didácticos concretos y reutilizables hace posible el diseño de objetos de aprendizaje elaborados con este proceso en mente, favoreciendo asimismo la preparación de lecciones concretas divididas a su vez en unidades o módulos⁴⁹⁷. En definitiva, un objeto de aprendizaje hace uso de recursos digitales, pero establece una integración de los mismos dentro de un curso, lección o módulo, algo que favorece su implementación práctica en las aulas.

Entre las características de estos objetos de aprendizaje, las investigadoras Christine H. Olgren y Patricia Ploetz destacan la reusabilidad como aspecto fundamental, al ser posible la adaptación de estos objetos a diferentes contextos educativos. A la vez, recalcan la accesibilidad (siempre que se compartan en repositorios), la interoperabilidad (en el caso de que los objetos hayan sido estandarizados) y la durabilidad temporal de los

⁴⁹² COHEN, D.J. et al. (2008). Interchange: The Promise of Digital History. *Journal of American History*, vol. 95, no. 2, p. 454.

⁴⁹³ SANNICOLÀS, M. (2002). Archivos digitales: las tecnologías de la información al servicio de la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 34, pp. 62-63.

⁴⁹⁴ ATENAS, J. y HAVEMANN, L. (2014). Questions of Quality in Repositories of Open Educational Resources: A Literature Review. *Research in Learning Technology*, vol. 22, pp. 6-8.

⁴⁹⁵ VANFOSSSEN, P. y SHIVELEY, J. (2000). Using the Internet to Create Primary Source Teaching Packets. *The Social Studies*, vol. 91, no. 6, p. 245.

⁴⁹⁶ BARTON, K.C. (2005). Op. cit., p. 249.

⁴⁹⁷ MCGREAL, R. (2004). Learning Objects: A Practical Definition. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, vol. 1, no. 9, pp. 21-32.

mismos (al no decaer su usabilidad con el paso de los años)⁴⁹⁸. Estos objetos de aprendizaje pueden llegar a asumir un valor todavía más elevado al adoptar el modelo de los recursos educativos abiertos (OER, según sus siglas en inglés), definidos como “materiales educativos digitalizados y herramientas ofrecidas libremente para ser usadas para enseñar, aprender e investigar”⁴⁹⁹. El hecho de que éstos puedan ser reutilizados, revisados, reconfigurados y redistribuidos⁵⁰⁰ es lo que permite que más adelante puedan ser compartidos con docentes y estudiantes, e integrados en repositorios de distribución o en entornos de aprendizaje.

Es importante recordar que la distribución de materiales didácticos, y abiertos, siempre que sea posible, es una labor capaz de facilitar y potenciar la colaboración entre investigadores y docentes⁵⁰¹. Tal y como se apuntará más adelante, al describir las plataformas utilizadas para la puesta en marcha de la presente investigación en torno a la transición a la democracia en España, el carácter abierto de éstas puede incentivar la transformación de los productos educativos, pero también su rápida implementación en los entornos digitales preinstalados o de uso más común por los propios centros de enseñanza obligatoria, donde el trabajo con Moodle o plataformas similares es habitual, permitiendo la exportación de las distintas creaciones y la integración directa de los objetos de aprendizaje generados. En definitiva, el acceso abierto ofrece ventajas no sólo desde el punto de vista práctico, a la hora de permitir una mayor disponibilidad de materiales y recursos históricos con los que trabajar, sino que también favorece un mayor grado de interactividad entre la comunidad educativa e investigadora, promoviendo, de esta forma, un mayor avance a la hora de integrar la tecnología en las aulas para mejorar la formación histórica de los estudiantes.

2.3. El trabajo con fuentes en entornos digitales online y nuevas perspectivas

Tras analizar la manera en la que las fuentes históricas pueden ser seleccionadas y adaptadas para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia, parece conveniente examinar algunas de las experiencias empíricas en las que se ha hecho uso de recursos históricos dentro de entornos digitales de aprendizaje. Después de todo, desde los inicios de la década pasada, varios investigadores educativos han comenzado a explorar las oportunidades ofrecidas por el uso de fuentes históricas digitalizadas, poniendo en marcha estudios que tratan de averiguar el impacto de este tipo de recursos durante la educación obligatoria, así como las potenciales dificultades que es posible encontrar más frecuentemente cuando se introducen dentro de plataformas digitales de aprendizaje.

De igual forma, se antoja como adecuado valorar la utilización de Internet como un complemento en los procesos de investigación dentro del aula, en los que el alumnado tiene la capacidad de asumir un papel protagonista. En definitiva, tal y como se ha apuntado en secciones posteriores, la integración de herramientas digitales en las aulas ha dejado de llevarse a cabo de una manera situacional, integrándose cada vez más en contextos con una disponibilidad de información cada vez mayor, y donde la interconexión con redes de información o con repositorios o archivos online es cada vez más común. Por último, y a modo de conclusión de este capítulo y de la revisión del estado de la cuestión, la última sección se dedicará a detallar las líneas de investigación existentes, tanto en España como

⁴⁹⁸ OLGREN, C.H. y PLOETZ, P. (2007). Developing Learning Objects: Implications for Course Content Strategies. En: P.T. NORTHROP (ed.), *Learning Objects for Instruction: Design and Evaluation*. Hershey: Information Science Publishing, pp. 176-177.

⁴⁹⁹ DEL-VALLE-JIMÉNEZ, D., CELAYA-RAMÍREZ, R. y RAMÍREZ-MONTOYA, M.S. (2016). Apropiación tecnológica en el movimiento educativo abierto: Un estudio de casos de prácticas educativas abiertas. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 70, no. 1, p. 152.

⁵⁰⁰ KUMAR, M.S.V. (2017). The New Landscape for the Innovative Transformation of Education. *Social Research: An International Quarterly*, vol. 79, no. 3, p. 622.

⁵⁰¹ Ver MCGREAL, R., KINUTHIA, W. y MARSHALL, S. (2013). *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice*. Vancouver: UNESCO, Commonwealth of Learning & Athabasca University para una discusión acerca de la implementación práctica y la finalidad de los OER.

fuera de este país, en torno a la introducción de elementos digitales innovadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia.

Experiencias con fuentes digitalizadas en plataformas online

Comenzando con el examen de una serie de investigaciones centradas en el uso de fuentes digitalizadas, y relevantes para este trabajo, estudios como los de Tally y Goldenberg han tratado de comprender la percepción del propio alumnado ante clases basadas principalmente en el uso de documentación primaria, preguntando a alumnos de entre 11 y 17 años si apreciaban este tipo de lecciones como diferentes a las tradicionalmente impartidas en el área de Historia y Ciencias Sociales. Esta diferencia fue percibida por un 68 por ciento de los 146 alumnos entrevistados, identificando tres aspectos novedosos: el uso de fuentes primarias para conocer más a fondo la materia, el uso de la tecnología y el trabajo en pequeños grupos. Este contraste con las clases tradicionales, que fueron descritas como basadas únicamente en el libro de texto y sin apenas oportunidades para compartir ideas, puede encontrarse en las respuestas proporcionadas por los participantes en el estudio, en el que hicieron hincapié en la facilidad de uso de la documentación primaria (al estar dividida en colecciones y poder ser encontrada con facilidad), en la habilidad para alcanzar un mayor grado de entendimiento de la materia, o en la capacidad para ver aspectos históricos de primera mano⁵⁰².

Un 87 por ciento de los alumnos entrevistados aseguraron haber aprendido más con este tipo de experiencia, mientras que un 72 por ciento declararon un mayor interés por la Historia. Como apuntan los investigadores, no se esperaban cambios significativos entre aquellos alumnos que previamente declararon su poca apreciación de la materia, y los resultados finales mostraron entre un 10 y un 25 por ciento de alumnos desinteresados en cada una de los grupos con los que se trabajó, por lo que sigue siendo importante idear métodos para recuperar a este porcentaje de estudiantes. Por otro lado, y pese a considerar que las actividades con fuentes suponían más trabajo, se puede concluir que los alumnos con los que se trabajó prefirieron claramente esta nueva orientación de las clases⁵⁰³.

Los investigadores Grant R. Miller y Shannon L. Toth también han trabajado sobre la elaboración de actividades basadas en la utilización de fuentes históricas originales en formato digital, centrándose especialmente en la aplicación práctica de esta forma de enfocar las clases de Historia. Mediante la utilización de UDL Book Builder, una aplicación online financiada por el Departamento de Educación Elemental y Secundaria del Estado de Massachusetts, y por diversas fundaciones privadas, se planteó el diseño de un entorno digital en el que analizar fuentes primarias en profundidad. La gran novedad del estudio consiste en la importancia dada a la asistencia proporcionada a los estudiantes a lo largo del proceso de análisis de recursos, ya fueran fotografías, retratos o textos de la época estudiada. En este caso concreto, y gracias a las características de UDL Book Builder, Miller y Toth fueron capaces de diseñar asistentes virtuales (caracterizados visualmente de forma diferenciada) capaces de dar pistas e información adicional acerca de aspectos concretos de cada recurso. El objetivo consistió en ayudar a los alumnos a completar sus tareas (en este caso, rellenar unas tablas ofrecidas por sus profesores), pero también tratar de favorecer el pensamiento crítico mediante la relación de los recursos con contextos más amplios mediante la realización de preguntas sobre los aspectos estudiados⁵⁰⁴.

Precisamente, la asistencia a los alumnos durante el proceso de trabajo con fuentes históricas digitales es algo sobre lo que se ha sido analizado por varios equipos de investigadores, ya que, como apunta Avishag Reisman, “sin una asistencia adecuada, la mayoría de los estudiantes fracasarían en sus intentos de ligar los documentos a una

⁵⁰² TALLY, B. y GOLDENBERG, L.B. (2005). Op. cit., pp. 7-11.

⁵⁰³ *Ibíd.*, pp. 7 y 10.

⁵⁰⁴ MILLER, G.R. y TOTH, S.L. (2012). To Dismantle an Idle Past: Using Historiography to Construct a Digital Learning Environment. *The Social Studies*, vol. 103, no. January, pp. 75-79.

cuestión central”⁵⁰⁵. Para Tally y Goldenberg, esta asistencia puede ser de dos tipos: bien realizada de forma continua por el profesor o bien preparada con anterioridad y ejecutada desde el software, al ser posible guiar a los alumnos paso a paso en la realización de actividades⁵⁰⁶.

Este tipo de asistencia o andamiaje a través del propio entorno digital puede, a su vez, ser muy variada, facilitando o haciendo más complicada la labor de los alumnos, algo que se puede observar en la diferenciación establecida por Saye y Brush entre *asistencia suave* y *asistencia fuerte*⁵⁰⁷. Mientras que la asistencia fuerte (que ofrece un tipo de guía más exhaustiva y diseñada con anterioridad y anticipando problemas para guiar a los alumnos paso a paso) podría parecer un modelo capaz de sustituir al papel tradicional del profesor, en la práctica se demostró como poco efectivo a la hora de favorecer aquellas tareas que requieren un nivel conceptual más alto. Por otro lado, la asistencia suave, que no requiere de una anticipación de los problemas iniciales en el propio entorno digital, sino que se manifiesta en el diálogo entre el profesor y el alumno al surgir dificultades, fue considerada como crítica, cuestionando que un entorno digital basado en fuentes pueda funcionar por sí solo⁵⁰⁸.

En definitiva, pese a que el diseño de un entorno en el que se pueda trabajar con fuentes históricas digitales debe tener en cuenta las potenciales dificultades que pueden encontrar sus usuarios y tratar de proveer las soluciones más adecuadas con antelación, es imposible anticipar de forma exhaustiva todas las posibilidades. Teniendo en cuenta las experiencias citadas anteriormente, cabe concluir que cualquier tipo de intervención será mucho más efectiva con la asistencia y guía de un docente, el encargado en último lugar de “yuxtaponer un documento frente a otro, [...] plantear preguntas relacionadas con el pensamiento crítico” y, en definitiva, fomentar que los “alumnos desarrollen habilidades con base en el pensamiento histórico”⁵⁰⁹. Después de todo, la aplicación de la tecnología al estudio de fuentes no puede trabajar de forma aislada, sino que “el profesor y la pedagogía utilizada son elementos claves a la hora de determinar el grado de efectividad del uso de recursos primarios digitales para los alumnos”⁵¹⁰.

Aquellas investigaciones centradas en los propios docentes y su experiencia personal han puesto de manifiesto un moderado entusiasmo sobre las posibilidades ofrecidas por la digitalización de los archivos y la democratización del acceso al conocimiento que esto supone, así como sobre la mayor facilidad para utilizar fuentes históricas digitalizadas de forma habitual en el aula⁵¹¹, pero también han encontrado ciertas preocupaciones sobre la implementación de estos métodos. Entre aquellas opiniones más frecuentes, al menos entre el profesorado, se encuentra la opinión de que un esfuerzo de este tipo puede ser extremadamente dificultoso si se tiene en cuenta la necesidad de cubrir lo marcado por el currículo. Entre las otras preocupaciones citadas por Bolick se encuentra la necesidad de formación de los docentes en el uso de la tecnología, el nivel de acceso de centros y alumnos las herramientas tecnológicas e Internet, y, por último, la dificultad y el tiempo requerido para preparar clases o lecciones basadas en el uso de repositorios o archivos digitales⁵¹². Si bien es verdad que con el paso de los años se ha podido observar un gran aumento en el grado de penetración de dispositivos móviles, y en la penetración de Internet de alta velocidad en España y en el resto del mundo, también es cierto que no es un

⁵⁰⁵ REISMAN, A. (2012b). The «Document-Based Lesson»: Bringing Disciplinary Inquiry Into High School History Classrooms With Adolescent Struggling Readers. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 44, no. 2, p. 253 (traducción propia).

⁵⁰⁶ TALLY, B. y GOLDENBERG, L.B. (2005). Op. cit., p. 2.

⁵⁰⁷ SAYE, J.W. y BRUSH, T. (2007). Using Technology-Enhanced Learning Environments to Support Problem-based Historical Inquiry in Secondary School Classrooms. *Theory & Research in Social Education*, vol. 35, no. 2, p. 205 (traducción propia).

⁵⁰⁸ *Ibíd.*, pp. 213-215.

⁵⁰⁹ SWAN, K.O. y LOCASCIO, D. (2008). Op. cit., vol. 8, p. 175 (traducción propia).

⁵¹⁰ GREEN, T., PONDER, J. y DONOVAN, L. (2014). Op. cit., p. 579 (traducción propia).

⁵¹¹ SWAN, K.O. y HICKS, D. (2006). Op. cit., pp. 142-168.

⁵¹² BOLICK, C.M. (2006). Op. cit., p. 133.

problema completamente solucionado y que debe tenerse en cuenta junto con el resto de preocupaciones expresadas por los profesores.

La utilización de Internet como complemento a la investigación

Si hasta ahora se ha hecho referencia al uso de fuentes históricas digitalizadas encuadradas en repositorios o archivos digitales, ha llegado el momento de prestar atención al manejo de Internet por parte de los alumnos como complemento a su proceso de investigación histórica. La realidad muestra que no es una entelequia hablar de un acceso constante a la información, ya que la difusión tanto de terminales móviles como de dispositivos portátiles en las últimas dos décadas ha hecho esto posible, algo que se ha visto complementado, asimismo, por la capacidad de éstas herramientas para poder conectarse a la Red desde cualquier lugar. Teniendo todo esto en cuenta, y a pesar de que las metodologías de enseñanza no han apostado todavía de forma generalizada por un nuevo modelo que saque todo el provecho de estas oportunidades (pese a la superación, como apunta Miralles, de una aplicación educativa de corte unidireccional de los recursos tecnológicos⁵¹³), es necesario iniciar una discusión acerca del potencial y los problemas del uso de la Red entre los estudiantes. Aunque es cierto que las posibilidades son muy grandes, es necesario valorar con qué panorama se encuentran los profesores y qué alternativas tienen a la hora de trabajar con el mundo digital.

La principal cuestión a valorar sobre el uso de Internet en las aulas tiene que ver con un aspecto determinante e inseparable al uso de la Red: la enorme cantidad de información disponible. Si en secciones anteriores se ha hablado de la necesidad de hacer una selección de las fuentes históricas a utilizar por parte de los profesores (ya sea mediante el uso de paquetes de recursos o mediante la delimitación de los repositorios) para evitar que los alumnos se vean desbordados y sepan cómo orientar su trabajo, el uso de Internet hace este aspecto mucho más complicado de gestionar.

Las características inherentes al estudio de la Historia provocan que no sólo se pueda hacer uso de los recursos contemporáneos a la época estudiada, sino que también sea interesante analizar las visiones actuales sobre los acontecimientos pasados. Esta diversidad de perspectivas a la hora de abordar una temática y su evolución temporal multiplica las fuentes de información a utilizar, provocando la necesidad de una labor de discriminación y selección que muchas veces puede sobrepasar a los estudiantes, no siempre capaces de manejarlas adecuadamente salvo mediante la implementación de una nueva orientación metodológica fortalecida con estrategias específicas⁵¹⁴. Es por esta razón por la que es necesario considerar un tipo de investigación no totalmente abierta, sino estructurada o semiestructurada que tenga en cuenta la habilidad de los participantes.

Precisamente, la puesta en marcha de investigaciones online requiere que se comprendan los procesos que tienen lugar entre los propios alumnos, y que han sido pormenorizados de la siguiente manera: identificación de preguntas relevantes, localización de información, evaluación crítica de la información, sintetización de la información y, por último, comunicación de la misma⁵¹⁵. Todos estos procesos, que no son exclusivos de la investigación online, pueden ser especialmente dificultosos debido a las

⁵¹³ MIRALLES, P. (2011). La historia y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En: J. PRATS et al. (eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública. Universidad Pedagógica Nacional, p. 134.

⁵¹⁴ HERNÁNDEZ SERRANO, M.J. y FUENTES AGUSTÍ, M. (2011). Aprender a informarse en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información? *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 12, no. 1, pp. 69-72.

⁵¹⁵ LEU, D.J. et al. (2013). New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. En: D.E. ALVERMANN, N.J. UNRAU y R.B. RUDELL (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. 6ª ed. Newark: International Reading Association, p. 1164.

características de los textos digitales, en ocasiones fugaces y con contextos de lectura cambiantes, en los que se requiere un tipo de análisis intertextual⁵¹⁶.

A la vez, la preparación de modelos guiados o acotados de investigación requiere que se tenga en cuenta cómo afectan los conocimientos previos de los estudiantes a la hora de enfrentarse a estos procesos. El estudio práctico llevado a cabo por Diane C. Sekeres con alumnos de educación primaria ha apuntado que tanto los conocimientos tecnológicos de los alumnos, sus conocimientos académicos y sus experiencias personales son fundamentales para entender cómo comprenden la información que van encontrando⁵¹⁷. Precisamente, y para lograr una mayor adaptación a las tareas encargadas, se recomienda la puesta en marcha de tres estrategias clave, incluyendo un trabajo grupal con el objetivo de consolidar las ideas obtenidas, la puesta en marcha de estrategias de planificación, resumen y reflexión periódicas, y, por último, la automonitorización de los propios alumnos para comprender su progreso⁵¹⁸.

Aunque el propio proceso de trabajo con fuentes históricas tiene en muchas ocasiones el objetivo de imitar la labor de los historiadores, ya se ha indicado con anterioridad que no es una reproducción conceptualmente exacta⁵¹⁹, especialmente si se tiene en cuenta que un historiador no puede (ni debe) limitarse a una serie de recursos preseleccionados y obviar nuevas fuentes de información. Internet ofrece la oportunidad de ir más allá de la selección previa establecida por el docente mediante la exploración de periódicos digitales y sus hemerotecas, la búsqueda libre de imágenes o recursos multimedia, o el contraste de opiniones personales.

Frente a este enorme potencial, se encuentran multitud de problemas que deben considerarse seriamente, especialmente al atender al uso no guiado de Internet en las aulas. El contenido que cualquier persona puede encontrar en la Red tiene la característica de no estar jerarquizado, lo que provoca dificultades a la hora de realizar una discriminación entre la información disponible, algo fundamental si se tiene en cuenta que muchos de los estudiantes de Historia que abordan un tema lo hacen por primera vez, por lo que no tienen referencias previas que les ayuden. El gran diferenciador entre las distintas fuentes de información online es la accesibilidad, que no va ligada necesariamente a la calidad del medio, sino a otros aspectos, como la influencia o el impacto publicitario.

La utilización de buscadores online como primer paso para lograr referencias es un proceso habitual que debe tenerse en cuenta para la estructuración del trabajo con fuentes entre los alumnos. Los buscadores priman la inmediatez de los contenidos a la hora de resaltar los diferentes resultados, algo que implica mayores problemas para seleccionar los contenidos más relevantes de entre la selección ofrecida inicialmente. Pese a que su uso está mucho menos extendido, es recomendable favorecer el uso de filtros entre los estudiantes por parte del profesor, acotando categorías y periodos temporales, así como conociendo las especificidades de los distintos motores de búsqueda.

La selección entre los múltiples contenidos disponibles es un aspecto fundamental que varía contextualmente con cada aspecto histórico a estudiar, por lo que sólo puede ser entrenado de forma práctica. A pesar de esto, es conveniente establecer ejercicios preparados y con límites claramente marcados como forma de introducir a los estudiantes a este tipo de tareas de investigación⁵²⁰. Otro aspecto que es necesario analizar es la facilidad con la que la información y la opinión se ven entrelazadas, especialmente en los medios informales, como pueden ser los weblogs, foros y redes sociales. Si bien el análisis de las diferentes opiniones y visiones sobre un proceso histórico puede ser de un enorme

⁵¹⁶ CASTEK, J. y COIRO, J. (2015). Understanding What Students Know: Evaluating Their Online Research and Reading Comprehension. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 58, no. 7, p. 548.

⁵¹⁷ SEKERES, D.C. et al. (2014). Wondering + Online Inquiry = Learning. *Phi Delta Kappan*, vol. 96, no. 3, p. 46.

⁵¹⁸ *Ibíd.* pp. 47-48.

⁵¹⁹ BARTON, K.C. (2005). *Op. cit.*, p. 749.

⁵²⁰ Es posible encontrar un ejemplo aplicado en Educación Secundaria con uso de archivos, así como de videotutoriales para los mismos, en MARTÍN JIMÉNEZ, I. (2012). Proyecto de trabajo 2.0 sobre la Constitución de 1812. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 72, pp. 38-46.

interés, estos aspectos deben ser introducidos en el aula de forma explícita, ya que la diferenciación no siempre es fácil para los estudiantes.

Por último, hay muchos elementos presentes en los recursos online que no repercuten en el núcleo de los contenidos pero que, a su vez, afectan a la forma en la que los estudiantes interactúan con la información, como por ejemplo, el diseño o el impacto visual. Tanto la presentación de las herramientas y sitios web como de los diferentes recursos audiovisuales transforman de forma clara la manera en la que un alumno puede percibir la importancia de unos contenidos, así como su veracidad o validez frente a otros. El hecho de que exista esta disociación puede provocar dificultades a la hora de otorgar cierto valor, por ejemplo, a informaciones u opiniones no veraces presentadas de forma llamativa, desechando a su vez otro tipo de contenidos de más difícil acceso o limitados por su presentación visual.

En el fondo de todos estos problemas citados, se encuentran cuestiones centrales para favorecer que el alumnado desarrolle un pensamiento crítico, y que sea capaz de discriminar y procesar la información disponible. Como puede advertirse, estos retos van más allá del propio fomento del pensamiento histórico, pues las capacidades del alumnado no se aplican exclusivamente a los procesos del pasado analizados, sino que van más allá. En todo caso, y a pesar de que existe un grado de paralelismo interesante entre la manera en la que se seleccionan y analizan datos sobre un proceso histórico con múltiples fuentes, y los procesos de búsqueda de información en Internet, los procesos de andamiaje o asistencia anteriormente referenciados se antojan como imprescindibles⁵²¹.

Más allá de las fuentes digitalizadas: tendencias y nuevas perspectivas

Desde el inicio de este epígrafe se ha incidido en la importancia de examinar la manera en la que la aplicación de la tecnología en los contextos educativos es capaz de favorecer una comprensión histórica más matizada y compleja entre el alumnado. La utilización de fuentes históricas ha asumido, por tanto, un papel central en todo esta revisión, al entender que, como apunta Bruce VanSledright, y como ya se ha citado con anterioridad, el uso de fuentes es “discutiblemente, el *sine qua non* del pensamiento histórico”⁵²². Parece tener sentido suponer, por tanto, que focalizar la atención en la digitalización de este tipo de recursos y su aplicación en el aula puede servir de ayuda para trabajar en torno a los procesos históricos, fomentando, a su vez, la comprensión de los conceptos de segundo orden más significativos en relación con el trabajo sobre la Historia.

Ahora bien, y pese a que la atención de los últimos capítulos ha recaído, de una manera especial, en examinar la manera en que es posible hacer uso de repositorios de recursos y de entornos digitales de aprendizaje (debido, esencialmente, a la naturaleza de esta investigación), una revisión de la aplicación de medios digitales en el contexto de la educación histórica, o de las Ciencias Sociales en general, quedaría incompleta sin examinar otras aproximaciones. Es por esta razón por la que resulta conveniente atender a las líneas de investigación más prevalentes al respecto durante los últimos años, pero también a las tendencias actuales, en las que la utilización de fuentes y recursos históricos digitalizados se ve potenciada, o como mínimo transformada, por la utilización de distintas herramientas. Esta revisión ofrece la oportunidad de servir, además, para examinar el trabajo realizado en España al respecto, en relación con los estudios procedentes de otros países.

A modo de introducción, es adecuado recordar una reflexión de Terry Haydn, para quien, la utilización de herramientas digitales en las clases de Historia:

tiene que ver, en parte, con discernir qué aplicaciones tienen más posibilidades de tener el potencial para ‘ser útiles’ desde el punto de vista de la mejora del aprendizaje de la Historia,

⁵²¹ SEKERES, D.C. et al. (2014). Op. cit., p. 47-48.

⁵²² VANSLEDRIGHT, B.A. (2004). Op. cit., p. 231.

y cuáles son tangenciales o irrelevantes; y después tener la inteligencia y capacidad para poder idear y llevar a la práctica grandes metas a través de las TIC⁵²³.

Esencialmente, Haydn parece hacer un especial hincapié en la necesidad de discriminar, desde un punto de vista docente, entre la multiplicidad de posibilidades existentes hoy en día, y en saber elegir aquellas aproximaciones (o herramientas específicas) capaces de adecuarse a las metas concretas requeridas por el contexto actual. A la vez, en el fondo de esta idea, tal y como aparece reflejado al final del párrafo citado, está presente la importancia de que el profesor actúe como creador o transformador a lo largo de este proceso, y nunca como un mero transmisor pasivo. De forma práctica, esto supone que si lo que se pretende es trabajar con fuentes históricas en el aula y tratar de facilitar la comprensión histórica del alumnado, hacer uso de repositorios o entornos digitales diseñados para este fin es una opción más, pero solamente una entre las muchas otras disponibles, y en las que la toma de decisiones puede favorecer un planteamiento con un mayor o menor componente de innovación o adecuación.

Como apunta Tona Hangen, fomentar la *alfabetización histórica* de los estudiantes en un contexto digital, requiere “un compromiso individual y colectivo para descubrir y usar nuevas herramientas, una pedagogía abierta a la experimentación y una voluntad de tomar riesgos”⁵²⁴. Al respecto, la utilización de elementos propios de la multimedia expositiva, de corte algo más tradicional, puede ser de gran utilidad a la hora de trabajar en el aula con el alumnado mediante vídeos, esquemas, mapas o presentaciones y actividades dinámicas sobre la Historia, algo que incluso puede llegar a favorecer una mejora del aprendizaje y de la implicación del alumnado⁵²⁵, aunque es interesante preguntarse qué oportunidades ofrecen los nuevos medios a la hora de integrar estos recursos y fuentes mediante otra orientación.

En cierta manera, las posibilidades existentes son diversas, y éstas han sido abordadas por varios investigadores a la hora de examinar de qué manera es posible trabajar acerca de la Historia en el aula. Como muestra, la utilización de videojuegos ha sido considerada como una opción de enorme interés a la hora de introducir conceptos históricos al alumnado, facilitando que éste entre en contacto, de una manera más directa, con los periodos históricos estudiados. Siguiendo la diferenciación referenciada por María Sánchez Agustí, junto al aprendizaje referido *al propio videojuego*, su uso es capaz de potenciar aprendizaje *con el videojuego* (y, por tanto, sobre los conocimientos históricos, pero también sobre las capacidades ligadas a la comprensión histórica), así como el aprendizaje *desde el videojuego* (en cierta manera, conformando una comprensión de la vertiente social y los usos de la Historia)⁵²⁶. A la vez, y siguiendo una de las muchas propuestas presentadas por José María Cuenca, Myriam Martín y Jesús Estepa, el uso de videojuegos en la Enseñanza Secundaria puede servir para trabajar múltiples ámbitos, desde el temporal al espacial, pasando por enfoques de naturaleza social, artística o económica, y siempre potenciando contenidos conceptuales y procedimentales, pero también actitudinales⁵²⁷.

⁵²³ HAYDN, T. (2013). *Using New Technologies to Enhance Teaching and Learning in History*. London: Routledge, p. 8 (traducción propia).

⁵²⁴ HANGEN, T. (2015). Historical Digital Literacy, One Classroom at a Time. *Journal of American History*, vol. 101, no. 4, p. 1202 (traducción propia).

⁵²⁵ Ver, al respecto, tanto el libro RIVERO, P. y TREPAT, C.-A. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Editorial Graó; como la descripción de un estudio empírico en RIVERO, P. (2011b). Un estudio sobre la efectividad de la multimedia expositiva para el aprendizaje de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación de las Ciencias Sociales*, vol. 10, pp. 42-47.

⁵²⁶ SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2004). Redefinir la historia que se enseña a la luz de las TIC: un análisis sobre nuevas maneras de aprender Roma. En: M.I. VERA-MUÑOZ y D. PÉREZ I PÉREZ (eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS (Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales), pp. 7-8.

⁵²⁷ CUENCA LÓPEZ, J.M., MARTÍN, M. y ESTEPA, J. (2011). Historia y videojuegos. Una propuesta de trabajo para el aula de 1º de ESO. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 69, pp. 67-68.

Ante este potencial, no es de extrañar la aparición de trabajos en estos últimos años, tanto en el ámbito nacional⁵²⁸ como en el internacional⁵²⁹, en las que se discute sobre el potencial de los videojuegos para la enseñanza, así como la mejor forma de implementarlos de manera práctica en las aulas. Desde este punto de vista, incluso los videojuegos de naturaleza comercial que no han sido desarrollados para tratar aspectos de naturaleza social o histórica pueden tener un rol de enorme interés en los contextos educativos, ya que los docentes pueden aprovechar el enorme atractivo que estos títulos generan entre los estudiantes para adaptar la orientación metodológica de sus clases y conectar con el alumnado de una manera lúdica⁵³⁰.

En estas ocasiones, se hace uso de las posibilidades ofrecidas por los juegos tradicionales o de simulación a la hora de enfrentar a los estudiantes con contextos diferentes a los propios para abordar problemas de índole política o social⁵³¹, aunque desde una vertiente digital capaz de incentivar la implicación y motivación. Son, precisamente, estos mecanismos procedentes de los juegos convencionales, para los que no es necesario hacer uso de ningún tipo de herramienta tecnológica, los que han conformado opciones de gran interés para su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este aprendizaje de naturaleza lúdica o basada en el uso de juegos⁵³² no tiene por qué hacer uso de medios digitales, pero ha configurado, en los últimos años, una tendencia por la cual estos principios son implementados a través de éstos.

El término *gamificación* se ha convertido, por tanto, en un sinónimo de *ludificación*, aunque algo más vinculado al uso de las tecnologías. Entendido como el uso en los contextos educativos de aquellos elementos de diseño característicos de los juegos, la gamificación implica utilizar dinámicas (progresión y uso de narraciones), mecánicas (competiciones y retos) y componentes (niveles, puntuación o rankings) encontrados habitualmente en juegos tradicionales, y, últimamente, en videojuegos⁵³³. Estos aspectos pueden ser utilizados, sin ningún problema en el marco de la educación histórica, al poder hacer uso de fuentes y recursos digitalizados a través de una orientación diferente a la habitual, y al facilitar la implicación de los estudiantes mediante un enfoque capaz de atraparles y situarles en contextos de interés para ellos⁵³⁴.

Pese a que los procesos de gamificación han sido examinados desde el punto de vista de la investigación educativa, la evidencia muestra que son necesarios mayores esfuerzos para poder valorar los efectos de este tipo de prácticas, muy dependientes de cada

⁵²⁸ Es posible destacar artículos como JIMÉNEZ-PALACIOS, R. y CUENCA LÓPEZ, J.M. (2015). El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales. *CLIO. History and History teaching*, no. 41; LORCA MARÍN, A.A. et al. (2017). Actitudes de los docentes en formación inicial sobre videojuegos. *Digital Education Review*, no. 31, pp. 39-60; y MARTÍNEZ SOTO, J.M., EGEA VIVANCOS, A. y ARIAS FERRER, L. (2018). Evaluación de un videojuego educativo de contenido histórico. La opinión de los estudiantes. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 17, no. 1, pp. 61-76.

⁵²⁹ Son destacables las contribuciones, al respecto, de Jeremiah McCall, tanto en MCCALL, J. (2011). *Gaming the Past: Using Video Games to Teach Secondary History*. New York: Routledge; como en MCCALL, J. (2016). Teaching History With Digital Historical Games. *Simulation & Gaming*, vol. 47, no. 4, pp. 517-542.

⁵³⁰ Es notable la propuesta sobre el uso de elementos urbanos de la Edad Media mediante el uso de Minecraft propuesta en GUEVARA, J.M. y COLOMER RUBIO, J.C. (2017). Minecraft y Eduloc, en historia y geografía. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 86, pp. 18-20.

⁵³¹ Ver GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2001). El juego en la historia social y el juego en el aprendizaje de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 30, pp. 7-21.

⁵³² Ver la Tesis Doctoral CALLE CARRACEDO, M. de la (2000). *La aplicación de una metodología lúdica para la enseñanza-aprendizaje: una aproximación inicial a través de las ciencias sociales*. Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid para observar los resultados de una aplicación práctica de una metodología basada en estos principios en Educación Primaria.

⁵³³ AREA MOREIRA, M. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, C.S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, vol. 33, no. 3, p. 27.

⁵³⁴ Ver el monográfico del número 86 la revista *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, y especialmente AYÉN, F. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 86, pp. 7-15.

contexto⁵³⁵. Después de todo, tal y como puede observarse, una orientación metodológica que haga uso de elementos gamificadores, o propios del aprendizaje basado en el uso de juegos, es perfectamente compatible con la aplicación, en Historia, de repositorios de recursos o el uso de entornos digitales, al ofrecer, sencillamente, mecanismos para potenciar el trabajo llevado a cabo en el aula.

Esta misma idea también puede ser aplicada a la utilización de las nuevas posibilidades ofrecidas por las aplicaciones de la llamada Web 2.0, que a su vez, ha evolucionado en los últimos años con la aparición y popularización de dispositivos móviles. En cierta manera, los principios de participación, socialización, y difusión ya indicados en capítulos previos⁵³⁶ se mantienen, especialmente de manera integrada con las redes sociales. En el caso de la educación histórica, el uso de wikis, de foros, de weblogs o de podcasts se ha hecho cada vez más común, integrándose en los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera gradual, pero efectiva, moviendo el foco de atención más allá del simple uso de presentaciones de PowerPoint⁵³⁷. A la vez, las herramientas de escritura colaborativa, o los mecanismos para compartir materiales e ideas, combinadas con la difusión de las redes sociales, hacen posible cambiar la metodología didáctica, y que los docentes y estudiantes asuman nuevos roles⁵³⁸.

Por supuesto, en el fondo de la cuestión sigue perviviendo la importancia dada a cómo hacer uso de estos recursos y herramientas disponibles. Incluso aquellos elementos más innovadores no pueden aportar nada si no se utilizan de una manera reflexiva y con una finalidad específica en mente. Como muestra, el uso de webquests educativas no puede ser efectiva si no son diseñadas e implementadas con la intención de trabajar con recursos históricos o mediante simulaciones⁵³⁹, o a través de una orientación basada en el aprendizaje basado en problemas⁵⁴⁰. Lo mismo puede afirmarse del uso de herramientas posiblemente consideradas poco innovadoras, como los foros de discusión, y en los que una orientación específicamente diseñada para promover la comprensión histórica y el fomento de los debates en torno a la disciplina, como la propuesta llevada a la práctica por Arthur Chapman⁵⁴¹, puede dar resultados muy valiosos.

El paso del tiempo ha propiciado la introducción de opciones cada vez más novedosas, y cuya puesta en práctica permite advertir maneras en las que el trabajo en torno a las Ciencias Sociales llevado a cabo tanto dentro como fuera del aula puede ser transformado. Trabajar con códigos QR y dispositivos móviles para aprovechar las visitas didácticas a museos, y hacer uso, más adelante, de tabletas para producir y difundir vídeos creados por el propio alumnado⁵⁴² ha dejado de ser una posibilidad para convertirse en una realidad. Lo mismo puede decirse de la utilización de tecnologías de la geoinformación y de aplicaciones móviles específicas para mejorar el aprendizaje geográfico del alumnado y la comprensión de aquellos conceptos más difíciles de ser entendidos en profundidad⁵⁴³, o del

⁵³⁵ DICHEV, C. y DICHEVA, D. (2017). Gamifying Education: What Is Known, What Is Believed and What Remains Uncertain: A Critical Review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 14, no. 1, pp. 25-26.

⁵³⁶ LISTER, M. et al. (2009). Op. cit., pp. 204-209.

⁵³⁷ HAYDN, T. (2011). Op. cit., pp. 241-243.

⁵³⁸ RIVERO, P. y MUR, L. (2015). Aprender ciencias sociales en la web 2.0. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 80, pp. 30-37.

⁵³⁹ Ver los ejemplos de webquests diseñadas por docentes en SOBRINO LÓPEZ, D. (2012). Experiencias didácticas con TIC en el área de Geografía e Historia. En: M. DÍAZ GÓMEZ (ed.), *Aulas del siglo XXI: retos educativos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, pp. 246-249.

⁵⁴⁰ GARCÍA ANDRÉS, J. (2017). Webquest: Rasputín, todo un personaje. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 87, pp. 34-39.

⁵⁴¹ Ver CHAPMAN, A. (2013). Using Discussion Forums to Support Historical Learning. En: T. HAYDN (ed.), *Using New Technologies to Enhance Teaching and Learning in History*. London: Routledge, pp. 58-72.

⁵⁴² LAROUCHE, M.-C. et al. (2017). Learning from Visual Arts in Social Sciences with Digital Resources and Mobile Technologies at the Montreal Museum of Fine Arts. *MuseumEdu. Education and Research in Cultural Environments*, no. 4, pp. 61-94.

⁵⁴³ Ver, al respecto, tanto DE MIGUEL, R. (2015). Del pensamiento espacial al conocimiento geográfico a través del aprendizaje activo con tecnologías de la información geográfica. *Giramundo, Río de Janeiro*, vol. 2, no. 4,

uso de herramientas de realidad virtual para tratar de situar a los estudiantes en contextos históricos por ellos desconocidos⁵⁴⁴.

En definitiva, y a modo de conclusión, la revisión llevada a cabo de algunos de los muchos focos de interés de la investigación centrada en el uso de las tecnologías en los contextos educativos, especialmente en relación con la Historia, muestra un enorme potencial y la presencia de multitud de alternativas. Como ha quedado patente, el uso de fuentes y recursos históricos, de especial relevancia para abordar problemáticas históricas y para tratar que el alumnado comprenda la especificidad de la Historia como disciplina, puede ser potenciado mediante su digitalización e incorporación en plataformas online, pero, de nuevo, merece la pena recordar que su valor tiene que ver con la manera en la que los docentes orientan el trabajo con estos recursos, y no simplemente con su aplicación en las aulas. Conviene recordar, como apunta Kevin Klee, que “lo que se necesita [...] es una consideración acerca de las maneras en las que la tecnología puede y no puede interactuar con el *contenido* y las *prácticas* de la disciplina”⁵⁴⁵.

La proliferación de nuevas herramientas ofrece, pues, alternativas a la hora de trabajar sobre todo tipo de procesos históricos con el alumnado. Como apunta Prats, “hoy hay que pasar de un alumnado usuario de materiales ya confeccionados a otro que sea protagonista y creador de éstos a través de blogs o cualquier otro medio que brinden las nuevas tecnologías digitales”⁵⁴⁶, recordando que el cambio del rol de los estudiantes supone que éstos abandonen cualquier tipo de carácter pasivo en los procesos de aprendizaje, y que las herramientas digitales permiten, precisamente, facilitar esta transformación.

El debate no se centra únicamente, por tanto, en hacer uso o no hacer uso de fuentes y recursos históricos, sino en integrarlos de una manera coherente, atractiva, motivadora, y, por supuesto, útil para lograr los aprendizajes adecuados y desarrollar las capacidades necesarias para trabajar en torno al pasado y la construcción de la Historia. Es por esta razón por la que la investigación aquí presentada asume el reto de enfocar la enseñanza de la transición a la democracia en España mediante el uso e implementación de herramientas digitales y mediante un modelo de trabajo basado en el uso de fuentes y un papel más autónomo de los estudiantes, siempre tratando de fomentar su reflexión y desarrollar el pensamiento histórico de los participantes. Esta labor se ha realizado, tal y como se podrá ver descrito en los siguientes capítulos, haciendo uso de un entorno digital de aprendizaje diseñado para esta finalidad, apoyado por un repositorio de recursos, y siempre a través de una propuesta didáctica en la que muchos de los conceptos aquí introducidos (desde la idea de *gamificación* hasta la utilización de elementos de andamiaje en los recursos y fuentes históricas seleccionadas) se han llevado a la práctica. Queda por ver si la experiencia ha resultado adecuada, así como el valor de la información obtenida durante este proceso, algo a lo que se dedicará el resto de este trabajo.

pp. 7-13; como CALLE CARRACEDO, M. de la (2017). Aplicaciones (Apps) para la enseñanza de la Geografía. Una experiencia mobile learning en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. *Didáctica Geográfica*, no. 18, pp. 69-89; y ALEXANDRE CUNHA, C. y SOLÉ, G. (2018). Uso de Google Maps e Geocaching para aprender historia: um estudo com alunos do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico. *Educação em Foco*, vol. 21, no. 34, pp. 193-218.

⁵⁴⁴ EGEA VIVANCOS, A., ARIAS FERRER, L. y GARCÍA LÓPEZ, A.J. (2017). Videojuegos, historia y patrimonio: primeros resultados de una investigación educativa evaluativa en educación secundaria. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RiiTE)*, no. 2, pp. 28-40.

⁵⁴⁵ KEE, K.B. (2014). *Pastplay: Teaching and Learning History with Technology*. Ann Arbor: University of Michigan Press, p. 4 (traducción propia y cursivas en el original).

⁵⁴⁶ PRATS, J. (2015). Tecnologías para el aprendizaje en ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 80, p. 5.

CAPÍTULO III

Diseño de la investigación

Una vez detalladas, en el capítulo introductorio, tanto las problemáticas que tratan de abordarse como aquellas preguntas de las que se parte para poner en marcha este trabajo, y tras examinar posteriormente el estado de la cuestión y el marco teórico utilizados para este estudio, el presente capítulo se dedica a esclarecer los aspectos ligados al diseño de la investigación que han servido de guía para la elaboración de esta Tesis Doctoral.

Para ello, el capítulo comienza con una aclaración de los objetivos e hipótesis delimitadas en el marco de la investigación, incluyendo su relación con las categorías, preguntas de trabajo y subcategorías establecidas, para después realizar una defensa de la aproximación metodológica asumida a lo largo del presente estudio, incluyendo una justificación de la orientación más adecuada a sus características, y una descripción de su estructura. A continuación se llevará a cabo una descripción de los participantes que han formado parte de este estudio, para, posteriormente, hacer referencia al diseño y aplicación de los diferentes instrumentos utilizados para la obtención de información en relación con los diferentes elementos analizados. Por último, se dedicará un apartado para clarificar los procedimientos de procesamiento y análisis de los datos previamente recogidos, así como de las técnicas aplicadas para la generación de resultados.

1. Objetivos e hipótesis de la investigación

El trabajo llevado a cabo en el marco del presente estudio ha establecido, de forma previa a su puesta en marcha, una serie de objetivos que han guiado y han sido tenidos en cuenta en todo momento para el adecuado desarrollo de la investigación. A la vez, los objetivos, tanto el general como los específicos, han servido para la elaboración de una serie de hipótesis de trabajo, de nuevo, tanto generales como específicas, introducidas en el segundo apartado de esta sección. Las problemáticas demarcadas en el primer capítulo, así como las preguntas de investigación a las que se pretende dar respuesta mediante este trabajo, han servido para establecer estos objetivos e hipótesis, por lo que tras proceder a su descripción, el apartado final trata de integrar todos ellos de una forma coherente y justificada, siempre en relación con las categorías utilizadas.

1.1. Objetivos de la investigación

Tal y como se ha indicado con anterioridad, a continuación se presentan una serie de objetivos, entendidos como las metas a perseguir por parte de un investigador sobre aquello que pretende lograr en su estudio, y cuya demarcación puede resultar de utilidad a la hora de indicar aquellos aspectos más específicos de estudios aplicados como el que aquí se presenta. Además de expresarse de una forma clara, es importante que éstos sean “específicos, medibles, apropiados y realistas”, al convertirse en una suerte de elementos orientadores que guiarán el correcto desarrollo de la investigación⁵⁴⁷.

⁵⁴⁷ HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2014). Op. cit., p. 37.

Es por esta razón por la que el presente trabajo establece un objetivo general, que a la vez se complementa con una serie de objetivos específicos, ligados no solamente al análisis de la información, sino también al diseño e implementación de las herramientas y recursos necesarios para la puesta en marcha de las intervenciones en las aulas. En primer lugar, este objetivo general o principal puede enunciarse de la siguiente manera:

Analizar los efectos de la aplicación de una propuesta didáctica sobre la Transición a la democracia en España, diseñada e integrada dentro de un entorno digital de aprendizaje, en el alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria de varios centros, atendiendo especialmente al desarrollo de su pensamiento histórico y conciencia histórica, pero también a la valoración de los estudiantes acerca de la utilización de herramientas digitales y su papel en la aplicación de una metodología docente centrada en un trabajo autónomo relacionado directamente con fuentes históricas digitalizadas, y focalizando la atención, asimismo, en el fomento de la motivación e implicación del alumnado en los procesos de aprendizaje.

De una manera particular, también es posible destacar una serie de objetivos específicos, que tratan de desarrollar en mayor profundidad los diferentes aspectos citados en el objetivo principal de la investigación. A la vez, éstos permiten estructurar la investigación de una manera coherente, demarcando tareas y orientando la forma en la que se pretende dar respuesta a los interrogantes planteados inicialmente. Los objetivos específicos quedan, por tanto, descritos de esta forma:

- [01] Diseñar y poner en marcha un entorno digital de aprendizaje en el que poder integrar una propuesta didáctica sobre la Transición a la democracia en España para trabajar en varios centros escolares en el contexto de la asignatura *Geografía e Historia* de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- [02] Orientar las tareas del alumnado a través del entorno digital mediante una propuesta metodológica basada en la aplicación de actividades que hagan uso de fuentes históricas, que relacionen el pasado con el presente, y que fomenten un trabajo autónomo por parte de los estudiantes, primando el trabajo sobre las distintas dimensiones del pensamiento histórico.
- [03] Evaluar la capacidad cognitiva, tendencias, predisposiciones e ideas del alumnado en relación con las diversas dimensiones del pensamiento histórico, tanto de forma previa como con posterioridad a las intervenciones, poniéndolas en contraste.
- [04] Analizar las concepciones y visiones ligadas a la conciencia histórica de los diferentes participantes, y por tanto, a la relación que establecen entre el pasado y el presente, con proyección hacia el futuro.
- [05] Examinar la manera en la que las sesiones dedicadas a trabajar a través del entorno digital han sido valoradas por el alumnado, analizando el uso de la tecnología, tanto en relación con el modelo de trabajo empleado en las intervenciones como con el nivel de motivación e implicación en el trabajo histórico en el aula mostrado por los estudiantes.

Tal y como se ha apuntado, todos estos objetivos establecen un plan de tareas capaz de dar cumplimiento a los mismos, dando forma a la investigación a través de un hilo conductor que ha quedado reflejado en la propia estructura del trabajo. De hecho, la finalidad de llegar a la consecución de los distintos objetivos específicos es la que informa la puesta en marcha, de manera paulatina, de las diferentes fases del estudio que serán descritas más adelante, en secciones posteriores.

1.2. Hipótesis de trabajo

Junto a los objetivos detallados en la sección anterior, es necesario atender a las hipótesis establecidas como punto de partida de la presente investigación. Entendidas como

“proposiciones generalizadas o afirmaciones comprobables que se formulan como posibles soluciones al problema planteado”⁵⁴⁸, éstas se configuran como una forma de fundamentar relaciones entre las diferentes variables que entran en juego en el estudio. Aunque esta relación sea tentativa o especulativa, esto es lo que precisamente se pone a prueba a lo largo de la investigación, siempre con la finalidad de poder discernir lo adecuado o no de las hipótesis seleccionadas. Teniendo en cuenta las ideas previas, las hipótesis más pertinentes son, por tanto, aquellas capaces de establecer relaciones claras entre variables, con implicaciones que puedan ser comprobables⁵⁴⁹.

Por supuesto, es importante llevar a cabo una diferenciación entre el sentido de las hipótesis en estudios de naturaleza cuantitativa y en aquellas investigaciones cualitativas. Si en el primer caso, las hipótesis deben establecerse, de manera necesaria, antes del comienzo de la puesta en marcha del estudio, ya que “todos los aspectos de la investigación quedan afectados, incluyendo participantes, instrumentos de obtención de la información, el diseño, los procedimientos, el análisis de datos y las conclusiones”⁵⁵⁰, el concepto de *hipótesis* puede variar sustancialmente en otro tipo de trabajos. En el caso de estudios cualitativos, los investigadores no tienen por qué asumir las restricciones citadas anteriormente, y las propias hipótesis pueden tomar el carácter de *hipótesis guía*, capaces de adaptarse de una manera más adecuada al carácter inductivo de ciertos estudios, facilitando la “operacionalización de hipótesis a través del desarrollo de las preguntas de investigación”⁵⁵¹.

En este caso específico, y pese a la aproximación eminentemente cualitativa del trabajo, algo que se describirá más adelante en este mismo capítulo, las hipótesis que aquí se concretan no asumen meramente un carácter de guía, al tratar de establecer una relación explícita y verificable entre las distintas variables analizadas en el contexto del estudio. Por supuesto, y debido a la naturaleza de la investigación, a pesar de especificar estas hipótesis de forma inicial, se reserva un cierto margen de maniobra para poder atender a los contextos específicos en los que se llevan a cabo las intervenciones.

De esta manera, en las hipótesis se describen elementos como el desarrollo del pensamiento histórico, la implicación del alumnado en los procesos de aprendizaje o la actitud ante la tecnología (entre otros aspectos) de una manera general, algo que se concreta de una manera mucho más específica en las subhipótesis establecidas más adelante y mediante la combinación de categorías definidas *a priori* y otras emergentes en el propio proceso de examen de la información. En todo caso, estos aspectos serán detallados posteriormente, en los apartados correspondientes, dentro de este mismo capítulo, dedicados al procesamiento y análisis de la información.

De una forma similar a lo establecido en la sección dedicada a los objetivos, también se ha realizado una diferenciación entre la hipótesis general o principal de la investigación y una serie de hipótesis específicas. Comenzando por la primera de ellas, la hipótesis principal de esta investigación puede concretarse de la siguiente forma:

La utilización, en diferentes contextos educativos, de una propuesta didáctica sobre la Transición a la democracia en España, diseñada e integrada dentro de un entorno digital de aprendizaje, y basada en un metodología docente centrada en un tipo de trabajo más autónomo y en contacto con las fuentes históricas, puede facilitar el desarrollo del pensamiento histórico por parte del alumnado, promover la reflexión de los estudiantes sobre sus visiones ligadas a la conciencia histórica, así como fomentar una actitud positiva del alumnado ante el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la

⁵⁴⁸ BISQUERRA ALZINA, R. (2004). Op. cit., p. 128.

⁵⁴⁹ COHEN, L., MANION, L. y MORRISON, K. (2005). *Research Methods in Education*. 5.ª ed. London: Routledge, p. 14.

⁵⁵⁰ GAY, L.R., MILLS, G.E. y AIRASIAN, P. (2012). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. 10.ª ed. Boston: Pearson, p. 70 (traducción propia).

⁵⁵¹ *Ibíd.*, pp. 73-74 (traducción propia).

Historia, repercutiendo, de esta manera, en el fomento de una mayor motivación e implicación de los estudiantes.

Una vez explicitada la hipótesis general, a continuación se establecen una serie de hipótesis específicas. A diferencia de los objetivos de la investigación, no se incluyen entre las hipótesis referencias a los aspectos ligados al diseño del entorno digital de aprendizaje o de la propuesta didáctica específica, centrandolo la atención, en cambio, en los resultados que se pretende obtener, en relación con diferentes categorías, tras la puesta en marcha de las intervenciones en los centros educativos, y tras el procesamiento y análisis de la información recogida en cada uno de estos contextos.

Es importante recalcar que, a pesar de establecer cuatro hipótesis específicas, éstas son desarrolladas con un mayor nivel de detalle a través de una serie de subhipótesis presentadas en el siguiente apartado de esta sección, en la Tabla 5 y la Tabla 8. De esta manera, estas cuatro hipótesis asumen un carácter amplio, que, al poder ser concretado más adelante, permiten ofrecer una mayor flexibilidad, así como la posibilidad de profundizar, de una manera más adecuada en su contenido, especialmente al tener en cuenta su peso específico dentro de la investigación. Como se ha indicado, a continuación quedan descritas las diferentes hipótesis específicas:

[H1] El alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria se encuentra con múltiples impedimentos a la hora de comprender y razonar adecuadamente sobre los procesos históricos, incluyendo dificultades de aprendizaje ligadas a las distintas dimensiones del pensamiento histórico.

[H2] La aplicación de una propuesta didáctica a través de una metodología docente basada en un trabajo más cercano a la labor de los historiadores, y centrada en los conceptos clave del pensamiento histórico, puede facilitar una comprensión más profunda y matizada del pasado, así como de la propia disciplina histórica, incentivando el desarrollo de las diferentes dimensiones del pensamiento histórico entre los estudiantes.

[H3] Una orientación didáctica que haga hincapié en la relación de la Historia reciente con el presente puede fomentar una reflexión entre el alumnado capaz de ofrecer información acerca de sus concepciones o visiones referentes a su conciencia histórica.

[H4] La implementación de la propuesta didáctica a través del entorno digital de aprendizaje puede favorecer una actitud favorable de los estudiantes ante el uso de la tecnología para el aprendizaje de la Historia, facilitando una orientación metodológica en la que prime un trabajo autónomo ligado de forma estrecha al manejo directo de fuentes digitalizadas, y repercutiendo, por tanto, en una mayor motivación e implicación en los procesos de aprendizaje histórico por parte del alumnado de Educación Secundaria.

En esta ocasión, y debido a la necesidad de fundamentar cada una de estas hipótesis con el marco teórico utilizado y la revisión del estado de la cuestión llevado a cabo en el capítulo anterior, se tratará de justificar brevemente la elección de cada una de las mismas en el siguiente apartado. Como apunta Creswell, las hipótesis de trabajo no pueden aparecer, simplemente, como “suposiciones informadas”, sino que deben estar basadas en experiencias e investigaciones previas, lo que puede orientar nuevos estudios que traten de avanzar hacia un mayor conocimiento, permitiendo estipular qué es lo que un investigador pretende encontrar en su trabajo⁵⁵².

Atendiendo a esta idea, parece conveniente organizar la justificación de cada una de las hipótesis establecidas, así como la de las subhipótesis, en relación con categorías más amplias, capaces de agrupar a varias de ellas. A la vez, debido al valor de la puesta en marcha de una investigación capaz de aunar, coherentemente, desde los interrogantes iniciales a los objetivos e hipótesis más concretos, establecer una visión de conjunto se configura como un

⁵⁵² CRESWELL, J.W. (2012). Op. cit., pp. 111 y 125.

procedimiento apropiado. Esta es la razón por la que el siguiente apartado trata de poner todos estos elementos en sintonía, para, de esta manera, poder defender, de una manera más adecuada, la conveniencia de estas elecciones.

1.3. Categorías, preguntas, objetivos e hipótesis y subhipótesis en relación

Atendiendo, por tanto, a la necesidad de establecer una relación adecuada entre las preguntas de investigación planteadas en torno a la problemática del trabajo con los objetivos e hipótesis establecidos en el presente capítulo, todos estos elementos se han dividido en varias categorías. Éstas sirven como hilo conductor para clarificar la estructura del trabajo, así como para identificar una lista de tareas implícitas relacionadas con el cumplimiento de cada uno de los objetivos y la verificación de las hipótesis planteadas. Tal y como se ha adelantado, una serie de subhipótesis concretas han sido añadidas a cada una de las categorías demarcadas, siempre con la finalidad de especificar aún más qué es lo que se espera de la puesta en marcha del trabajo a realizar.

Siguiendo el mismo esquema ya planteado en el primer capítulo, a la hora de definir las distintas problemáticas que pretenden ser abordadas a lo largo del estudio, se ha tomado la decisión de centrar la atención en tres categorías diferenciadas: el pensamiento histórico, la conciencia histórica y, por último, la aplicación de las tecnologías en el aula. Todos los aspectos relacionados con la **primera de las categorías** utilizadas en la presente investigación, aquella ligada al pensamiento histórico, aparecen recogidos en la Tabla 4.

Tabla 4. Relación entre las preguntas, objetivos, hipótesis y subhipótesis de la primera categoría.

Primera categoría: relación entre las preguntas, objetivos, hipótesis y subhipótesis	
<i>Categoría</i>	Pensamiento histórico
<i>Preguntas de investigación</i>	<p>[P1] ¿Cuál es la capacidad cognitiva del alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria a la hora de analizar y razonar sobre el pasado? ¿Cuáles son sus predisposiciones y tendencias en relación con las diferentes dimensiones del pensamiento histórico?</p> <p>[P2] ¿Es posible llevar a cabo un cambio en la metodología docente que sea capaz de facilitar el desarrollo del pensamiento histórico en alumnos de Educación Secundaria mediante una orientación basada en un trabajo centrado en los ejes de la disciplina histórica, a través de la aplicación de una propuesta integrada en un entorno digital de aprendizaje? ¿Es factible encontrar diferencias y contrastar las capacidades o ideas del alumnado antes y después de las intervenciones?</p>
<i>Objetivos</i>	<p>[O2] Orientar las tareas del alumnado a través del entorno digital mediante una propuesta metodológica basada en la aplicación de actividades que hagan uso de fuentes históricas, que relacionen el pasado con el presente, y que fomenten un trabajo autónomo por parte de los estudiantes, primando el trabajo sobre las distintas dimensiones del pensamiento histórico.</p> <p>[O3] Evaluar la capacidad cognitiva, tendencias, predisposiciones e ideas del alumnado en relación con las diversas dimensiones del pensamiento histórico, tanto de forma previa como con posterioridad a las intervenciones, poniéndolas en contraste.</p>
<i>Hipótesis</i>	<p>[H1] El alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria se encuentra con múltiples impedimentos a la hora de comprender y razonar adecuadamente sobre los procesos históricos, incluyendo dificultades de aprendizaje ligadas a las distintas dimensiones del pensamiento histórico.</p> <p>[H2] La aplicación de una propuesta didáctica a través de una metodología docente basada en un trabajo más cercano a la labor de los historiadores, y centrada en los conceptos clave del pensamiento histórico, puede facilitar una comprensión más profunda y matizada del pasado, así como de la propia</p>

	disciplina histórica, incentivando el desarrollo de las diferentes dimensiones del pensamiento histórico entre los estudiantes.
<i>Subhipótesis</i>	Ver Tabla 5, situada a continuación.

Como puede observarse, los dos primeros bloques de preguntas de investigación (P1 y P2) aparecen ligados a dos de los objetivos establecidos (O2 y O3), centrados en aquellos aspectos referentes a la aproximación metodológica docente y a la propia evaluación de las capacidades del alumnado. Respecto a las hipótesis, tanto la H1 como la H2 se relacionan de una manera inherente con esta primera categoría, atendiendo tanto al análisis de la situación existente como a aquello que se espera encontrar mediante la puesta en marcha de la propuesta detallada en este trabajo e implementada en diferentes centros educativos españoles.

La primera de ellas (H1) centra su atención en las potenciales dificultades y condicionantes de los estudiantes de Educación Secundaria a la hora de trabajar adecuadamente en torno a la Historia, citando, de manera específica, tanto la comprensión como los razonamientos del alumnado, siempre en relación con las diferentes dimensiones o conceptos básicos ligados al pensamiento histórico. La tradición investigadora al respecto tiene antecedentes de gran importancia desde hace varias décadas⁵⁵³ y puede considerarse amplia⁵⁵⁴, abordando el examen de dificultades de aprendizaje en relación con aspectos tan variados como la concepción del tiempo histórico, las percepciones acerca de la idea de progreso en la Historia, el tratamiento de las fuentes primarias y el trabajo en torno a la evidencia, la estructuración de la información en forma de narraciones, o la visión acerca de las intenciones y acciones de los protagonistas del pasado, entre muchos otros elementos que han acaparado la atención de los investigadores⁵⁵⁵.

A la vez, las investigaciones llevadas a la práctica en el marco del contexto británico, debido a su orientación tan analítica, han sido capaces de sintetizar muchas de las dificultades, concepciones y tendencias parcialmente incompletas o erróneas del alumnado para comprender y construir relatos históricos⁵⁵⁶, o a la hora de conceptualizar y hacer uso de la evidencia histórica⁵⁵⁷. De una forma general, los estudios existentes hacen notar la existencia de una evolución en relación con las capacidades y nociones expresadas por los adolescentes, encontrando diferencias relevantes dependientes de la edad⁵⁵⁸. En todo caso, como se ha apuntado, se hace patente la existencia de una serie de dificultades derivadas de la comprensión de conceptos centrales para la disciplina, las cuáles está previsto identificar en el marco de esta investigación.

La segunda de las hipótesis (H2) hace referencia, en cambio, a la posibilidad de facilitar una comprensión más profunda o adecuada de los procesos históricos, es decir, de superar parcialmente, mediante una orientación didáctica adecuada a través de una metodología docente innovadora, alguna de las dificultades de aprendizaje detectadas. En la hipótesis se habla específicamente de un trabajo de carácter más disciplinar, identificado

⁵⁵³ Es posible encontrar una breve síntesis en PAGÈS, J. (1997b). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En: P. BENEJAM y J. PAGÈS BLANCH (eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Editorial Horsori y Universidad de Barcelona, pp. 222-223.

⁵⁵⁴ Ver una compilación de dificultades de aprendizaje tanto en LICERAS RUIZ, Á. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 129-159; como en LICERAS RUIZ, Á. (2000). *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 81-92.

⁵⁵⁵ Es recomendable atender a la revisión sistemática de todos estos aspectos disponible en BARTON, K.C. (2010). Op. cit., pp. 98-102. Capítulo original: BARTON, K.C. (2008). Op. cit., p. 239-245.

⁵⁵⁶ SHELILT, D. (1983). Op. cit., pp. 14-16.

⁵⁵⁷ Ver, al respecto, tanto LEE, P.J. y SHELILT, D. (2003). A Scaffold, not a Cage: Progression and Progression Models in History. *Teaching History*, no. 113, p. 21; como ASHBY, R. (2011). Op. cit., pp. 138-142.

⁵⁵⁸ LEE, P.J. y ASHBY, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En: P.N. STEARNS, P. SEIXAS y S. WINEBURG (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press, pp. 213-215.

por los investigadores como una respuesta útil y efectiva para este propósito⁵⁵⁹. Igualmente, también se referencia una orientación que trabaje específicamente sobre los conceptos centrales ligados al pensamiento histórico, un proceso que también ha mostrado su efectividad a la hora de orientar la labor de los estudiantes y de facilitar su comprensión⁵⁶⁰. Estas ideas serán ampliadas a continuación, en relación con cada una de las dimensiones o conceptos centrales del pensamiento histórico.

Prestando una atención más cercana a esta última hipótesis, propia de estudios con un carácter empírico, como el aquí presentado, resulta de interés establecer una serie de subhipótesis que aglutinen diversos aspectos, pero que también sean capaces de integrar algunas de las dificultades de aprendizaje a las que se refiere la primera de las hipótesis, tal y como se refleja en la Tabla 5.

Tabla 5. Subcategorías y subhipótesis relacionadas con el pensamiento histórico.

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Subhipótesis</i>
Pensamiento histórico	Significatividad histórica	[SH1] Una orientación didáctica adecuada puede facilitar una comprensión más compleja del concepto de significatividad histórica, facilitando que el alumnado sepa identificar la relevancia de los acontecimientos históricos, su influencia en el presente, y la manera en la que la percepción del pasado puede variar con el tiempo.
	Uso de la evidencia	[SH2] Un tipo de trabajo en el aula centrado en el manejo directo de fuentes históricas puede fomentar que el alumnado proceda a contextualizar adecuadamente los recursos, que se haga las preguntas adecuadas para proceder a su análisis, y que sepa identificar contradicciones, utilizando inferencias para hacer uso de la evidencia histórica.
	Cambio y continuidad	[SH3] Trabajar explícitamente sobre aspectos ligados al cambio y la continuidad puede facilitar que el alumnado identifique ambos conceptos, tanto de manera individual como de manera simultánea, que reconozca la singularidad del periodo histórico estudiado, así como que valore las múltiples concepciones relativas a los conceptos de progreso y declive.
	Causas y consecuencias	[SH4] Una propuesta didáctica que focalice la atención en las causas y consecuencias en la Historia puede incentivar una comprensión más matizada acerca de ambos conceptos, así como sobre consecuencias inesperadas, la inevitabilidad histórica y la idea de agencia histórica.
	Perspectiva histórica	[SH5] Centrar la atención en la perspectiva de los protagonistas históricos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia puede facilitar el desarrollo de una visión más compleja sobre la capacidad de contextualizar el pasado, de identificar la perspectiva de los actores históricos y de contrastar la multiplicidad de visiones presente en un periodo.
	Dimensión ética	[SH6] El trabajo en torno a temáticas controvertidas y ligadas con el contexto actual puede fomentar un tipo de comprensión histórica en el que el alumnado tenga en cuenta las injusticias, contribuciones o sacrificios de los personajes históricos, y en la que identifique la manera en la que se valora y hace uso del pasado desde el presente.

⁵⁵⁹ VANSLEDRIGHT, B.A. (2002). Op. cit., pp. 1092.

⁵⁶⁰ Ver, por ejemplo, los resultados obtenidos por STOEL, G.L., VAN DRIE, J. y VAN BOXTEL, C. (2017). The Effects of Explicit Teaching of Strategies, Second-Order Concepts, and Epistemological Underpinnings on Students' Ability to Reason Causally in History. *Journal of Educational Psychology*, vol. 109, no. 3, pp. 328-331, en la que conceptos como el razonamiento causal son trabajados de manera explícita en el aula, logrando una mejora de la comprensión.

En esta ocasión, para aclarar la presentación de las subhipótesis, la categoría relacionada con el pensamiento histórico queda dividida en seis subcategorías, siguiendo el marco teórico utilizado para el presente estudio. Cada una de estas subcategorías (desde la referida a la significatividad histórica a la centrada en la dimensión ética) queda asignada a una subhipótesis (de la SH1 a la SH2), donde se especifica, de una manera concreta, qué aspectos ligados a cada dimensión se prevé que la aplicación de la propuesta didáctica pueda desarrollar entre el alumnado.

Según la primera de las subhipótesis (SH1), se espera que el alumnado evolucione hacia una comprensión más matizada del concepto ligado a la relevancia o significatividad histórica gracias a la orientación de las sesiones. Como con el resto de dimensiones, trabajar este tipo de ideas en el aula de Educación Secundaria puede llegar a ser complejo, ya que las investigaciones evidencian que incluso los docentes en formación tienen problemas para comprender o justificar la significatividad histórica de unos procesos o acontecimientos sobre otros, dejando de lado la mera memorización⁵⁶¹. Ahora bien, existen modelos que detallan de qué manera es posible caracterizar el pensamiento del alumnado al respecto⁵⁶², así como propuestas para trabajar sobre este concepto de una manera muy focalizada para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre la relevancia histórica⁵⁶³, basadas en modelos didácticos de utilidad al respecto⁵⁶⁴, y capaces, por tanto, de resultar efectivas.

Atendiendo ahora a la segunda de las subhipótesis establecidas (SH2), en esta ocasión centrada en el uso de la evidencia, también se establece una previsión de que la experiencia llevada a cabo en los centros sea capaz de desarrollar las competencias de los participantes. Experiencias previas demuestran que la capacidad de comprensión histórica puede ser fomentada mediante el trabajo llevado a cabo en el aula a través de fuentes⁵⁶⁵, y que el alumnado puede, de hecho, comenzar a entender la manera en la que se construye la Historia, advirtiendo el tipo de trabajo desarrollado por los historiadores a la hora de trabajar con la evidencia⁵⁶⁶. A la vez, este tipo de estrategias son capaces de fomentar prácticas adecuadas, como la selección de recursos y fuentes⁵⁶⁷ y la contextualización histórica⁵⁶⁸, aunque siempre sea necesario advertir de la importancia de la orientación docente para lograr esta finalidad, ya que, como se ha apuntado en diferentes momentos, el uso de fuentes históricas no es una condición suficiente para el desarrollo de estas capacidades⁵⁶⁹.

En el caso de la tercera subhipótesis (SH3), se espera que la propuesta aplicada a través del entorno digital sea capaz de fomentar una mayor comprensión ligada con los conceptos de cambio y continuidad. En el enunciado se citan aspectos centrales, como la capacidad de identificar transformaciones y permanencias de manera simultánea, algo complejo de llevar a cabo por el alumnado, pero que puede ser potenciado mediante la

⁵⁶¹ EGEA VIVANCOS, A. y ARIAS FERRER, L. (2017). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educação e Pesquisa*, vol. 44, no. e168641, p. 12.

⁵⁶² CERCADILLO, L. (2006). «Maybe They Haven't Decided Yet What is Right:» English and Spanish Perspectives on Teaching Historical Significance. *Teaching History*, no. 125, p. 9.

⁵⁶³ Ver al respecto, publicaciones de gran interés para los docentes y con propuestas específicas, como BRADSHAW, M. (2006). Creating Controversy in the Classroom: Making Progress With Historical Significance. *Teaching History*, no. 125, pp. 18-25; ALLSOP, S. (2009). «We Didn't Start the Fire»: Using 1980s Popular Music to Explore Historical Significance by Stealth. *Teaching History*, no. 137, pp. 52-59; y BROWN, G. y WOODCOCK, J. (2009). Relevant, Rigorous and Revisited: Using Local History to Make Meaning of Historical Significance. *Teaching History*, no. 134, pp. 4-11.

⁵⁶⁴ WRENN, A. (2011). Significance. En: I. DAVIES (ed.), *Debates in History Teaching*. London: Routledge, pp. 153-155.

⁵⁶⁵ REISMAN, A. (2012a). Op. cit., pp. 104-105.

⁵⁶⁶ HICKS, D. et al. (2016). Junior Detectives: Teaching with Primary Sources as a Bridge to Disciplinary Literacy. *Social Studies and the Young Learner*, vol. 29, no. 1, p. 13.

⁵⁶⁷ FOSTER, R. y GADD, S. (2013). Let's Play Supermarket «Evidential Sweep»: Developing Students' Awareness of the Need to Select Evidence. *Teaching History*, no. 152, p. 29.

⁵⁶⁸ Ver los resultados obtenidos en HUIJGEN, T. et al. (2018). Promoting Historical Contextualization: The Development and Testing of a Pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 50, no. 3, pp. 428-430.

⁵⁶⁹ SWAN, K.O. y LOCASCIO, D. (2008). Op. cit., p. 176.

aplicación de actividades y propuestas diseñadas con este fin⁵⁷⁰. En todo caso, de nuevo, es posible encontrar planteamientos que pueden ayudar al alumnado a reflexionar al respecto, mediante una orientación didáctica específica⁵⁷¹, teniendo siempre en cuenta que elementos como las ideas de progreso y declive, o el concepto de tiempo histórico también pueden estar englobados dentro de esta dimensión del pensamiento histórico.

La cuarta subhipótesis (SH4) pone el foco, en esta ocasión, en los conceptos de causa y consecuencia, sobre los que también se prevé que pueda producirse una mejora de la comprensión entre los participantes en la experiencia. Al igual que en ocasiones anteriores, existen propuestas específicas para trabajar en torno a estos conceptos en el aula, a través de aproximaciones que hacen uso de ejemplos cotidianos para fomentar el debate y tratar de facilitar la asimilación de ideas más complejas⁵⁷². En todo caso, y a pesar de las dificultades de aprendizaje sobre aspectos como la idea de causalidad⁵⁷³, trabajar en el aula de una manera específica sobre esta dimensión puede ofrecer resultados positivos, favoreciendo un mayor desarrollo de la capacidad de razonar causalmente⁵⁷⁴.

En relación con la quinta de las subhipótesis (SH5), esta vez en relación con la perspectiva histórica, las investigaciones llevadas a cabo en diferentes contextos concluyen que es posible fomentar la identificación de perspectivas de los protagonistas históricos⁵⁷⁵ o fomentar la contextualización⁵⁷⁶, evitando el presentismo, a través de un trabajo específico. Atendiendo a estas experiencias, está previsto que la hipótesis pueda cumplirse una vez llevadas a cabo las intervenciones a través del entorno digital de aprendizaje con el alumnado de los diferentes grupos, siempre debido a la orientación didáctica asumida por la propuesta didáctica utilizada a lo largo de este proceso.

La dimensión ética, el último de los conceptos clave del pensamiento histórico, es abordada por la sexta subhipótesis (SH6). En esta ocasión, debido al carácter tan específico de esta dimensión, relacionada con aspectos morales, pero también con elementos propios de la empatía⁵⁷⁷, e incluso, en cierto modo, con la conciencia histórica⁵⁷⁸, es complejo hacer indagaciones tan explícitas como en el caso del resto de conceptos. En todo caso, la dimensión ética de la Historia aparece muchas veces ligadas a la significatividad histórica, algo que puede ser aprovechado para trabajar en el aula⁵⁷⁹, ya que las experiencias muestran que trabajar sobre temáticas históricamente y moralmente relevantes, puede ayudar a fomentar la comprensión entre el alumnado de sacrificios pasados, y una reflexión sobre el valor de tratar estos procesos desde el presente⁵⁸⁰, algo que también se prevé comprobar en el contexto de esta investigación.

La **segunda de las categorías** utilizadas en esta sección hace referencia a la conciencia histórica, estableciendo un marco de relación entre el bloque P3 de preguntas de investigación (centrado tanto en la obtención de información sobre las visiones entre el

⁵⁷⁰ FOSTER, R. (2013). The More Things Change, the More They Stay the Same: Developing Students' Thinking About Change and Continuity. *Teaching History*, no. 151, p. 9.

⁵⁷¹ Ver una discusión de las posibilidades en COUNSELL, C. (2011). What Do We Want Students to Do with Historical Change and Continuity? En: I. DAVIES (ed.), *Debates in History Teaching*. London: Routledge, pp. 109-124.

⁵⁷² Ver, por ejemplo, las propuestas en CHAPMAN, A. (2003). Camels, Diamonds and Counterfactuals: a Model for Teaching Causal Reasoning. *Teaching History*, no. 112, pp. 46-53.

⁵⁷³ ORTUÑO MOLINA, J., PONCE GEA, A.I. y SERRANO PASTOR, F.J. (2016). Op. cit., pp. 30-31.

⁵⁷⁴ STOEL, G.L., VAN DRIE, J. y VAN BOXTEL, C. (2017). Op. cit., p. 331.

⁵⁷⁵ Ver, al respecto, tanto DE LEUR, T., VAN BOXTEL, C. y WILSCHUT, A. (2017). Op. cit., pp. 331-352; como HUIJGEN, T. et al. (2017). Op. cit., pp. 110-144.

⁵⁷⁶ Ver dos ejemplos relevantes tanto en SAVENIJE, G.M. y DE BRUIJN, P. (2017). Historical empathy in a Museum: Uniting Contextualisation and Emotional Engagement. *International Journal of Heritage Studies*, vol. 23, no. 9, pp. 832-845; como en MOLINA PUCHE, S. y EGEA ZAPATA, J. (2018). Op. cit., pp. 1-22.

⁵⁷⁷ SEIXAS, P. y PECK, C. (2004). Op. cit., p. 113.

⁵⁷⁸ Ver KÖRBER, A. (2017). Historical Consciousness and the Moral Dimension. *Historical Encounters: A Journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, vol. 4, no. 1, pp. 81-89.

⁵⁷⁹ Ver la experiencia de HAMMOND, K. (2001). From Horror to History: Teaching Pupils to Reflect on Significance. *Teaching History*, no. 104, pp. 15-23, en torno al Holocausto.

⁵⁸⁰ SAVENIJE, G.M., VAN BOXTEL, C. y GREVER, M. (2014). Learning About Sensitive History: "Heritage" of Slavery as a Resource. *Theory & Research in Social Education*, vol. 42, no. 4, pp. 539-541.

alumnado como en el fomento de la misma mediante la orientación didáctica implementada) y los objetivos específicos O2 y O4 (el primero ligado a la propuesta metodológica y al tipo de trabajo realizado, y el segundo, específicamente, al análisis de la conciencia histórica). La hipótesis H3 es la que, en esta ocasión se interrelaciona de forma estrecha con el resto de los aspectos descritos, tal y como aparece reflejado, a continuación, en la Tabla 6.

Tabla 6. *Relación entre las preguntas, objetivos e hipótesis de la segunda categoría.*

Segunda categoría: relación entre las preguntas, objetivos e hipótesis	
<i>Categoría</i>	Conciencia histórica
<i>Preguntas de investigación</i>	[P3] ¿Existe la posibilidad obtener información acerca de la conciencia histórica de los estudiantes y sus diferentes visiones en torno a la relación establecida entre el pasado y el presente, siempre con vista al futuro? ¿Se puede fomentar una reflexión sobre la conciencia histórica a través de un trabajo en el aula centrado en la Historia reciente y sus lazos con el contexto actual?
<i>Objetivos</i>	[O2] Orientar las tareas del alumnado a través del entorno digital mediante una propuesta metodológica basada en la aplicación de actividades que hagan uso de fuentes históricas, que relacionen el pasado con el presente, y que fomenten un trabajo autónomo por parte de los estudiantes, primando el trabajo sobre las distintas dimensiones del pensamiento histórico. [O4] Analizar las concepciones y visiones ligadas a la conciencia histórica de los diferentes participantes, y por tanto, a la relación que establecen entre el pasado y el presente, con proyección hacia el futuro.
<i>Hipótesis</i>	[H3] Una orientación didáctica que haga hincapié en la relación de la Historia reciente con el presente puede fomentar una reflexión entre el alumnado capaz de ofrecer información acerca de sus concepciones o visiones referentes a su conciencia histórica.

Esta tercera hipótesis (H3) incide, de manera especial, en la forma en la que una práctica adecuada puede ayudar a favorecer o impulsar un clima en el que poder reflexionar en torno a las visiones o ideas ligadas a la conciencia histórica. Se espera, por tanto, que al trabajar acerca de una etapa histórica como la Transición española, no solamente cercana en el tiempo, sino también extremadamente influyente en el presente, el alumnado sea capaz de utilizar este contexto para poder expresar sus concepciones particulares, las cuales pretenden ser analizadas tal y como aparece establecido en uno de los objetivos específicos (O4). Al respecto, existen prácticas concretas capaces de ayudar a que los estudiantes sean capaces de conectar el pasado con el presente y el futuro⁵⁸¹, y son varias las investigaciones que han sido capaces de llevar a cabo un análisis de este tipo de visiones entre el alumnado, utilizando como marco tanto los usos de la Historia en espacios públicos⁵⁸², en ocasiones en relación con temáticas controvertidas⁵⁸³.

A diferencia de las otras dos categorías utilizadas, en esta ocasión no se han concretado subhipótesis. La razón de esta elección tiene que ver con la naturaleza tan particular de la conciencia histórica, pues, si bien es cierto que al trabajar en torno a las

⁵⁸¹ Ver una discusión en torno a propuestas didácticas como el uso de preocupaciones centrales que perviven en el tiempo, analogías o panorámicas longitudinales, en VAN STRAATEN, D., WILSCHUT, A. y OOSTDAM, R. (2018). Exploring Pedagogical Approaches for Connecting the Past, the Present and the Future in History Teaching. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, vol. 5, no. 1, pp. 46-67.

⁵⁸² Ver el trabajo llevado a cabo en el contexto de la localidad portuguesa de Guimarães en PINTO, H. (2016). *Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto: CITCEM.

⁵⁸³ Ver el análisis centrado en los murales de la Columbia Británica, ya citado en capítulos previos, en SEIXAS, P. y CLARK, P. (2004). Op. cit., pp. 154-159.

disposiciones mostradas por el alumnado en torno al uso de la tecnología o sobre la comprensión de conceptos ligados al pensamiento histórico puede resultar de interés examinar los efectos de una intervención, las ideas o visiones centradas en la conciencia histórica no tienen por qué mostrarse una gran variabilidad, especialmente al abordar aspectos donde las narrativas y las identidades asumen un papel tan relevante⁵⁸⁴. Las concepciones de este tipo tienen un carácter más reflexivo, y están, por lo tanto, ancladas en creencias interiorizadas que evolucionan en relación con cada contexto, aunque siempre en reconocimiento de la condición de *historicidad*⁵⁸⁵. Esto supone, por supuesto, que la obtención de información relativa a estos aspectos no sea un proceso trivial, y de ahí el que se espere que la orientación didáctica puesta en marcha pueda posibilitar esta tarea de análisis de una forma adecuada.

Atendiendo, finalmente, a la **tercera de las categorías** demarcadas, esta vez centrada en la aplicación de las tecnologías en el aula, es posible encontrar una relación entre las preguntas de investigación formuladas al inicio del trabajo con los objetivos e hipótesis establecidos, tal y como aparece, a continuación, en la Tabla 7.

Tabla 7. *Relación entre las preguntas, objetivos, hipótesis y subhipótesis de la tercera categoría.*

Tercera categoría: relación entre las preguntas, objetivos, hipótesis y subhipótesis	
<i>Categoría</i>	Aplicación de las tecnologías en el aula
<i>Preguntas de investigación</i>	<p>[P4] ¿Reciben los estudiantes de una manera positiva la introducción de las tecnologías educativas en el aula? ¿Consideran el uso de las herramientas digitales como algo novedoso para el trabajo en torno a la educación histórica?</p> <p>[P5] ¿Es posible hacer uso de las tecnologías educativas para facilitar un tipo de trabajo con el alumnado capaz de fomentar su autonomía, y en el que se haga uso de recursos y fuentes históricas digitalizadas de una manera más directa? ¿Es este trabajo bien recibido por parte de los estudiantes?</p> <p>[P6] ¿Se puede incentivar una mayor motivación e implicación del alumnado a través de la introducción de herramientas digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia?</p>
<i>Objetivos</i>	<p>[O1] Diseñar y poner en marcha un entorno digital de aprendizaje en el que poder integrar una propuesta didáctica sobre la Transición a la democracia en España para trabajar en varios centros escolares en el contexto de la asignatura <i>Geografía e Historia</i> de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria.</p> <p>[O2] Orientar las tareas del alumnado a través del entorno digital mediante una propuesta metodológica basada en la aplicación de actividades que hagan uso de fuentes históricas, que relacionen el pasado con el presente, y que fomenten un trabajo autónomo por parte de los estudiantes, primando el trabajo sobre las distintas dimensiones del pensamiento histórico.</p> <p>[O5] Examinar la manera en la que las sesiones dedicadas a trabajar a través del entorno digital han sido valoradas por el alumnado, analizando el uso de la tecnología, tanto en relación con el modelo de trabajo empleado en las intervenciones como con el nivel de motivación e implicación en el trabajo histórico en el aula mostrado por los estudiantes.</p>
<i>Hipótesis</i>	<p>[H4] La implementación de la propuesta didáctica a través del entorno digital de aprendizaje puede favorecer una actitud favorable de los estudiantes ante el uso de la tecnología para el aprendizaje de la Historia,</p>

⁵⁸⁴ Ver tanto BARCA, I. (2012). Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. *História Revista*, vol. 17, no. 1, pp. 41-46; como BARCA, I. (2013). Conciencia histórica: pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal. *Clío & Asociados*, no. 17, pp. 24-25.

⁵⁸⁵ CLARK, A. y GREVER, M. (2018). Historical Consciousness: Conceptualizations and Educational Applications. En: S. ALAN METZGER y L.M. HARRIS (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York: Wiley-Blackwell, pp. 181-182.

	facilitando una orientación metodológica en la que prime un trabajo autónomo ligado de forma estrecha al manejo directo de fuentes digitalizadas, y repercutiendo, por tanto, en una mayor motivación e implicación en los procesos de aprendizaje histórico por parte del alumnado de Educación Secundaria.
<i>Subhipótesis</i>	Ver Tabla 8, situada a continuación.

Los tres bloques de preguntas (P4, P5 y P6) centrados en la implementación de herramientas digitales en los contextos educativos para la enseñanza y aprendizaje de la Historia son recuperados y puestos en relación con tres de los objetivos específicos formulados (el O1 y O2, centrados en la creación y utilización del propio entorno de aprendizaje y de la propuesta didáctica, así como el O5, ligado al proceso de examen y valoración de la experiencia). En esta ocasión, estos elementos se corresponden con la cuarta hipótesis definida (H4), según la cual, se espera que las intervenciones realizadas en los diferentes centros puedan favorecer una serie de efectos positivos, incluyendo elementos ligados a la actitud ante el uso de la tecnología, la orientación didáctica aplicada y la implicación y motivación del alumnado.

Estos tres aspectos han sido diferenciados, de una manera más concreta, convirtiéndolos en subcategorías de análisis ligadas a subhipótesis específicas. De esta forma, todas las ideas reflejadas a la hipótesis específica H4 se concretan en las subhipótesis SH7, SH8 y SH9, relacionadas, respectivamente, con las tres subcategorías citadas, tal y como puede observarse en la Tabla 8.

Tabla 8. *Subcategorías y subhipótesis relacionadas con la aplicación de las tecnologías.*

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Subhipótesis</i>
Aplicación de las tecnologías en el aula	Actitud ante el uso de la tecnología	[SH7] El uso de herramientas digitales en las aulas puede ser recibido de forma positiva por el alumnado, al considerarlo como un aspecto interesante y especialmente novedoso en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de la Historia.
	Metodología docente	[SH8] La utilización de las tecnologías educativas permite ayudar a transformar la orientación didáctica de las clases de Historia, modificando el rol del profesor, que pasa de ser un transmisor de contenidos a un orientador del trabajo autónomo de los estudiantes, más directo y haciendo uso de fuentes digitalizadas, algo que puede ser bien recibido por el alumnado.
	Motivación e implicación	[SH9] La implementación de herramientas digitales, combinada con una orientación didáctica donde prima un trabajo autónomo y ligado de forma estrecha al manejo directo de recursos históricos digitalizados, puede permitir el fomento de la motivación e implicación del alumnado en los procesos de aprendizaje de la Historia.

Atendiendo, por tanto, a las subhipótesis definidas en relación con esta última categoría, se espera, en primer lugar, que el alumnado considere el uso de medios digitales como algo interesante y novedoso, y que, de esta manera, la integración práctica de la tecnología a lo largo de la experiencia se reciba de manera positiva entre los estudiantes (SH7). Experiencias previas muestran que aquellos estudiantes habituados a trabajar de una manera más tradicional, a través de libros de texto y clases expositivas, suelen valorar muy positivamente la integración de la tecnología, así como el uso de fuentes digitalizadas⁵⁸⁶, aunque es importante mantener en mente la duración de este *efecto*

⁵⁸⁶ TALLY, B. y GOLDENBERG, L.B. (2005). Op. cit., pp. 7-11.

novedad, al existir el riesgo de que el alumnado se acostumbre a trabajar de esta manera, por ejemplo, mediante un tipo de aprendizaje basado en la gamificación⁵⁸⁷.

En segundo lugar, también se espera que el uso de herramientas digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia haga más fácil una transformación de la metodología docente que se ligue, de manera estrecha, con un cambio en el rol del docente, con una orientación más fructífera para el fomento de la comprensión histórica, y con un tipo de trabajo como el llevado a cabo por los historiadores (SH8). Al respecto, es relevante observar la manera en la que la utilización de fuentes y recursos históricos digitalizados ha mostrado el potencial de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia, ya sea a través de la utilización de archivos y repositorios por parte de los docentes⁵⁸⁸, o mediante la promoción de un tipo de aproximación a la Historia a través de la cual el alumnado pueda ser más consciente de la naturaleza fragmentaria y contradictoria de los restos del pasado utilizando para ello herramientas digitales⁵⁸⁹.

Por último, siguiendo la última de las subhipótesis formuladas (SH9), ligada a factores motivacionales, es importante recordar que las experiencias llevadas a cabo mediante el uso de tecnología para la enseñanza de la Historia son capaces de mostrar avances en esta dirección, a pesar del condicionamiento contextual de cada investigación y el condicionamiento de la metodología docente utilizada⁵⁹⁰. Aquellos estudios centrados en el uso de entornos digitales de aprendizaje han sido capaces de evidenciar que es posible fomentar una mayor implicación, y potenciar los elementos motivacionales a través de su aplicación, aunque siempre, de nuevo en relación con la orientación de la materia⁵⁹¹. Este tipo de investigaciones muestran, de hecho, que una mayor implicación del alumnado debido al uso de recursos y herramientas digitales puede repercutir en el interés por la materia abordada en el aula y en una mayor participación en los procesos de aprendizaje⁵⁹². Es por esto por lo que se espera que el uso de la tecnología aplicada a los contextos de la educación histórica, siempre a través de la orientación descrita con anterioridad, pueda fomentar, por último, una mayor implicación y motivación del alumnado.

2. Aspectos metodológicos

Tras aclarar, en el epígrafe anterior, las categorías utilizadas en el marco del presente estudio, así como la relación existente entre las preguntas de investigación planteadas en el primer capítulo y los objetivos e hipótesis que conforman los ejes del trabajo, a continuación se incide en la orientación metodológica seleccionada. Para ello, después de delimitar el tipo de estudio que se pretende llevar a cabo, se procederá a detallar las elecciones en relación con la metodología y técnicas o procedimientos utilizados, en el contexto de un diseño de métodos mixtos.

El objetivo es explicitar las decisiones metodológicas tomadas, con la finalidad de clarificar la manera en la que se ha decidido orientar el trabajo en torno a las problemáticas descritas inicialmente. Se pretende, de esta manera, integrar un estudio con características tan específicas como el aquí presentado dentro de las posibilidades ofrecidas por las corrientes de investigación actuales, promoviendo, a la vez, una serie de criterios que ayuden a aumentar la rigurosidad del trabajo, y que permitan reforzar aspectos como la

⁵⁸⁷ HANUS, M.D. y FOX, J. (2015). Op. cit., p. 160.

⁵⁸⁸ BOLICK, C.M. (2006). Op. cit., pp. 132-133.

⁵⁸⁹ Ver una revisión de las investigaciones tanto en SWAN, K.O. y HOFER, M. (2008). *Technology and Social Studies*. En: L.S. LESVSTIK y C.A. TYSON (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*. London: Routledge, pp. 308-313; como en GREEN, T., PONDER, J. y DONOVAN, L. (2014). Op. cit., pp. 578-579.

⁵⁹⁰ FRIEDMAN, A.M. y HEAFNER, T.L. (2007). Op. cit., p. 204.

⁵⁹¹ Ver los resultados en SAYE, J.W. y BRUSH, T. (1999). Op. cit., pp. 492-494, y las opiniones de los participantes acerca de una orientación más empática, más colaborativa y ligada a una mayor comprensión debido a la orientación del trabajo realizado a través del entorno.

⁵⁹² BRUSH, T. y SAYE, J.W. (2008). Op. cit., pp. 37-49.

transferibilidad del diseño establecido⁵⁹³, en caso de que pretenda ser criticado, modificado o replicado en otros contextos.

2.1. Aproximación metodológica y características de la investigación

Cualquier tipo de investigación científica parte, ya sea de una manera implícita o explícita, de una serie de visiones o concepciones acerca de la propia naturaleza del mundo, de la existencia de los fenómenos y su percepción, así como de la capacidad para analizarlos, compararlos o poder comprenderlos. En aquellas ocasiones en las que, de forma adicional, entra en juego el examen de la realidad social, como es el caso de las investigaciones educativas, las diferentes concepciones pueden llegar a chocar y complicar la generación de una visión coherente, afectando a la manera en la que los investigadores afrontan su labor.

Es por esto por lo que la elección de un paradigma, y de la metodología y métodos específicos que lo acompañan, queda condicionada, como apunta Jennifer Greene, “por las visiones sobre la naturaleza del mundo social (ontología) y sobre la naturaleza justificada del conocimiento social (epistemología)”⁵⁹⁴, convirtiéndose en aproximaciones alternativas que no tienen por qué ser necesariamente comparadas de una manera directa. A la vez, realizar una síntesis desde el nivel paradigmático, metodológico, o bien, simplemente, desde el punto de vista de los métodos utilizados en la investigación, así como de manera combinada, es una posibilidad que puede ayudar a comprender de manera más adecuada los fenómenos sociales, y que, además, distingue a aquellos estudios coherentes y basados un diseño de investigación de métodos mixtos de aquellas aproximaciones meramente multimétodo⁵⁹⁵.

Los aspectos aquí comentados hacen que un diseño de investigación de métodos mixtos pueda considerarse como un punto de partida adecuado, debido especialmente a algunas de sus características esenciales, descritas por Teddlie y Tashakkori, y entre las que se encuentran el eclecticismo metodológico, el pluralismo de paradigmas o el énfasis en evitar las dicotomías, entre otros aspectos, siempre fomentando la diversidad y síntesis a todos los niveles⁵⁹⁶. Independientemente de estos principios fundamentales, la necesidad de establecer una selección adecuada del diseño del trabajo capaz de dar respuesta de forma apropiada a las preguntas establecidas de forma inicial hace que sea necesario explicitar la disposición de la investigación, focalizando la atención tanto en los paradigmas como en la orientación metodológica asumida, así como en las características del estudio.

Poniendo el foco de forma específica en la presente investigación, resulta conveniente aclarar cuál es la postura asumida para el desarrollo del estudio, algo capaz de determinar la metodología elegida, así como las técnicas y métodos seleccionados para su puesta en marcha. Por esto, de una manera inicial, es adecuado establecer una serie de principios fundamentales que determinen las concepciones o visiones sobre la naturaleza del trabajo. Una vez descritos los paradigmas asumidos, al menos en parte, por el estudio, entrarán en juego los aspectos puramente metodológicos, concretando la manera en la que se ha decidido realizar una síntesis y aclarando aquellas tradiciones con mayor peso en el diseño del trabajo aquí presentado.

De una forma general, la investigación parte del reconocimiento de las limitaciones establecidas desde el paradigma positivista clásico, al entender que cualquier tipo de estudio donde entren en juego los contextos educativos debe ir más allá de una visión

⁵⁹³ BISQUERRA ALZINA, R. (2004). Op. cit., p. 290.

⁵⁹⁴ GREENE, J.C. (2008). Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology? *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 2, no. 1, p. 8 (traducción propia).

⁵⁹⁵ GREENE, J.C. (2015). Preserving Distinctions Within the Multimethod and Mixed Methods Research Merger. En: S. HESSE-BIBER y R.B. JOHNSON (eds.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*. Oxford: Oxford University Press, pp. 606-608.

⁵⁹⁶ TEDDLIE, C. y TASHAKKORI, A. (2010). Overview of Contemporary Issues in Mixed Methods Research. En: A. TASHAKKORI y C. TEDDLIE (eds.), *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. 2.ª ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, pp. 8-12.

ingenua incapaz de adaptarse a los factores sociales y su especificidad. Mientras que los enfoques positivistas más tradicionales conciben la aplicación de técnicas y procedimientos similares a los utilizados para el estudio de las Ciencias Naturales, concibiendo como posible la búsqueda de la objetividad y el aislamiento de los investigadores de los objetos de análisis⁵⁹⁷, esta tradición deja de lado multitud de elementos capaces de otorgar valor a los trabajos ligados a los ámbitos educativos.

Estos aspectos han sido, con el tiempo, matizados e integrados dentro de la denominada posición postpositivista, estructurada como un intento de reemplazar a su predecesora y a la vez, de rechazar los intentos de derrumbar el edificio positivista predominante durante tanto tiempo, manteniendo la necesidad de avanzar en el conocimiento a pesar de tener que renunciar a ideales ingenuos, como la existencia de verdades absolutas y la posibilidad de llegar a ellas⁵⁹⁸. En todo caso, y a pesar de las limitaciones establecidas por este paradigma en las investigaciones de carácter social, esto no significa, de cara a este trabajo, abandonar completamente aspectos característicos de los enfoques positivistas o postpositivistas, aunque la opacidad de todos los elementos que entran en juego en la educación histórica, así como su interacción, dificultan cualquier tipo de aproximación que pretenda obtener información no mediada por multitud de elementos, y donde la interpretación y el contexto no estén presentes.

Atendiendo a estos argumentos, es importante apuntar que la investigación está influenciada de una manera significativa por una aproximación basada en el constructivismo, paradigma en ocasiones también denominado como interpretativo, naturalista o, más específicamente, como constructivista social. Desde este punto de vista, hay una focalización en el hecho de que son los individuos quienes, mediante la búsqueda de respuestas en relación con el mundo que les rodea, desarrollan significados variados, múltiples y subjetivos. La negociación de estos significados se realiza, como detalla Creswell, desde lo social y lo histórico, lo que implica una relación con el entorno y entre los individuos⁵⁹⁹. Particularmente, esto supone atender a la interacción de cualquier participante en una investigación con su entorno, pero también en la construcción continua de significados, atendiendo a la manera en la que los diferentes contextos pueden llegar a afectar los mismos y sus interpretaciones, las cuales asumen un papel principal a lo largo de todo el proceso.

Uno de los rasgos fundamentales del enfoque constructivista se relaciona con la elaboración de significados en el marco de las comunidades y de los propios individuos que las componen, desde el punto de vista de lo que para ellos es de utilidad o tiene sentido, y no necesariamente en contraste con criterios externos absolutos⁶⁰⁰. De esta manera, centrando la atención en aspectos analizados en el presente trabajo, en relación, por ejemplo, con los usos de la Historia, no debe extrañar el poder encontrar valor en las propias interpretaciones y negociaciones acerca del significado de la Historia y su relación con el presente. Después de todo, el alumnado establece su posicionamiento frente al pasado en el proceso de aprendizaje histórico influenciado no solamente por su capacidad cognitiva, sino también por aspectos como sus intereses, el contexto social, político o familiar, o incluso debido a sus experiencias personales.

Es importante recordar, como apunta Michael Waring, lo inadecuado de establecer una contraposición estricta entre paradigmas diferenciados, siendo mucho más útil verlos como un espectro capaz de abarcar multitud de posiciones potencialmente útiles para la indagación de aquellas áreas no exploradas situadas entre las perspectivas más

⁵⁹⁷ BLAXTER, L., HUGHES, C. y TIGHT, M. (2010). *How to Research*. 4.^a ed. Glasgow: Open University Press, p. 61.

⁵⁹⁸ PHILLIPS, D.C. y BURBULES, N.C. (2000). *Postpositivism and Educational Research*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc, pp. 1-4.

⁵⁹⁹ CRESWELL, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. 2.^a ed. London: SAGE Publications, pp. 20-21.

⁶⁰⁰ LINCOLN, Y.S., LYNHAM, S.A. y GUBA, E.G. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. En: N.K. DENZIN y Y.S. LINCOLN (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 5.^a ed. Los Angeles: SAGE Publications, pp. 219-220.

tradicionales⁶⁰¹. El diálogo entre tradiciones, así como una síntesis coherente de estas visiones en aquellas situaciones en las que así se requiera, puede llegar a producir multitud de ventajas y oportunidades, y de ahí que sea preferible adaptar la metodología y métodos seleccionados en consonancia a los paradigmas asumidos.

Por esta misma razón, la distinción entre las aproximaciones cualitativas y cuantitativas, defendida en el pasado como una forma de obtener legitimidad acerca de una u otra forma de tratar de comprender la realidad, debería atenerse al tipo de investigación y a las preguntas a las que se pretende dar respuesta, independientemente de los principios filosóficos asumidos. Centrando la atención de forma específica en la metodología seleccionada, conviene, al igual que se ha planteado al hacer referencia a los paradigmas, evitar enfrentar de una manera categórica las tradiciones cualitativa y cuantitativa. Es por ello por lo que, como se ha venido avanzando, este trabajo se decanta por un diseño de métodos mixtos.

Tomar como modelo la utilización este tipo de diseño, característico por sus múltiples tipologías y por su flexibilidad a la hora de establecer una síntesis a múltiples niveles (por ejemplo, en relación con el tratamiento de datos, sobre a los propósitos de la investigación, o al respecto de su orientación práctica, así como a los ya nombrados niveles paradigmáticos, metodológicos o de técnicas⁶⁰²), no supone otorgar un peso idéntico a las diferentes aproximaciones. Es por esto por lo que un diseño de métodos mixtos puede decantarse por una orientación eminentemente cualitativa o cuantitativa, complementada por una aproximación metodológica suplementaria, sin llegar a tener que forzar un diseño con una importancia relativa equivalente de ambos diseños. La priorización de una u otra elección no tiene, además, que realizarse necesariamente de una forma previa al inicio del estudio, al ser perfectamente posible adaptar el diseño de la investigación atendiendo a sus prioridades⁶⁰³.

En esta ocasión, debido a la naturaleza del estudio llevado a cabo, se parte de la preeminencia de una aproximación cualitativa, complementada por un enfoque cuantitativo. Para comprender adecuadamente esta elección, es conveniente atender a las características del trabajo y describirlas de una forma explícita, ya que entre las razones por las que se asume un enfoque metodológico u otro se encuentra la adaptación de la práctica investigadora a estos rasgos.

En primer lugar, y siguiendo los criterios demarcados en torno al grado de relación del estudio a la práctica o a los contextos educativos, el presente trabajo puede clasificarse como una investigación eminentemente aplicada. Desde este punto de vista, el trabajo trata de “aplicar o comprobar una teoría para determinar su utilidad a la hora de resolver problemas prácticos”⁶⁰⁴, de manera que pueda “centrarse en preguntas de la práctica o política [educativas], con la intención de informar o mejorar alguno de sus aspectos”⁶⁰⁵.

Por supuesto, es importante aclarar que no es conveniente establecer una diferenciación completamente categórica entre las investigaciones básicas y las aplicadas, al delimitarse en un espectro. Atendiendo a esta idea, si bien es cierto que las investigaciones aplicadas atienden a la manera en la que las diferentes teorías pueden ayudar a resolver problemas educativos, no cabe duda de la importancia de las investigaciones básicas a la hora de idear, desarrollar y después refinar los aspectos teóricos⁶⁰⁶. En este trabajo particular se parte de un marco teórico ya establecido, pero es

⁶⁰¹ WARING, M. (2017a). Finding Your Theoretical Position. En: R.J. COE et al. (eds.), *Research Methods & Methodologies in Education*. 2.ª ed. London: SAGE Publications, pp. 17-19.

⁶⁰² BIESTA, G. (2017). Mixing Methods in Educational Research. En: R.J. COE et al. (eds.), *Research Methods & Methodologies in Education*. 2.ª ed. London: SAGE Publications, p. 160.

⁶⁰³ TEDDLIE, C. y TASHAKKORI, A. (2006). A General Typology of Research Designs Featuring Mixed Methods. *Research in the Schools*, vol. 13, no. 1, pp. 12-28.

⁶⁰⁴ GAY, L.R., MILLS, G.E. y AIRASIAN, P. (2012). Op. cit., p. 16 (traducción propia).

⁶⁰⁵ COE, R.J. (2017b). The Nature of Educational Research. En: R.J. COE, M. WARING, L. V. HEDGES y J. ARTHUR (eds.), *Research Methods & Methodologies in Education*. 2.ª ed. London: SAGE Publications, p. 9 (traducción propia).

⁶⁰⁶ GAY, L.R., MILLS, G.E. y AIRASIAN, P. (2012). Op. cit., p. 17.

su aplicación en las aulas lo que, precisamente, ofrece la posibilidad de informar dicha teoría, y por tanto facilitar una corroboración o revisión crítica de la misma. Además, esta orientación trata de evitar la dicotomía en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales entre práctica o innovación, por un lado, e investigación, por otro⁶⁰⁷.

De una forma paralela, y en relación con las ideas previas, esta investigación también puede caracterizarse como empírica, no asumiendo un carácter puramente teórico, sino tomando la observación como elemento fundamental de análisis. Como apunta Coe, las investigaciones empíricas “tratan de representar, describir y comprender visiones particulares dentro del mundo educativo”⁶⁰⁸, algo que va más allá de limitarse a discutir ideas y conceptos sin tener en cuenta los aspectos prácticos.

Por último, es conveniente realizar una distinción adicional, debido al carácter no descriptivo de la investigación, sino basado en la realización de varias intervenciones. Frente a la mera delineación de los diferentes contextos o situaciones sin intención de llevar a cabo ningún tipo de modificación, el presente trabajo trata de introducir cambios para después valorar su efecto, lo que ofrece un carácter muy específico a la investigación⁶⁰⁹. Como es lógico, este carácter influye, necesariamente, en la aproximación metodológica elegida, así como los métodos utilizados, pero como se especificará más adelante, no determina completamente el diseño de la investigación, al existir alternativas capaces de adaptarse a las visiones diferenciadas.

¿Por qué priorizar, por tanto, una aproximación cualitativa? De forma tradicional, la metodología cualitativa se ha presentado como inherentemente unida a la adopción de un paradigma constructivista, naturalista o interpretativo, no sólo por su incidencia en la construcción del conocimiento, y por tanto, en la necesidad de focalizar la atención en los aspectos subjetivos o en la posición de los informantes y del propio investigador, sino también por ofrecer herramientas para un diseño de investigación más abierto, flexible, inductivo, progresivo y centrado en casos específicos⁶¹⁰. No es de extrañar que la realización de intervenciones en diferentes centros escolares requiera, por tanto, de una atención especial a la manera en la que los estudiantes abordan los procesos de aprendizaje de la Historia, algo que, como se ha apuntado en secciones previas, únicamente puede lograrse analizando sus razonamientos y la forma en la que se aproximan e interpretan los procesos históricos.

Es, en este punto, de gran utilidad examinar las características específicas demarcadas por Robert Stake en relación con los estudios de corte cualitativo⁶¹¹, al sintetizar de forma muy adecuada su adecuación al contexto del presente trabajo. En primer lugar, una aproximación cualitativa está marcada por su carácter interpretativo, al ser necesario atender a los diferentes significados construidos por los participantes en la investigación, pero también, como no puede ser de otra manera, por el investigador, en la interacción en el aula y en su relación con los productos elaborados por los alumnos y alumnas. En segundo lugar, un trabajo cualitativo de este tipo se apoya en su carácter experiencial, concretamente empírico y basado en un trabajo de campo. A la vez, este tipo de estudios son, necesariamente, situacionales y particulares, y por tanto, dependientes del contexto en el que se llevan a cabo. Junto a estos rasgos, el carácter personalista de este tipo de aproximaciones, donde se valoran los puntos de vista, las interpretaciones y el carácter específico y diverso de cada respuesta asume, de forma adicional, una enorme importancia.

Por último, Stake no olvida la finalidad de este tipo de aproximaciones (desde la generación de nuevos conocimientos a la mejora de los contextos, en esta ocasión, educativos), así como la rigurosidad de este tipo de investigaciones, donde la información

⁶⁰⁷ ESTEPA, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, vol. 69, p. 29.

⁶⁰⁸ COE, R.J. (2017b). Op. cit., p. 10 (traducción propia).

⁶⁰⁹ *Ibíd.*, p. 10.

⁶¹⁰ HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2014). Op. cit., pp. 10-13.

⁶¹¹ STAKE, R.E. (2010). *Qualitative Research. Studying How Things Work*. New York: The Guilford Press, pp. 15-16.

obtenida debe de ser complementada e informada en todo momento⁶¹². Este último aspecto se relaciona con uno de los elementos en ocasiones criticados sobre los estudios de corte cualitativo, pues solamente mediante una aproximación capaz de ofrecer criterios de rigurosidad, será posible ir más allá de la subjetividad del investigador. Específicamente, esto significa tomar los criterios de validez interna y externa, de fiabilidad y de objetividad tradicionales y establecer una serie de equivalentes ligados a las aproximaciones cualitativas: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, respectivamente⁶¹³.

De forma práctica, y pese a que varias de las técnicas que es posible aplicar para tratar de cumplir estos criterios de rigurosidad (desde procesos de triangulación a la recogida abundante de información, pasando por la explicitación de posicionamientos o la descripción de los contextos⁶¹⁴) pueden llevarse a cabo de aproximaciones similares, también es posible establecer procesos, por ejemplo, de corroboración o triangulación, basados en la complementación de una aproximación cualitativa con otra cuantitativa en momentos puntuales. Es aquí donde entra en juego el diseño de métodos mixtos seleccionado, capaz de permitir la integración de una serie de técnicas de corte cuantitativo para examinar la información desde un ángulo suplementario, algo que se detallará de manera más específica con posterioridad.

Conviene volver a recordar, en todo caso, algunas de las características de la presente investigación ya demarcadas con anterioridad: aplicada, empírica y basada en la puesta en marcha de intervenciones en centros escolares. Como se ha apuntado, el trabajo aquí presentado tiene interés en examinar las capacidades cognitivas del alumnado y en analizar las ideas y percepciones mostradas por los estudiantes tanto de forma previa, como tras el trabajo en torno al proceso de transición a la democracia en España. Esto supone asumir características de aquellos diseños de investigación más descriptivos o exploratorios, que en esta ocasión parten de la teoría fundamentada, delineada inicialmente por Glasser y Strauss en la década de 1960 con el objetivo de, en sus palabras, “avanzar en el descubrimiento de la teoría a través de la información obtenida y analizada sistemáticamente en la investigación social”⁶¹⁵.

De una forma general, aquellos diseños basados en la teoría fundamentada hacen uso de “procedimientos cualitativos sistemáticos para generar una teoría capaz de explicar, en un nivel conceptual amplio, un proceso, una acción o una interacción acerca de un asunto sustancial”⁶¹⁶. El hecho de que el presente trabajo sea de naturaleza empírica implica una adecuada adaptación a este marco metodológico, pues entre las características clave de la teoría fundamentada se encuentra la necesidad de que la generación teórica parta de los datos obtenidos a lo largo del trabajo de campo, y por tanto, de la realidad que se pretende analizar⁶¹⁷. Por supuesto, hacer uso de este tipo de diseño no requiere de la generación de una teoría alejada de los marcos teóricos existentes, sino que puede ser utilizado para establecer un contraste con los estudios disponibles o para corroborar si estos marcos (en este caso, ligado, entre otros aspectos, a la caracterización de las diferentes dimensiones del pensamiento histórico) son aplicables a contextos específicos, como con aquellos con los que se trabaja.

Aunque más adelante, en la sección dedicada al análisis y procedimiento de la información, volverá a hablarse acerca de la teoría fundamentada y de las estrategias o procedimientos utilizados, conviene resaltar que la presente investigación no se limita a establecer un examen descriptivo o exploratorio. Merece la pena recordar que el estudio es aplicado y basado en la puesta en marcha de intervenciones en las aulas de diversos centros,

⁶¹² STAKE, R.E. (2010). Op. cit., p. 16.

⁶¹³ BISQUERRA ALZINA, R. (2004). Op. cit., p. 288.

⁶¹⁴ *Ibid.*, pp. 289-292.

⁶¹⁵ GLASER, B.G. y STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick: AldineTransaction, p. 1 (traducción propia).

⁶¹⁶ CRESWELL, J.W. (2012). Op. Cit., p. 423 (traducción propia).

⁶¹⁷ HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2014). Op. cit., p. 472.

lo que supone que no interesa explorar, de manera exclusiva, las ideas, preconcepciones o capacidades del alumnado, sino que, entre las finalidades del estudio, también se encuentra el interés por llevar a la práctica una propuesta con el objetivo de provocar una transformación, así como de establecer una comparativa entre la información obtenida de forma previa frente a la recogida con posterioridad a las intervenciones.

Esta tipología de diseño de investigación suele ser considerada como experimental en aquellos casos en los que hace uso de una aproximación exclusivamente cuantitativa, al tratar de establecer los efectos derivados de la manipulación de una o más variables independientes. Debido a la necesidad de grupos de control y experimentales, en aquellas ocasiones en la que no es posible contar con agrupaciones aleatorias, no queda otra solución que hacer uso de un diseño cuasi-experimental, sin grupo de control equivalente⁶¹⁸, algo casi inevitable en una parte significativa de las investigaciones de índole educativo. Las dificultades para organizar y poner en marcha un diseño de este tipo, pero también, y de manera principal, la poca adecuación del mismo a las características y objetivos de esta investigación, supuso un rechazo a esta orientación, manteniendo, por otro lado, la obtención de información procedente de los participantes en las intervenciones de forma previa a la experiencia y tras su finalización.

El hecho de tener que poner en contraste, en momentos específicos de la investigación, los resultados obtenidos a lo largo de la misma, hace que se considere adecuada la utilización de técnicas y procedimientos específicos de las investigaciones cuantitativas, aunque siempre de una manera complementaria a la aproximación eminentemente cualitativa del estudio. Esto supone la utilización de instrumentos de obtención de información con preguntas tanto abiertas como cerradas para la valoración de las mismas variables, la utilización de comparativas estadísticas en el procesamiento de ciertos datos, así como la transformación de información de naturaleza cualitativa a cuantitativa para su distribución en niveles predeterminados. De todos estos aspectos se hablará con detalle en la siguiente sección, así como en los diferentes apartados dedicados a los instrumentos utilizados y al tratamiento y examen de la información obtenida.

2.2. Decisiones metodológicas

A modo de resumen, la presente investigación asume una aproximación metodológica basada en un diseño de métodos mixtos, lo que permite partir de un paradigma eminentemente constructivista o interpretativo, para poner en marcha una investigación predominantemente cualitativa, aunque, a su vez, complementada con una limitada aproximación cuantitativa. La utilización de métodos y técnicas de ambas tradiciones ha tratado de ofrecer la respuesta más adecuada a las necesidades del estudio, tratando de adaptar la práctica investigadora a las limitaciones y los intereses del trabajo. A la vez, el hecho de involucrar tradiciones diferenciadas ha tratado de reforzar la rigurosidad del estudio, intentando establecer una síntesis que da forma a un diseño explicitado a continuación.

De forma específica, tal y como se ha indicado al comienzo del presente capítulo, las preguntas de investigación, los objetivos y las hipótesis demarcadas se agrupan en torno a categorías delimitadas, cada una de las cuales se convierten en ejes del diseño de investigación puesto en marcha. Aunque el diseño está basado en una aproximación de métodos mixtos, es importante recordar que existe una gran variedad de tipologías dentro de esta tradición, pues es posible atender a aspectos como la forma en la que los diferentes métodos son implementados o interactúan entre sí, la predominancia de cada uno de ellos, el número de fases, o el hecho de que los métodos se apliquen de manera secuencial o concurrente⁶¹⁹. Es por esta razón por la que conviene establecer una diferenciación entre la

⁶¹⁸ GAY, L.R., MILLS, G.E. y AIRASIAN, P. (2012). Op. cit., pp. 249-250 y 270-272.

⁶¹⁹ GREENE, J.C. (2008). Op. cit., p. 14.

manera en la que el uso de procedimientos y técnicas específicas se ha adaptado al trabajo en torno a cada una de las categorías.

En primer lugar, y atendiendo a la primera de las grandes categorías del presente trabajo, resulta conveniente valorar la manera en la que se ha establecido un diseño específico para examinar aquellos aspectos ligados a las diferentes dimensiones del pensamiento histórico. A la hora de trabajar en torno a la capacidad cognitiva del alumnado prima esencialmente un enfoque cualitativo, aunque éste pueda ser complementado, pues, como se ha apuntado en capítulos anteriores, la complejidad para evaluar aquellos aspectos relacionados con la comprensión histórica provoca que sea necesario recurrir a diferentes procedimientos e instrumentos con la finalidad de facilitar la obtención y el análisis de las ideas y razonamientos procedentes del alumnado⁶²⁰. En todo caso, en el contexto de este trabajo, la mayor parte de la información procede, como se verá más adelante, de preguntas abiertas, integradas en actividades o en cuestionarios, tanto en formato digital como en papel, donde los estudiantes contestan con amplitud a aspectos específicos o trabajan en torno a textos, imágenes, vídeos u otros recursos históricos.

El diseño de la investigación en relación con esta categoría se centra en el análisis de los textos producidos por alumnos y alumnas, haciendo uso de procedimientos ligados a la teoría fundamentada, y poniendo en contraste, en aquellos casos en los que es posible, la información obtenida de forma previa y con posterioridad a las intervenciones. Es en este punto donde la aproximación cualitativa es complementada, aprovechando las ventajas que detallan Miles, Huberman y Saldaña al referirse a la posibilidad de relacionar información o datos específicos procedentes de aproximaciones metodológicas dispares, ya que, para ellos, la complementación de un diseño cualitativo a través de información de corte cuantitativo (o viceversa) puede permitir que este proceso:

[...] asista en el desarrollo conceptual y en la instrumentación. Puede ayudar a la hora de recopilar información al facilitar en el acceso y la recogida de información. Durante el análisis, puede ayudar mediante la validación, interpretación clarificación e ilustración de los descubrimientos cuantitativos, así como a través del fortalecimiento y la revisión de la teoría⁶²¹.

Es, precisamente, con la finalidad de establecer una mayor clarificación del proceso de análisis de los datos por lo que, junto a la codificación y al examen llevado a cabo en el marco de un proceso inductivo, y del que se hablará en la sección dedicada al procesamiento y análisis de la información, también se toma la decisión de poner en marcha un proceso de transformación de los datos. Esta transformación consiste en establecer una *cuantización*, es decir, una conversión de la información obtenida de manera cualitativa a códigos numéricos (en esta ocasión, en relación con distintos niveles de complejidad cognitiva) agrupando y procesando los mismos de una manera cuantitativa, en un sistema similar al de una escala⁶²². Este proceso, realizado de manera concurrente al análisis cualitativo durante el tratamiento de la información, facilita que el examen inductivo se complemente con una distribución de los participantes en categorías, haciendo más fácil el contraste entre grupos y entre las fases de la intervención.

De forma adicional, y como una manera de ofrecer una visión adicional capaz de facilitar el análisis de la evolución de las capacidades mostradas por el alumnado en relación con el pensamiento histórico, se hace uso, también de manera concurrente, y como una forma de establecer una triangulación, de un cuestionario adicional de respuesta múltiple. Tal y como se detallará más adelante, el objetivo de esta aplicación es el de observar la evolución del alumnado de una manera complementaria y general, sin establecer una discriminación entre las diferentes dimensiones del pensamiento histórico. El hecho de que

⁶²⁰ VANSLEDRIGHT, B.A. (2014). Op. cit., pp. 58-70.

⁶²¹ MILES, M.B., HUBERMAN, A.M. y SALDAÑA, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. 3.ª ed. Los Angeles: SAGE Publications, p. 42 (traducción propia).

⁶²² *Ibíd.*, p. 44.

se haga uso de un procedimiento cuantitativo, y en el que se utiliza un análisis estadístico comparativo, no sirve únicamente para corroborar la información obtenida a través del análisis cualitativo, sino también para, de nuevo, facilitar una comparación entre grupos y fases.

Pasando a la segunda de las categorías de análisis empleadas en el presente estudio, esta vez en relación con las visiones ligadas a la conciencia histórica de los estudiantes, es importante clarificar que, debido a la naturaleza del foco de interés, en esta ocasión no se lleva a cabo ningún tipo de comparación (por ejemplo, entre las ideas del alumnado antes y después de la experiencia). En cambio, el trabajo en torno a la conciencia histórica se ha realizado de una manera exclusivamente exploratoria o descriptiva, utilizando, de nuevo, la teoría fundamentada como base para obtener información acerca de las concepciones de los alumnos y alumnas. El instrumento utilizado y el procesamiento de la información serán detallados en secciones posteriores, aunque conviene apuntar que, al igual que durante la valoración del pensamiento histórico, también se pone en marcha un proceso de transformación de la información cualitativa, a través de una *cuantización* capaz de agrupar a cada estudiante en categorías discretas.

Por último, queda hablar de la última de las categorías empleadas en la investigación, ligada en esta ocasión a la utilización de las tecnologías para el aprendizaje de la Historia. A diferencia de las otras categorías, en las que los instrumentos de obtención de datos son de naturaleza exclusivamente cualitativa o cuantitativa, a pesar de que durante el procesamiento de la información pueda ponerse en relación los resultados obtenidos, en esta ocasión se hace uso de un instrumento en el que se combinan, a partes iguales, preguntas a analizar cualitativa y cuantitativamente. Cada una de las subcategorías (actitud ante el uso de las tecnologías, metodología docente empleada, y motivación e implicación del alumnado) se evalúan mediante preguntas de respuesta abierta, complementadas con secciones de respuesta cerrada para cada una de ellas. De forma adicional, el hecho de contar con observaciones de aula provoca que las valoraciones obtenidas mediante el cuestionario, tanto cualitativas (examinadas inductivamente también siguiendo la teoría fundamentada) como numéricas (presentadas de forma descriptiva), puedan ser contrastadas con aquellos aspectos detectados durante la puesta en marcha de las experiencias en los distintos centros.

Atendiendo a todos estos aspectos, y centrando la atención en las diferencias existentes a la hora de trabajar respecto a las diferentes categorías a analizar, es posible definir diferentes tipologías en relación con el diseño de métodos mixtos a utilizar, aunque demarcando, sin duda, varios elementos en común. En todos los casos, la aproximación cualitativa es la predominante, utilizando procedimientos o métodos propios de la tradición cuantitativa exclusivamente de una manera secundaria, como una forma de clarificar la información analizada inductivamente, de triangular los resultados obtenidos (en palabras de Biesta, la “búsqueda de convergencia y corroboración de resultados desde diferentes métodos y diseños que estudian el mismo fenómeno”⁶²³) o, en el caso de aquellos aspectos ligados al uso de la tecnología en el aula, de complementar las visiones del alumnado.

Examinando de una manera más cercana el tipo de diseño utilizado en cada ocasión, es posible considerar un tipo de diseño de métodos mixtos integrado, descrito por Creswell como aquel cuyo propósito es “recoger datos cuantitativos y cualitativos de forma simultánea o secuencial, pero en el que un tipo de información asume un papel de soporte frente al otro”⁶²⁴. Este último aspecto es fundamental, ya que la importancia del tratamiento cuantitativo de parte de la información es, como se ha apuntado, clarificadora o ligada a los intentos de responder a las preguntas de investigación. Ahondando algo más en este tipo de diseño, es importante recalcar que, debido a que la implementación es concurrente (al recoger todo tipo de información de manera paralela al inicio y al final de las intervenciones, lo que descarta un diseño iterado o secuencial), y a la primacía de un tipo de métodos

⁶²³ BIESTA, G. (2017). Op. cit., p. 159 (traducción propia).

⁶²⁴ CRESWELL, J.W. (2012). Op. cit., p. 544 (traducción propia).

específico (en este caso, de la tradición cualitativa), es posible denominar este tipo de diseño como *anidado* o *engastado*, según la tipología establecida por Greene en torno a las variedades existentes dentro de los diseños integrados⁶²⁵.

Pese a que la recogida, procesamiento y análisis de la información en relación con la categoría del pensamiento histórico no es idéntica, por ejemplo, a la realizada en relación con el uso de la tecnología para el trabajo sobre la Historia, no parece necesario establecer una tipología o diseño de métodos mixtos diferenciados. En este último caso, se hace uso de un procedimiento de obtención de información donde se combinan preguntas cuantitativas y cualitativas, lo que puede llevar a pensar en un diseño convergente (también denominado concurrente o en paralelo) en el que la información cualitativa y la cuantitativa se recogen de manera simultánea y se contrastan o complementan⁶²⁶, aunque el hecho de contar con información adicional (como las observaciones de aula), y la primacía dada a los factores cualitativos hacen que resulte adecuado hablar de un diseño integrado para el conjunto de la investigación.

Es importante aclarar al respecto que, como se ha apuntado con anterioridad, dentro de la tradición de los diseños de métodos mixtos existen multitud de tipologías, donde factores como la secuenciación, las fases o la preeminencia de visiones pueden marcar la diferencia. La razón por la que resulta conveniente explicitar, como se ha hecho, el diseño seleccionado como más adecuado, así como los niveles de integración, es debido a la necesidad de establecer un lenguaje común y estructurar el campo científico de una manera rigurosa⁶²⁷. En ocasiones como esta, este proceso resulta conveniente para aclarar, no solamente aspectos como la secuenciación o los procedimientos utilizados, sino también la finalidad de dicha integración, razón principal por la que se ha seleccionado esta aproximación metodológica y no otra.

3. Participantes en las fases de la investigación

Para la puesta en marcha del presente estudio se ha contado con un total de 247 estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria distribuidos en un total de cinco localidades españolas: Laguna de Duero, Portillo, Burgos, Valladolid y Oviedo. Es en el contexto de cada uno de estos municipios, descrito con más detalle en el siguiente capítulo, donde se realizaron las diferentes intervenciones a través de un entorno digital de aprendizaje diseñado y adaptado específicamente para la ocasión, a lo largo de los cursos 2015-2016 y 2016-2017.

Tal y como puede observarse en la Tabla 9, los 247 participantes en esta investigación, todos ellos matriculados en el mismo curso, y con una edad comprendida entre los 15 y los 16 años, se distribuyen en cinco centros diferenciados, correspondientes a los municipios anteriormente citados. En cada una de las localidades fue posible trabajar con el alumnado de uno de los Institutos de Educación Secundaria presentes en las mismas: el IES María Moliner (en la localidad vallisoletana de Laguna de Duero), el IES Pío del Río Hortega (en Portillo, también en la misma provincia), el IES Comuneros de Castilla (en Burgos), el IES Zorrilla (en Valladolid), y el IES Alfonso II (en Oviedo).

La elección de las diferentes localidades se adapta a las necesidades del estudio, pero también a la disponibilidad de recursos, docentes y centros, por lo que la selección de los participantes puede caracterizarse como fundamentada en criterios de conveniencia. Se trata, por tanto, de un tipo de muestreo no probabilístico, con una selección de participantes basada en aquellas características más adecuadas para la investigación, y que por tanto, ante la enorme dificultad de hacer uso de un muestreo aleatorio o estratificado en el marco de la presente investigación, no pretende una generalización estadística que pueda ir más allá del

⁶²⁵ GREENE, J.C. (2007). Op. cit., pp. 125-127.

⁶²⁶ CRESWELL, J.W. (2012). Op. cit., pp. 540-541.

⁶²⁷ TEDDLIE, C. y TASHAKKORI, A. (2006). Op. cit., pp. 12-13.

conjunto de la población en la que se ha llevado a cabo las intervenciones⁶²⁸. A la vez, al usar un muestreo no probabilístico, la selección del número de participantes final no es determinada de forma previa al inicio de la investigación, sino que queda subordinada a las posibilidades ofrecidas en las diferentes fases del estudio y a la evolución del trabajo en cada contexto, capaz de ofrecer una información limitada al investigador antes de cualquier tipo de intervención en el mismo⁶²⁹.

Tabla 9. Distribución de los estudiantes por centro educativo. Cifras totales.

	Estudiantes (n = 247)	
	n	%
IES María Moliner (Laguna de Duero)	53	21.5
IES Pío del Río Hortega (Portillo)	46	18.6
IES Comuneros de Castilla (Burgos)	76	30.8
IES Zorrilla (Valladolid)	30	12.1
IES Alfonso II (Oviedo)	42	17.0

Nota: n = número de participantes.

Tal y como se ha apuntado, y a pesar de hacer referencia a la elección por criterios de conveniencia (también denominada por criterios de accesibilidad, atendiendo a la facilidad de acceso a los participantes⁶³⁰), la selección de estudiantes y centros también puede calificarse como intencional si se atiende a los procesos de elección. A pesar de la imposibilidad de que la muestra pueda representar a todo el conjunto de estudiantes de Educación Secundaria a nivel nacional, ante el riesgo de ofrecer una información descuidada o sesgada de la realidad, la elección intencional ha tratado de escoger contextos particulares, aunque variados (por ejemplo, haciendo uso de diferentes ciudades) para, tal y como indica Lawrence Neuman, seleccionar casos informativos e identificar grupos específicos para una investigación en profundidad⁶³¹. Desde este punto de vista, la elección intencional puede encuadrarse, simultáneamente, en algunas de las tipologías descritas por Jerry Wellington, incluyendo estrategias de conveniencia y estrategias oportunistas, así como estrategias típicas, a la vez que, simultáneamente, críticas⁶³².

En primer lugar, si bien es cierto que se utiliza una estrategia de *conveniencia* al hacer uso de aquellos centros educativos accesibles a los responsables de la investigación, sirviéndose de una serie de contactos con docentes de Educación Secundaria, esta tipología se combina con una estrategia *oportunistas*, aprovechando diversas coyunturas presentadas durante el proceso de intervención en los centros. Como se indicará más adelante, fueron diferentes docentes relacionados de una u otra forma con el Proyecto HISREDUC o con el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática de la Universidad de Valladolid quienes facilitaron a los investigadores de la UVa el poder acceder a todos los Institutos de Educación Secundaria con los que se trabajó en las diferentes fases de las intervenciones. A la vez, en ocasiones puntuales, alguno de estos docentes recomendó la colaboración con terceras personas, facilitando el acceso a más grupos de estudiantes, y por tanto, otorgando el carácter parcialmente *oportunistas* a la selección de participantes.

En paralelo, también se hace uso de una estrategia *típica* a la hora de realizar la selección de los centros, al elegir institutos que pudieran asumir peculiaridades comunes, y en ningún momento poco usuales. Pese a que las características de cada centro se describirán detalladamente más adelante, es conveniente apuntar aquí que, aunque a la

⁶²⁸ WELLINGTON, J. (2015). Op. cit., pp. 117-118.

⁶²⁹ NEUMAN, W.L. (2007). *Basics of Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. 2.ª ed. London: Pearson, p. 141.

⁶³⁰ BISQUERRA ALZINA, R. (2004). Op. cit., p. 148.

⁶³¹ NEUMAN, W.L. (2007). Op. cit., pp. 142-143.

⁶³² WELLINGTON, J. (2015). Op. cit., pp. 119-121.

hora de seleccionar los diferentes contextos se ha tratado de buscar un tipo de alumnado comparable, esto no supone que los distintos grupos de estudiantes que participaron en la experiencia sean homogéneos. De esta manera, además de las posibles diferencias existentes entre el alumnado de aquellos centros localizados en entornos urbanos frente a las localidades rurales, o entre las diferentes ciudades, también es posible encontrar contrastes entre el propio alumnado de los distintos grupos del mismo centro (por ejemplo, agrupaciones con necesidad de mayores apoyos en relación con otros grupos, o clases encuadradas y no encuadradas en el programa bilingüe del centro), haciendo uso de una estrategia *crítica* de selección de casos específicos que pueda resultar de interés⁶³³.

Atendiendo, en esta ocasión, a la demarcación de los estudiantes según el centro educativo, pero también según su género, es posible advertir una distribución homogénea entre los alumnos y las alumnas que participaron en la investigación. Focalizando la atención en el conjunto de los grupos participantes en las distintas fases del estudio, es posible advertir que del total de 247 estudiantes, 127 son mujeres (es decir, un 51,4 por ciento del total), y 120 hombres (el 48,6 por ciento restante), como aparece reflejado en la Tabla 10.

A pesar de que la visión de conjunto ofrezca cifras equilibradas, es importante indicar que no todas las localidades y centros presentan una distribución pareja. Mientras que en centros como el IES Pío del Río Hortega (en el municipio vallisoletano de Portillo) participaron en la investigación muchas más alumnas que alumnos, es posible encontrar contrastes opuestos en centros como el IES María Moliner (en Laguna de Duero). Aunque, por lo general, la presencia de alumnas y alumnos es similar en los diferentes centros, el hecho de que las intervenciones se llevaran a cabo en la parte final del curso supuso que, de manera muy puntual, algunos estudiantes no asistieran al último mes de clase al abandonar los estudios o al dar por finalizada su participación escolar durante ese año, algo que, atendiendo a las observaciones de campo, pudo afectar más a los chicos que a las chicas.

Tabla 10. *Distribución de los estudiantes por género y centro educativo. Cifras totales.*

	Alumnas (n = 127)		Alumnos (n = 120)	
	n	%	n	%
IES María Moliner (Laguna de Duero)	23	18.1	30	25.0
IES Pío del Río Hortega (Portillo)	30	23.6	16	13.3
IES Comuneros de Castilla (Burgos)	37	29.1	39	32.5
IES Zorrilla (Valladolid)	17	10.2	13	14.2
IES Alfonso II (Oviedo)	18	18.9	18	15.0

Nota: n = número de participantes.

Conviene aclarar que el hecho de que se haya contado con más alumnos y alumnas en centros concretos (como es el caso de Burgos, con un total de 76 participantes, un 30,8 del total) no se debe únicamente a la disponibilidad, sino a que, mientras que en algunos institutos se realizaron intervenciones únicamente durante el curso 2015-2016, en otras ocasiones fue posible colaborar con los centros durante ambas fases de la investigación, como en el caso de Burgos y Oviedo.

Las intervenciones no se desarrollaron, por tanto, de forma paralela, sino que fueron organizadas en dos fases diferenciadas. En 2016, tal y como aparece reflejado en la Tabla 11, fue posible contar con un total de 107 estudiantes (55 alumnas y 52 alumnos), distribuidos en un total de tres localidades: 53 de ellos pertenecientes al IES María Moliner (Laguna de Duero), 33 al IES Comuneros de Castilla (Burgos), y otros 21 al IES Alfonso II (Oviedo). El gran peso del alumnado corresponde, en esta ocasión, a los participantes de Laguna de Duero, divididos en dos grupos distintos, a diferencia del resto de centros, donde únicamente pudo contarse con un único grupo.

⁶³³ WELLINGTON, J. (2015). Op. cit., pp. 119-120.

Tabla 11. Distribución de los estudiantes por género y centro educativo. Intervenciones en 2016.

	Alumnas (n = 55)		Alumnos (n = 52)	
	n	%	n	%
IES María Moliner (Laguna de Duero)	23	41.8	30	57.7
IES Comuneros de Castilla (Burgos)	17	30.9	16	30.8
IES Alfonso II (Oviedo)	15	27.3	6	11.5

Nota: n = número de participantes.

En el caso de las intervenciones llevadas a cabo en el año 2017, el número total de centros con los que se logró colaborar aumentó hasta cuatro, añadiendo el IES Pío del Río Hortega (Portillo) y el IES Zorrilla (Valladolid) al IES Comuneros de Castilla (Burgos) y el IES Alfonso II (Oviedo), con los que ya se había trabajado de forma previa. En esta ocasión, el número de grupos con los que fue posible contar en cada una de las localidades afectó, de nuevo, al peso relativo de cada uno de los centros, como se puede extraer de la Tabla 12, al contar con un total de 55 estudiantes (distribuidos en dos grupos) en Portillo, 43 (distribuidos en tres grupos) en Burgos, 30 en Valladolid y únicamente 21 en Oviedo, con un grupo en cada una de estas últimas dos ciudades.

Tabla 12. Distribución de los estudiantes por género y centro educativo. Intervenciones en 2017.

	Alumnas (n = 78)		Alumnos (n = 71)	
	n	%	n	%
IES Pío del Río Hortega (Portillo)	36	46.2	19	26.8
IES Comuneros de Castilla (Burgos)	20	25.6	23	32.4
IES Zorrilla (Valladolid)	13	16.7	17	23.9
IES Alfonso II (Oviedo)	9	11.5	12	16.9

Nota: n = número de participantes.

Avanzando algo que se describirá más detalladamente en el siguiente capítulo, al hacer referencia a los diferentes contextos en los que se llevó a cabo la aplicación del entorno digital de aprendizaje, se colaboró con un total de seis docentes, todos ellos encargados de la asignatura *Geografía e Historia* de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. A pesar de que la presente investigación no centra la atención de manera directa en la tipología docente, puesto que una mayoría de las intervenciones con el alumnado fueron realizadas por parte de investigadores de la Universidad de Valladolid, el trabajo realizado por éstos de manera habitual puede llegar a influir en la recepción del entorno digital por parte de los estudiantes, así como el trabajo sobre la Historia reciente llevado a cabo por los alumnos y alumnas. Esto supone que merezca la pena que, al establecer una comparación entre los grupos de las distintas localidades, también se tengan en cuenta factores ligados a la ejecución de las intervenciones y al papel desarrollado por cada docente.

En todo este proceso, el acceso a los centros se ha conformado como una de las grandes dificultades iniciales de la investigación, aspecto que es compartido en cualquier tipo de estudios en contextos educativos, donde la planificación inicial siempre tiene el riesgo de quedar limitada o severamente condicionada por los problemas para acceder al alumnado⁶³⁴. Las reticencias, que pueden proceder de los propios centros educativos (tanto desde la dirección como desde los departamentos específicos), de los docentes a cargos de los estudiantes, o incluso de los padres y madres del alumnado, tienen el riesgo de amplificarse en las investigaciones de carácter aplicado, más complejas de llevar a cabo que aquellas en las que únicamente se busca recoger información sin llegar a afectar al trabajo habitual en el aula, o sin provocar disrupciones en la práctica docente.

⁶³⁴ WELLINGTON, J. (2015). Op. cit., p. 121.

En estas últimas ocasiones, la disposición del profesorado y de los propios centros puede llegar a afectar al tiempo disponible para realizar cualquier tipo de intervención, así como el momento del año en el que poder llevarla a cabo, el tipo o el número de estudiantes con los que poder contar, o los medios disponibles. De igual manera, el tipo de instrumentos de obtención de información y su diseño tiene el riesgo de tener que adaptarse a las circunstancias de cada uno de los contextos, debiendo asumir cambios potenciales frente a cualquier tipo de planificación inicial, algo a lo que se hará referencia en la siguiente sección.

4. Instrumentos utilizados para la obtención de información

Tal y como se ha apuntado, todos los instrumentos utilizados para llevar a cabo la recogida de información durante los diferentes procesos de intervención en los centros fueron adaptados a las circunstancias con las que la investigación ha tenido que lidiar. De forma práctica, esto supone establecer un nivel de complejidad aproximado a las características del alumnado, pero también delimitar adecuadamente el tiempo que los estudiantes deben dedicar a cumplimentar cuestionarios o actividades, así como preparar su aplicación en aquellos momentos más oportunos de las sesiones disponibles, siempre encuadradas en los dos últimos meses del curso académico.

Con el objetivo de obtener información en los diferentes contextos durante las distintas fases del proceso, se tomó la decisión de diseñar una serie de instrumentos, todos ellos con una finalidad y características propias. Tal y como puede verse en la Tabla 13 y en la Figura 1, cada uno de los mismos fue aplicado en una fase distinta de la investigación, de tal forma que pudiera obtenerse información antes, durante y con posterioridad al trabajo a través del entorno digital de aprendizaje en los diferentes centros.

Tabla 13. *Instrumentos de obtención de información utilizados en el marco de la investigación.*

Instrumentos utilizados
De forma previa a las intervenciones: Cuestionario inicial para la evaluación del pensamiento histórico. Cuestionario de respuesta múltiple (aplicado a través de Kahoot en la primera sesión).
Durante las intervenciones: Preguntas y actividades interactivas integradas dentro del entorno HISREDUC. Plantillas de observación para cada sesión.
De forma posterior a las intervenciones: Cuestionario final para la evaluación del pensamiento histórico. Cuestionario de respuesta múltiple. Encuesta de satisfacción con la experiencia.

Todos estos instrumentos son descritos en las siguientes secciones, atendiendo al proceso de creación, valoración y posterior transformación de los mismos, en caso de que fuese necesario, entre las intervenciones llevadas a cabo en 2016 y las puestas en marcha en 2017. En total, es posible destacar cinco instrumentos diferenciados, cada uno de ellos ligados a las categorías demarcadas en la parte inicial del presente capítulo, con roles dispares dentro del diseño de investigación establecido. De esta forma, tal y como se ha indicado, el cuestionario de evaluación del pensamiento histórico o las actividades integradas en el entorno asumen un papel principal, complementados más adelante por el cuestionario de respuesta múltiple, algo que también ocurre en relación con las plantillas de observación, utilizadas como un modo de obtener información adicional sobre los aspectos valorados en la encuesta de satisfacción.

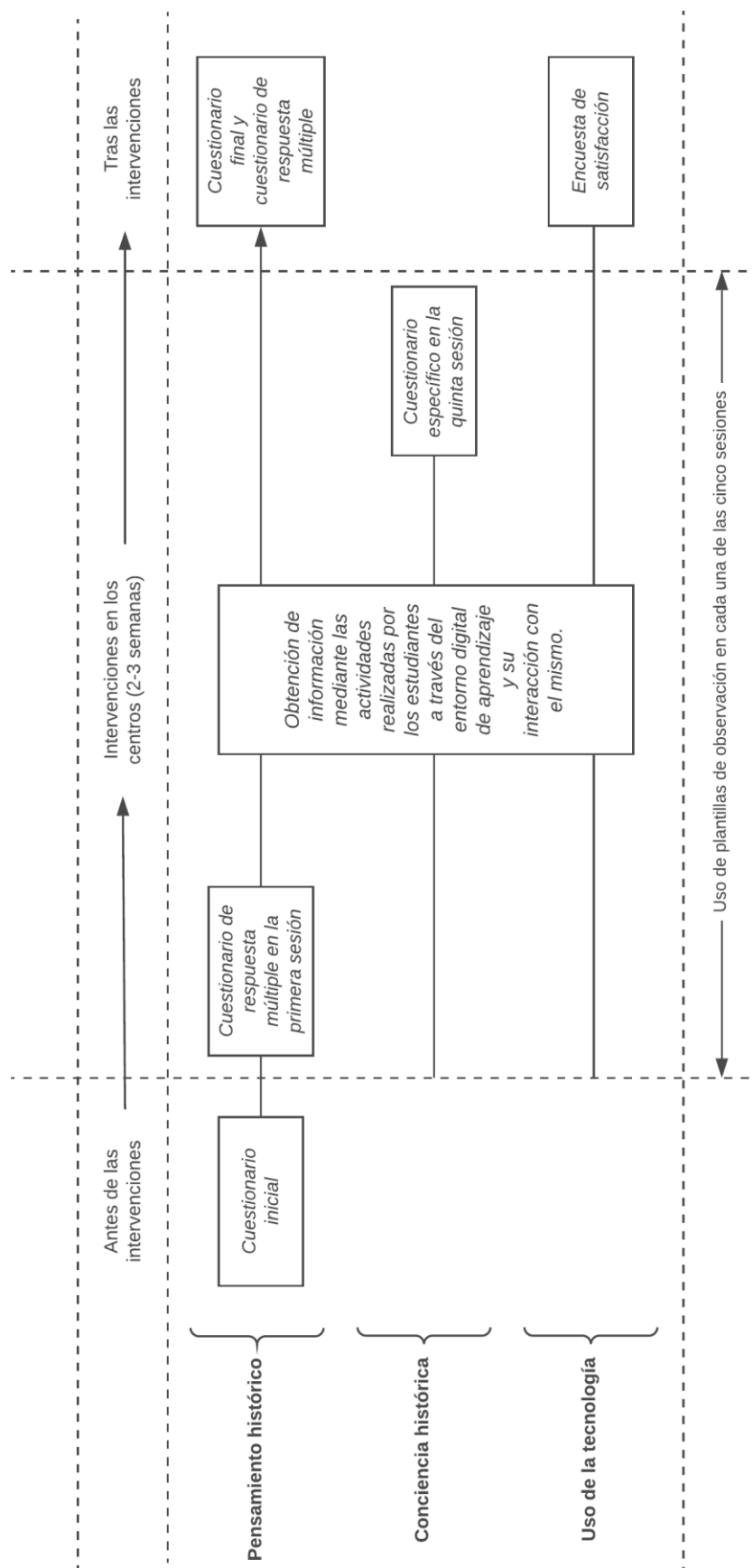


Figura 1. Obtención de la información y utilización de los diferentes instrumentos.

De manera general, y antes de entrar a examinar las características de los cuestionarios utilizados en cada una de las fases de la investigación, merece la pena describir su proceso de creación, atendiendo también a los intentos por reforzar su rigurosidad. Respecto a este último aspecto, el rigor del estudio en relación con los instrumentos utilizados en la investigación, es conveniente hacer hincapié en los conceptos y el lenguaje empleado, pues, si bien es cierto que es un lugar común hacer uso de términos como *fiabilidad* o *validez*, la naturaleza de las investigaciones integradas en otro tipo de paradigmas puede hacer inadecuada su utilización, y de ahí que se promueva desde hace tiempo, por parte de varios investigadores, el uso de una alternativa terminológica, con conceptos como *credibilidad*, *transferibilidad*, *dependencia* y *confirmabilidad*⁶³⁵. El objetivo no es llevar a cabo una mera sustitución, sino trasladar la idea de que cada diseño de investigación requiere de un enfoque adecuado que se adapte a sus características específicas.

En esta ocasión, para evitar depender de una manera excesivamente estricta de estos términos, se sigue la diferenciación establecida por Coe entre la preocupación por las afirmaciones basadas en la transferibilidad (es decir, la posibilidad de que las interpretaciones o resultados puedan ser aplicables a diferentes contextos), y las afirmaciones basadas en la interpretación (en relación con diferentes aspectos ligados a la validez)⁶³⁶. Es un intento de unificar el lenguaje utilizado, pero también de contribuir a la clarificación de las preocupaciones ligadas con la rigurosidad en la puesta en marcha de estudios con procedimientos de carácter mixto, visible en esta sección en relación con el uso de diferentes instrumentos.

La preocupación por la **transferibilidad** de significados y resultados, en el sentido amplio utilizado por Coe, es detallada en primer lugar. De forma general, se parte del hecho de que los resultados derivados de la aplicación de cualquier tipo de instrumento escrito de obtención de información dependen de multitud de factores (como la percepción de la importancia de la evaluación, el periodo del curso en el que un cuestionario es aplicado, o el momento del día), de que y su fiabilidad, es decir, la consistencia y replicabilidad a lo largo del tiempo, puede verse afectada de manera relevante. Al respecto, los factores que pueden influir de forma más marcada son los individuales y situacionales o contextuales, nunca completamente homogéneos en cada uno de los centros con los que se trabaja⁶³⁷.

A pesar de que en aquellos diseños de investigación de carácter cuantitativo es posible calcular coeficientes de fiabilidad para comprobar la consistencia de los resultados obtenidos a través de cuestionarios, en aquellos casos en los que se hace uso de preguntas abiertas para un análisis cualitativo no es posible contar con esta posibilidad. Es por esta razón por la que el concepto *dependencia* puede ser más adecuado para un tipo de aproximación cualitativa. Como apunta Bisquerra:

Dicho término hace referencia a la fiabilidad de la información, a la permanencia y solidez de la misma en relación con el tiempo. [...] La posible inestabilidad de los datos se intenta subsanar mediante descripciones minuciosas sobre el proceso seguido en el estudio, sobre la actitud del investigador y de su papel en el transcurso de la investigación, así como de las técnicas utilizadas, de la finalidad de las mismas, etc.⁶³⁸.

A pesar la conveniencia de establecer este tipo de descripciones, de una manera general, existen discusiones acerca de hasta qué punto es necesario preocuparse por las afirmaciones ligadas a la transferibilidad en aquellas investigaciones de carácter eminentemente cualitativo, así como de su deseabilidad o incluso posibilidad. En todo caso, Coe señala aspectos sobre los que merece la pena focalizar la atención, y que aquí serán

⁶³⁵ LINCOLN, Y.S. y GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: SAGE Publications, p. 219.

⁶³⁶ COE, R.J. (2017a). Inference and Interpretation in Research. En: R.J. COE et al. (eds.), *Research Methods & Methodologies in Education*. 2.^a ed. London: SAGE Publications, pp. 45-46.

⁶³⁷ COHEN, L., MANION, L. y MORRISON, K. (2005). Op. cit., p. 130.

⁶³⁸ BISQUERRA ALZINA, R. (2004). Op. cit., p. 290.

tratados de manera diferenciada: la transferibilidad entre situaciones, entre instrumentos, entre observadores, entre participantes y entre contextos⁶³⁹.

La transferibilidad entre situaciones, desde el punto de vista de la utilización de instrumentos, se preocupa por la consistencia en su aplicación en diferentes momentos. En la presente investigación, el hecho de que el alumnado debiera cumplimentar cuestionarios (ligados, en este caso, a sus capacidades cognitivas en relación con la Historia) de forma previa y con posterioridad a las intervenciones realizadas, lleva, por ejemplo, a que las versiones usadas necesiten variar parcialmente. Esto ocurre, sobre todo, respecto a la utilización de fuentes históricas, tratando de evitar que las respuestas de los estudiantes estén condicionadas al analizar un recurso examinado previamente, y sobre el que pueden tener información adicional. De esta manera, los recursos suelen ser, o bien complementados con otros nuevos, o sustituidos entre las aplicaciones, a no ser que se pretenda, como en el caso del cuestionario de preguntas cerradas, mantener exactamente el mismo formato.

La transferibilidad entre instrumentos se preocupa por la posible inconsistencia entre herramientas tras realizar, por ejemplo, variaciones como las detalladas previamente, y por tanto, al contar con cuestionarios no idénticos. Ésta es una dificultad considerable, pues a diferencia de los estudios cuantitativos, en los que esta consistencia puede valorarse desde el punto de vista estadístico, las preguntas de respuesta abierta en las que prima un interés por la interpretación no pueden compararse directamente. Como una forma de solventarlo, en este estudio se intentó mantener una estructura muy similar durante todo el proceso de diseño de instrumentos, de manera que las diferencias entre las fases de la intervención y entre los cuestionarios aplicados antes y después se vieran disminuidas dentro de lo posible. Este proceso afectó especialmente al cuestionario de evaluación del pensamiento histórico, ya que otro tipo de instrumentos se mantuvieron sin cambios, o simplemente fueron aplicados una única vez en cada uno de los grupos.

La transferibilidad entre observadores es otro de los aspectos indicados por Coe. De forma práctica, y debido al carácter abierto de multitud de los instrumentos aplicados, no existe una preocupación tan notable por otorgar una puntuación o calificación a cada una de los productos obtenidos, al centrar la atención en la codificación y análisis inductivo de las capacidades e ideas expresadas por los alumnos y alumnas.

Para finalizar, la transferibilidad entre participantes y contextos puede llegar a ser más problemática, pues no cabe duda de la dificultad de explorar los significados atribuidos a participantes, momentos y situaciones específicas. Es por ello por lo que, junto a las descripciones minuciosas del proceso de la investigación, Cohen, Manion y Morrison también recomiendan que se amplíe el número de participantes que cumplimentan los cuestionarios, o que se incremente el número de preguntas y observaciones realizadas⁶⁴⁰, aunque, de nuevo, sea importante clarificar la importancia dada a la subjetividad y al contexto en los procedimientos de los estudios de esta naturaleza. En todo caso, el hecho de que el presente estudio haya ampliado su foco hacia centros escolares comparables, aunque ubicados en diversas localidades españolas, es un ejemplo de cómo se ha tratado de observar la respuesta del alumnado en distintos contextos, facilitando, de esta manera, una comparativa entre los resultados obtenidos en diferentes lugares que permita, entre otras cosas, observar desviaciones entre situaciones y participantes.

En segundo lugar, y siguiendo la diferenciación establecida inicialmente, merece la pena atender a las afirmaciones ligadas a **interpretación**. De manera general, aquellas problemáticas relacionadas con este aspecto se han ligado tradicionalmente al concepto de *validez* en sus múltiples dimensiones, incluyendo validez de contenido, validez de criterio o validez del constructo, entre otras alternativas⁶⁴¹, aunque la utilización de esta terminología se ligue de forma muy estrecha, y a veces casi exclusiva, a las aproximaciones cuantitativas.

⁶³⁹ COE, R.J. (2017a). Op. cit., pp. 51-55.

⁶⁴⁰ COHEN, L., MANION, L. y MORRISON, K. (2005). Op. cit., p. 131.

⁶⁴¹ HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2014). Op. cit., pp. 200-204.

En todo caso, y atendiendo a la diferenciación establecida por Coe, una de las primeras preguntas que merece la pena realizar es hasta qué punto es posible llevar a cabo interpretaciones plausibles a través de cuestionarios. Además de poder hacer uso del concepto de *credibilidad*, demarcado por Lincoln y Guba para un paradigma no positivista (como sustituto de la validez interna) a la hora de poner en relación la adecuación de la interpretación de la información entre participantes y observadores⁶⁴², esta idea se relaciona con la validez de contenido, algo que implica, entre otras cosas, que todos aquellos aspectos del constructo que se pretende analizar estén, de una u otra forma, presentes en los instrumentos utilizados⁶⁴³. Este aspecto no es baladí, puesto que en las diferentes versiones del cuestionario utilizado para evaluar las capacidades cognitivas ligadas al pensamiento histórico tuvieron que ser integradas preguntas capaces de valorar las diferentes dimensiones del pensamiento histórico, evitando centrar la atención (de forma consciente o inconsciente) en unas pocas, descuidando, por tanto, el resto. El hecho de que la investigación se llevara a cabo en dos fases (durante el curso 2015-2016 y durante el curso 2016-2017), sirvió, de hecho, para poder valorar hasta qué punto se cubrieron las distintas dimensiones mediante las preguntas planteadas, y así poder solventar potenciales debilidades detectadas.

La siguiente cuestión planteada por Coe se pregunta si es posible corroborar la interpretación de la información mediante evidencia adicional. Aquí entra en juego el concepto de triangulación, ya definido con antelación, y basado en la corroboración a través, en este caso, de la aplicación de diferentes instrumentos con la finalidad de poder contrastar los resultados obtenidos. Desde el punto de vista del presente trabajo, el hecho de poder complementar la información procedente de los cuestionarios basados en preguntas abiertas con los datos procedentes de cuestionarios cerrados o de plantillas utilizadas para la observación puede facilitar esta labor. Por último, a pesar de que este aspecto tenga que ver con el procesamiento y análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos, el método de comparación constante también se plantea como una solución para la generación de la codificación e interpretación de los resultados, contrastando la obtención de nueva información con la ya existente y con la teoría de forma gradual⁶⁴⁴.

Por supuesto, una de las dificultades principales del proceso de diseño y aplicación de instrumentos consiste en su adaptación a la hora de evaluar aquello que se pretende examinar, es decir, el marco teórico utilizado y no otros aspectos diferenciados (validez del constructo), o para establecer una relación con herramientas existentes que evalúen el mismo aspecto (validez de criterio)⁶⁴⁵. Para esta última labor puede realizarse un contraste con los instrumentos existentes, pese a las dificultades conceptuales que eso supone:

Por supuesto, la idea de la validez de criterio lleva al cuestionamiento de cómo saber si la medida que actúa como criterio es válida. Si las afirmaciones sobre la interpretación de una medida sólo pueden ser defendidas mediante la presuposición de la validez de otra, nos encontramos con una cadena de afirmaciones que son dependientes entre ellas, y como mucho, condicionalmente válidas [...]. Además, en muchos casos, no puede existir una medida de criterio adecuada⁶⁴⁶.

¿Cómo solventar estas problemáticas en investigaciones en las que priman, de una forma tan relevante, las ideas y su interpretación? Adecuar los instrumentos a los marcos teóricos puede ser complejo, especialmente en relación con la evaluación del pensamiento histórico, a pesar de los avances conceptuales llevados a cabo recientemente en relación con la validez del constructo⁶⁴⁷. En esta ocasión, de manera práctica, y como una forma de

⁶⁴² LINCOLN, Y.S. y GUBA, E.G. (1985). Op. cit., p. 213 y p. 296.

⁶⁴³ COE, R.J. (2017a). Op. cit., p. 47.

⁶⁴⁴ *Ibíd.*, p. 47.

⁶⁴⁵ COHEN, L., MANION, L. y MORRISON, K. (2005). Op. cit., pp. 131-132.

⁶⁴⁶ COE, R.J. (2017a). Op. cit., p. 48 (traducción propia).

⁶⁴⁷ SHELILT, D. (2015). Op. cit., pp. 246-256.

atender a la rigurosidad del proceso, la valoración de la adecuación de los diferentes instrumentos se fundamentó en el análisis llevado a cabo por varios investigadores de la Universidad de Valladolid, así como por uno de los docentes que colaboró con el proyecto durante la primera fase de las intervenciones.

En un primer momento, y tras la creación de una serie de instrumentos provisionales (los cuales serán detallados en esta misma sección), compuestos por varias preguntas y diversas alternativas a las mismas, su adecuación fue valorada por el grupo de investigadores de manera inicial, teniendo en cuenta todos los criterios descritos con anterioridad. Una vez finalizada una primera tanda de revisiones llevada a cabo por los miembros pertenecientes al proyecto, y la puesta en común de las posibles mejoras, se tomó la decisión de realizar una serie de modificaciones, tanto en lo relativo a los fragmentos de recursos textuales y visuales elegidos como en relación con la orientación y diversidad de las preguntas. Esta fase sirvió para atender, especialmente, a las categorías que se utilizarían en el estudio, y el reflejo de las mismas en relación con el marco teórico a través de su plasmación por escrito.

Tras atender a estas consideraciones, se puso en marcha una segunda fase, más centrada en vigilar los posibles conflictos entre la elaboración de los instrumentos y su aplicación práctica en las aulas. Esta revisión final se produjo atendiendo a la perspectiva y opinión de uno de los docentes que colaboró con la investigación durante los dos años en los que se llevaron a cabo las intervenciones. En una serie de reuniones previas al comienzo de las mismas, el cuestionario fue evaluado, realizándose nuevas transformaciones ligadas a la extensión del mismo y la modificación de enunciados para una adecuada introducción en los contextos de Educación Secundaria.

Este último proceso se relaciona, siguiendo de nuevo a Coe, con otro de los aspectos ligados a la interpretación, también en íntima relación con la rigurosidad a la hora de elaborar instrumentos de obtención de información. En esta ocasión, la atención se traslada a la valoración acerca de si la interpretación que es posible hacer de los resultados está basada en un rango suficientemente variado y adecuado de los métodos utilizados y de la información obtenida. Desde el punto de vista de la elaboración de cuestionarios, puede existir el riesgo de no hacer uso de preguntas suficientemente diversas, y en aquellos momentos en los que se busca información sobre el pensamiento histórico del alumnado, es posible promover, inadvertidamente, cuestiones que únicamente incidan en aspectos conceptuales en lugar de en las capacidades mostradas por los alumnos y alumnas a la hora de enfrentarse con los procesos históricos.

De ahí que se haya prestado atención al fomento de la variedad de las preguntas incluidas en los cuestionarios, incentivando, en algunos casos, una expresión menos limitada de las ideas de los estudiantes sobre el periodo de la Transición o sobre algún acontecimiento o temática específica, y limitando mucho más la orientación en otros. A la vez, mientras varias preguntas tienen como finalidad la obtención de preconcepciones o visiones, otras, en cambio, hacen uso de recursos históricos para fomentar su examen y análisis por parte de los participantes. Al respecto, la elección de los recursos textuales y visuales asumió gran importancia, al convertirse en los materiales históricos que el alumnado debería trabajar de primera mano. Fueron varias las opciones barajadas al respecto, ya que el número de fuentes a seleccionar fue, necesariamente, limitado, así como el tiempo disponible para la cumplimentación de los cuestionarios por parte del alumnado. De forma adicional, las actividades incluidas en el entorno digital de aprendizaje asumieron diferentes formatos, como se describirá en secciones posteriores, evitando utilizar únicamente un formato estandarizado incapaz de obtener toda la información posible.

Finalmente, un último aspecto que también debe tenerse en cuenta a la hora de hablar de las dificultades ligadas a la interpretación tiene que ver con las distintas posibilidades de que la aplicación de instrumentos y el análisis de la información obtenida se puedan ver afectados por aspectos externos o no deseables⁶⁴⁸. Aquí pueden incluirse

⁶⁴⁸ COE, R.J. (2017a). Op. cit., pp. 49-51.

aspectos como la influencia del investigador a la hora de diseñar (y luego interpretar) los instrumentos, o la capacidad del alumnado a la hora de comprender lo que se le pide a través de los mismos. Es por esto, por lo que en esta ocasión también se atendió a la claridad de los enunciados, un aspecto considerado como fundamental para aumentar la rigurosidad de los instrumentos empleados⁶⁴⁹, de manera que los participantes en la experiencia fueran capaces de identificar, sin riesgo de confusión, aquello que se les solicitara.

Otros aspectos a tener en cuenta incluyen la posibilidad de que, al aplicar un cuestionario centrado en la evaluación del pensamiento histórico, éste pueda, sin haberlo previsto, valorar aspectos ligados de forma más estrecha al propio conocimiento histórico, provocando, de esta manera, que aquellos estudiantes con mayores conocimientos del periodo respondan de una manera más compleja o matizada. De manera práctica, esto requiere tener en cuenta en qué momento del curso utilizar los instrumentos, algo que provocó que las intervenciones y las aplicaciones iniciales de ciertos cuestionarios se llevaran a cabo tras asegurarse de que el alumnado tuviera un nivel de conocimiento inicial más o menos equivalente, y que los docentes no hubieran abordado la materia de forma previa a la experiencia.

Como conclusión, antes de pasar a la descripción más minuciosa de los diferentes instrumentos elaborados y utilizados en el estudio, es importante advertir que son muchas y variadas las potenciales dificultades que pueden encontrarse a la hora de tratar de fomentar el rigor de una investigación. Estos aspectos, comentados aquí de una forma general atendiendo a conceptos derivados de la transferibilidad y la interpretación, influyen de una manera u otra en los aspectos metodológicos, y por tanto, tanto en el diseño y uso de instrumentos como en el procesamiento de la información obtenida a través de éstos. En el apartado dedicado a las limitaciones de la investigación, situado en la parte final de este trabajo, volverán a recuperarse varias de estas ideas, indagando acerca de posibles formas de reforzar la rigurosidad respecto al uso de cuestionarios y otras herramientas en estudios de esta naturaleza.

4.1. Cuestionario de evaluación del pensamiento histórico

Atendiendo, en esta ocasión, a las diferentes herramientas utilizadas, es posible destacar, en primer lugar, la utilización de un cuestionario diseñado para obtener información acerca de aquellos conceptos ligados con el pensamiento histórico del alumnado. Este instrumento, que se constituye en el eje central de la investigación, es la fuente principal de obtención de datos relativos a las capacidades cognitivas mostradas por los participantes en relación su comprensión histórica.

Como se detallará más adelante, el cuestionario fue esbozado de manera que pudiera aplicarse antes del comienzo del trabajo con el alumnado, pero también, de una forma ampliada, con posterioridad a las intervenciones, tratando, de esta manera, de poder comparar las capacidades y visiones expresadas por los estudiantes. El hecho de que este cuestionario se configurara como un núcleo esencial, siempre junto a las actividades realizadas en el marco del entorno digital, llevó a que las preguntas incluidas se conformaran con especial atención, y que evolucionaran entre las intervenciones organizadas en 2016 y las llevadas a cabo un año después, tratando en todo momento de facilitar la recogida de información suficiente en relación con las dimensiones diferenciadas que configuran el constructo analizado.

Es importante destacar que cualquier intento de recabar atención acerca de los procesos cognitivos ligados a la educación histórica se encuentra, inevitablemente, con multitud de dificultades. Una de las principales tiene que ver con la imposibilidad de llevar a cabo un análisis de estas capacidades de una manera abstracta, sin integrar esta evaluación en un contexto histórico u otro. De manera práctica, esto se traduce en la

⁶⁴⁹ TYMMS, P. (2017). Questionnaires. En: R.J. COE et al. (eds.), *Research Methods & Methodologies in Education*. 2.ª ed. London: SAGE Publications, p. 226.

necesidad de incorporar todo tipo de pregunta o ejercicio, en esta ocasión particular, en el periodo de transición a la democracia en España. Esta es la razón por la que las diferentes preguntas integradas en el cuestionario aparecen, en todo momento, relacionadas con el análisis recursos históricos del periodo, o tratan de utilizar el marco de la época para interrogar al alumnado acerca de diferentes aspectos ligados a conceptos o dimensiones específicas.

A la vez, y debido precisamente a esta necesidad de relacionar dichas dimensiones con el contexto en el que se aplican, aparecen complicaciones adicionales ligadas con la dependencia entre las competencias a analizar y otros aspectos suplementarios. Especialmente problemático a la hora de diseñar instrumentos que evalúen la progresión de los estudiantes en relación con su capacidad de pensar históricamente es el hecho de que este grado de sofisticación no es independiente del nivel de conocimientos sustantivos adquirido por el alumno⁶⁵⁰. Aunque sea complejo establecer una diferenciación clara, y pese a que este aspecto pueda concordar en relación con los contenidos meramente factuales, merece la pena recordar la opinión de Peter Seixas al respecto:

Aunque el conocimiento factual es un bloque de construcción para la comprensión del pasado por parte de los estudiantes, la memorización de un catálogo de hechos es claramente inadecuada, según todo tipo de estándar, para la educación histórica⁶⁵¹.

Desde este punto de vista, parece claro que, aunque es imposible obviar la influencia de los factores relacionados con los propios conocimientos históricos del alumnado, el hecho de querer ir más allá del mero aprendizaje de hechos sobre un periodo, y por tanto, el decidir centrar la atención en los procesos de razonamiento, supone el reto de la generación de instrumentos adecuados para este fin. Este aspecto ha sido, de hecho, abordado en el primero de los capítulos dedicados a revisar el estado de la cuestión y el marco teórico, donde se ha ofrecido una panorámica acerca de las diferentes posibilidades existentes para poder evaluar el pensamiento histórico, y donde se han indicado las dificultades y retos a los que todavía es necesario atender para avanzar hacia procesos de recolección, análisis y procesamiento de la información más rigurosos.

Atendiendo al presente estudio, con la finalidad de que el instrumento fuese capaz de captar aquellos aspectos de mayor interés para la investigación, se tomó la decisión de que las preguntas integradas en el mismo fuesen de carácter abierto, y, en ocasiones, como ya se ha adelantado, basadas en el análisis o contraste de fuentes históricas, como textos o viñetas de periódico. A diferencia de las preguntas de carácter cerrado, facilitar que los estudiantes puedan expresar sus ideas y argumentos de una manera extensa es una forma de poder examinar con detalle su discurso, las narrativas que influyen su punto de vista, o aspectos tan diversos como aquellos procesos, personajes o elementos del periodo estudiado en los que focalizan más su atención⁶⁵².

El cuestionario fue inicialmente diseñado durante los meses previos a la primera fase de intervenciones en los centros educativos, finalmente llevada a cabo entre los meses de mayo y junio de 2016, aunque las diferentes revisiones se llevaron a cabo posteriormente, de una manera gradual. Para todo este proceso se procuró realizar una selección de preguntas que, si bien pudieran ligarse estrechamente con las diferentes dimensiones del pensamiento histórico, siguiendo el marco teórico utilizado para esta investigación, también se adaptaran a los contextos en los que tendrían que aplicarse,

⁶⁵⁰ LEE, P.J. (2004). Op. cit., p. 132.

⁶⁵¹ SEIXAS, P. (2011). Assessment of Historical Thinking. En: P. CLARK (ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*. Vancouver: UBC Press, p. 140 (traducción propia).

⁶⁵² Ver, en todo caso, la discusión en BREAKSTONE, J., SMITH, M.D. y WINEBURG, S. (2013). Op. cit., pp. 53-54 acerca de la manera en la que los estudiantes son capaces de adaptarse al tipo de herramienta de evaluación utilizada, y cómo incluso aquellos modelos centrados en evaluar el tratamiento de la evidencia mediante el manejo de documentos pueden llegar a no ser siempre útiles.

valorando aspectos como su adecuación a los participantes de las distintas localidades o el tiempo disponible.

A diferencia de otros casos, es importante recalcar que no se hizo uso de un mismo cuestionario que pudiera ser cumplimentado por los estudiantes. En esta ocasión se diseñaron dos versiones diferenciadas para que éstas fuesen aplicadas en dos momentos particulares de las intervenciones: tanto de forma previa a la misma como una vez finalizada la experiencia. El objetivo de esta labor fue, como se ha avanzado con anterioridad, que el alumnado ofreciera información equivalente, pero que, a la vez, no se viera condicionado por la necesidad de trabajar en torno a recursos ya analizados en el cuestionario previo a la intervención. Es por esto por lo que los textos o elementos visuales variaron o, al menos, se vieron complementados con otros adicionales entre los distintos momentos de aplicación de los cuestionarios.

Es importante aclarar que dos versiones diferenciadas de este cuestionario, incluyendo las variaciones diseñadas para ser aplicadas antes y después de la experiencia, fueron utilizadas en los contextos de las intervenciones de ambos cursos académicos. A continuación se presenta, por tanto, el contenido de los dos instrumentos utilizados en la primera fase de la investigación, durante el año 2006.

El primero de estos instrumentos es el cuestionario inicial, aplicado de forma previa al comienzo de las intervenciones, y por tanto, antes de que el alumnado entrara en contacto con el equipo de investigadores que pondrían en marcha la experiencia. Independientemente de que fuera un investigador de la Universidad de Valladolid o el docente a cargo de cada grupo quien llevara a cabo la intervención, este instrumento fue cumplimentado por el alumnado de cada centro sin que éste todavía hubiera comenzado a trabajar en torno a la Transición Española, y, por supuesto, sin que hubiera hecho uso del entorno digital de aprendizaje.

Para esta labor, se solicitó a los docentes que entregaran este cuestionario inicial (disponible en el Anexo B) en papel, y que dedicaran un tiempo de entre 20 y 30 minutos del horario lectivo de la clase previa al comienzo de la experiencia, atendiendo a la disponibilidad del profesorado, para que los alumnos y alumnas lo cumplimentaran en el aula. Examinando la Tabla 14, es posible observar que se incluyen un total de cuatro preguntas (cinco, si se observa a la diferenciación entre dos apartados de la pregunta número 2, basados en el análisis de un único texto periodístico), todas ellas de carácter abierto.

Tabla 14. Información proporcionada por cada una de las preguntas del cuestionario inicial (2016).

Pregunta	Información proporcionada sobre las dimensiones del PH
Pregunta 1	D1. Significatividad histórica D4. Causas y consecuencias
Pregunta 2a	D2. Uso de la evidencia D5. Perspectiva histórica
Pregunta 2b	D2. Uso de la evidencia
Pregunta 3	D3. Cambio y continuidad D5. Perspectiva histórica
Pregunta 4	D6. Dimensión ética

Cada una de las preguntas utilizadas fue incluida con una finalidad diferente, tratando de obtener información sobre las seis dimensiones del pensamiento histórico sobre las que gira gran parte de este trabajo. En la gran mayoría de las ocasiones, como aparece reflejado en la Tabla 14, las preguntas reflejan un intento de agrupar varias de estas dimensiones o conceptos, debido a la dificultad o imposibilidad, en algunos casos, de discriminar entre las mismas, al compartir características y estar relacionadas,

necesariamente, de forma estrecha, como se aclarará en las conclusiones del presente estudio.

Este cuestionario inicial no fue utilizado de manera idéntica al finalizar las intervenciones. En esta ocasión, debido a la disponibilidad de menores impedimentos prácticos, el instrumento fue ampliado, utilizando las mismas preguntas como base, pero añadiendo nuevos recursos (por ejemplo, se incluyeron textos adicionales), desdoblado preguntas y dedicando un mayor espacio para que los estudiantes pudieran expresarse, como puede observarse en el Anexo B. El objetivo fue, de nuevo, poder obtener información capaz de ser contrastada, facilitando un examen de las categorías de análisis tras el trabajo en torno a la propuesta sobre la Transición española.

En esta ocasión, y debido a que la última de las sesiones disponibles para cada una de las intervenciones se dedicó exclusivamente a la evaluación, se tomó la decisión de que el alumnado cumplimentara los cuestionarios necesarios en ese momento, uno o pocos días después de acabar el trabajo a través del entorno. El hecho de que los estudiantes debieran responder al cuestionario final de evaluación del pensamiento histórico, pero también a un breve cuestionario de respuesta múltiple y a la encuesta de satisfacción con la experiencia (ambos descritos más adelante), hizo que los alumnos y alumnas únicamente contaran con unos 30 minutos para contestar al primero de los instrumentos.

En todo caso, como puede verse en la Tabla 15, las tres preguntas integradas (tres de ellas con subapartados diferenciados) se corresponden con diferentes conceptos o dimensiones específicas. En esta ocasión, la mayor extensión del cuestionario final fue aprovechada para que varios de estos conceptos, como el uso de la evidencia (aunque también muchos otros), pudieran ser evaluados en diferentes apartados, y por tanto, fomentar oportunidades para que los estudiantes pudieran ofrecer información.

Tabla 15. Información proporcionada por cada una de las preguntas del cuestionario final (2016).

Pregunta	Información proporcionada sobre las dimensiones del PH
Pregunta 1	D1. Significatividad histórica D5. Perspectiva histórica
Pregunta 2	D1. Significatividad histórica D4. Causas y consecuencia
Pregunta 3	Pregunta no ligada específicamente a las dimensiones del pensamiento histórico
Pregunta 4a	D3. Cambio y continuidad
Pregunta 4b	D3. Cambio y continuidad D5. Perspectiva histórica
Pregunta 5a	D2. Uso de la evidencia
Pregunta 5b	D2. Uso de la evidencia
Pregunta 6	D1. Significatividad histórica D6. Dimensión ética
Pregunta 7a	D1. Significatividad histórica D2. Uso de la evidencia
Pregunta 7b	D2. Uso de la evidencia D5. Perspectiva histórica

El cuestionario sufrió cambios de importancia entre las intervenciones llevadas a cabo en los centros en el año 2016 y las realizadas un año después. Atendiendo a la valoración realizada en torno a la experiencia, así como a la retroalimentación de los docentes y los investigadores que participaron en la aplicación de la propuesta didáctica, se tomó la decisión de realizar una serie de ajustes en diseño del cuestionario, modificando

varias de las preguntas establecidas y de los recursos integrados en el mismo. Entre los aspectos que se tuvieron especialmente en cuenta es posible hacer referencia a la extensión de los instrumentos (algo que se procuró reducir) y a la relativa diversidad entre los cuestionarios (por lo que se trató de fomentar que el cuestionario inicial y el final pudieran equipararse todavía más, dentro de las posibilidades existentes).

Esta segunda versión pasó por el mismo procedimiento de revisión que el aplicado antes del curso 2015-2016, de manera que las preguntas iniciales sufrieron variaciones, algo que se llevó a cabo en diferentes fases siguiendo las indicaciones de varios de los investigadores que participaron en el proyecto. Una vez finalizado este proceso, la aplicación de los dos cuestionarios, tanto el inicial como el final, se llevó a cabo siguiendo el mismo procedimiento puesto en marcha un año antes. El cuestionario inicial, disponible en el Anexo B fue, de nuevo, cumplimentado por los alumnos en la sesión preliminar en formato papel, durante un tiempo similar, aunque en esta ocasión se compuso de un total de seis preguntas, como puede apreciarse en la Tabla 16.

Tabla 16. Información proporcionada por cada una de las preguntas del cuestionario inicial (2017).

Pregunta	Información proporcionada sobre las dimensiones del PH
Pregunta 1	Pregunta abierta con capacidad de proporcionar información sobre todas las dimensiones
Pregunta 2	D3. Cambio y continuidad
Pregunta 3	D4. Causas y consecuencias
Pregunta 4	D1. Significatividad histórica
Pregunta 5	D2. Uso de la evidencia D5. Perspectiva histórica
Pregunta 6	D6. Dimensión ética

Junto a las preguntas de carácter abierto ligadas a dimensiones específicas del pensamiento histórico, también se decidió incorporar una pregunta inicial (también abierta, aunque potencialmente algo más extensa) en la que el alumnado tuviera una mayor libertad para expresar aspectos relacionados con sus ideas sobre el periodo. Por otro lado, al igual que lo ya sucedido en las intervenciones llevadas a cabo en el año 2016, se incorporaron recursos históricos sobre los que los estudiantes deberían trabajar con la finalidad de contextualizarlos y analizarlos, relacionándolos con el periodo estudiado o con el presente.

En relación con el cuestionario final utilizado en 2017, el cual puede ser consultado en el Anexo B, en esta ocasión se mantuvo una estructura completamente idéntica, únicamente modificando la quinta pregunta, y por tanto, sustituyendo el recurso histórico empleado. Como puede verse en la Tabla 17, todas las dimensiones del pensamiento histórico fueron abordadas de una otra forma, de manera que el instrumento pudiera obtener información sobre cada una de ellas. En esta ocasión, al igual que lo sucedido en el cuestionario final del año 2016, se incorporó una pregunta adicional, en esta ocasión no ligada con las categorías analizadas, sino con otro aspecto ligado al trabajo llevado a cabo en el aula sobre el concepto de la Transición como un periodo pacífico o violento, con la intención de que las ideas del alumnado pudieran analizarse más adelante y ponerse en contraste, en el futuro, con aquellas obtenidas en el marco del Proyecto TRADDEC.

Tabla 17. Información proporcionada por cada una de las preguntas del cuestionario final (2017).

Pregunta	Información proporcionada sobre las dimensiones del PH
Pregunta 1	Pregunta abierta con capacidad de proporcionar información sobre todas las dimensiones
Pregunta 2	D3. Cambio y continuidad
Pregunta 3	D4. Causas y consecuencias

Pregunta 4	D1. Significatividad histórica
Pregunta 5	D2. Uso de la evidencia D5. Perspectiva histórica
Pregunta 6	D6. Dimensión ética
Pregunta 7	Pregunta no ligada específicamente a las dimensiones del pensamiento histórico

Al igual que lo sucedido un año antes, la última de las sesiones con cada uno de los grupos de los diferentes centros fue aprovechada para que los estudiantes rellenaran, en papel, los distintos instrumentos. Como se ha apuntado con anterioridad, junto a los 30 minutos dedicados al cuestionario de evaluación del pensamiento histórico, también se pidió a los alumnos y alumnas que cumplimentaran la encuesta de evaluación de la experiencia y el cuestionario de respuesta múltiple, descrito a continuación.

4.2. Cuestionario de respuesta múltiple

Como una forma de suplementar la información obtenida a través de las preguntas abiertas incorporadas en el cuestionario de evaluación del pensamiento histórico, se tomó la decisión, desde el comienzo del diseño de la investigación, de aplicar un instrumento adicional, en esta ocasión con un formato tipo test o de respuesta múltiple, aunque como se verá a continuación, con características particulares. A pesar de que las preguntas de carácter abierto son de especial utilidad a la hora de obtener información acerca de los razonamientos y concepciones del alumnado, existen procedimientos alternativos capaces de recopilar aspectos ligados a la comprensión histórica de alumnado, y entre ellos es posible situar este tipo de instrumentos.

Pese a la advertencia de Smith y Breakstone respecto al uso de preguntas de respuesta múltiple, debido a que, pese a “ser habitualmente usadas, son herramientas imprecisas a la hora de recolectar información acerca de la manera en la que el alumnado capta las dimensiones específicas del pensamiento histórico”⁶⁵³, existen otras opciones que pueden ser aplicadas. Uno de los grandes problemas a los que se enfrenta el uso de preguntas cerradas es el hecho de que éstas suelen ser utilizadas para evaluar aspectos factuales, ofreciendo, por tanto una información extremadamente restringida acerca de aquellos elementos que aquí se pretende evaluar o, en algunos casos, a todas luces inadecuada⁶⁵⁴. Entre las soluciones ofrecidas por Bruce VanSledright se encuentra la posibilidad de formular este tipo de preguntas de manera que no se centren en elementos puramente históricos o sustantivos, sino que, en cambio, se ligen inherentemente a los grandes conceptos estratégicos de la comprensión histórica, algo que no suele evaluarse tradicionalmente⁶⁵⁵. No se trata, por tanto, de preguntar únicamente acerca del qué, el dónde o el cuándo, sino también sobre los procesos necesarios para llegar a dar respuesta a esos interrogantes.

El propio VanSledright propone el uso de preguntas de respuesta múltiple baremadas, con varias opciones parcialmente correctas a las que se les otorga puntuaciones diferentes, según su grado de acierto, como una forma de valorar el componente interpretativo que entra en juego en estas ocasiones⁶⁵⁶. Para esta investigación en particular se ha hecho uso de esta idea, proporcionando diferentes alternativas correctas, aunque no se han otorgado puntuaciones diferenciadas para su baremación. En relación con este

⁶⁵³ SMITH, M.D. y BREAKSTONE, J. (2015). History Assessments of Thinking: An Investigation of Cognitive Validity. En: K. ERCIKAN y P. SEIXAS (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, p. 234 (traducción propia).

⁶⁵⁴ SMITH, M.D. (2017). Cognitive Validity: Can Multiple-Choice Items Tap Historical Thinking Processes? *American Educational Research Journal*, vol. 54, no. 6, p. 1277.

⁶⁵⁵ VANSLEDRIGHT, B.A. (2014). Op. cit., pp. 5-7.

⁶⁵⁶ VANSLEDRIGHT, B.A. (2015). Op. cit., pp. 80-83.

último aspecto, merece la pena clarificar la manera en la que esta característica llega a ponerse en marcha en la práctica, siendo, por tanto, conveniente, describir el proceso de creación e integración del instrumento, así como la finalidad buscada en su aplicación.

La creación de este cuestionario de respuesta múltiple se llevó a cabo con la intención de que el alumnado lo cumplimentara tanto de forma previa como posterior a la intervención con la plataforma digital, siempre con el propósito de establecer una comparativa final entre los resultados obtenidos. A diferencia del cuestionario de evaluación del pensamiento histórico, el hecho de hacer uso de este instrumento antes de comenzar a trabajar sobre la Transición española no se concibió únicamente como una simple forma de examinar los conocimientos, capacidades o ideas del alumnado, a modo de evaluación inicial, sino como una oportunidad de introducirle, de una manera llamativa, a la metodología de trabajo utilizada, donde prima el uso de varias herramientas digitales.

En lugar de hacer que los participantes en la investigación cumplimentaran el cuestionario junto al de evaluación del pensamiento histórico en la sesión previa al comienzo de la experiencia, se tomó la decisión de integrar estas preguntas dentro de una herramienta externa llamada Kahoot integrada en el entorno, y realizarlas en común como una de las actividades iniciales del curso⁶⁵⁷. Este proceso se describirá en detalle más adelante, al enumerar las diferentes actuaciones llevadas a cabo en el marco de las sesiones en las que se hizo uso de la plataforma, por lo que aquí simplemente se apuntará que los alumnos y alumnas respondieron a las diferentes preguntas en el marco de un juego interactivo, sin tener información previa sobre la Transición española, más allá de aquellas nociones marcadas por la influencia de los medios de comunicación o de su contexto social o familiar. La información proporcionada por el alumnado a través del cuestionario integrado en Kahoot pudo ser obtenida con posterioridad para su procesamiento y análisis, con datos relativos a las contestaciones específicas de cada uno de los participantes.

Una vez finalizadas las diferentes jornadas de trabajo de las que se compusieron las intervenciones, y ya en el marco de la sesión final dedicada a la evaluación, se hizo uso del mismo cuestionario aplicado al inicio de la experiencia, esta vez en formato papel. Como puede observarse en el Anexo B, donde puede encontrarse el instrumento utilizado, éste se compuso de un total de 12 preguntas de respuesta múltiple, idénticas a las integradas en el juego inicial basado en el concurso de Kahoot. Los estudiantes dispusieron de alrededor de 10 minutos para su cumplimentación, indicándoles la necesidad de marcar únicamente una opción, pese a la posibilidad de que varias respuestas pudieran ser correctas.

Merece, en todo caso, la pena atender a la composición de las 12 preguntas integradas en el cuestionario, al estar en estrecha relación con los propósitos de la aplicación del instrumento y su papel en el diseño de la investigación. Como se ha apuntado en secciones previas, esta herramienta de respuesta múltiple asume una naturaleza complementaria al cuestionario de evaluación del pensamiento histórico, con la finalidad de poder establecer un procedimiento de triangulación mediante la aplicación de un procedimiento alternativo, especialmente en relación con el contraste a la información recogida antes y después de la intervención.

El hecho de pretender valorar, de una manera general, y a través de un cuestionario cerrado como el que aquí se describe, el grado de comprensión histórica del alumnado es una tarea compleja, algo todavía más problemático si se tiene en cuenta el número tan reducido de preguntas y lo limitado de su contenido, todo ello necesariamente condicionado por los contextos en los que logró aplicar el instrumento, incluyendo el tiempo disponible. Es conveniente indicar aquí que las preguntas trataron de incluir valoraciones en torno a los grandes conceptos ligados con el pensamiento histórico demarcados en el marco teórico utilizado, aunque con la intención de obtener una valoración en conjunto, y no diferenciada por dimensiones. De manera adicional, la decisión de analizar la comprensión histórica de

⁶⁵⁷ Es posible encontrar una breve visión general de la herramienta y sus posibilidades para la enseñanza de la Historia en OLMOS, R. (2017). Kahoot: ¡Un, dos, tres! Análisis de una aplicación de cuestionarios. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 86, pp. 51-56.

los estudiantes de una forma general implicó también tener en cuenta los conocimientos de primer orden en interacción con los de segundo, y de ahí que algunas de las preguntas hicieran referencia a acontecimientos específicos, la época de la Transición o los personajes del periodo.

Este cuestionario, al igual que el resto de instrumentos utilizados, fue revisado entre las intervenciones de 2016 y 2017 con la intención de atender a su utilidad, recepción y a aquellos aspectos susceptibles de mejora. Junto al contenido de las preguntas utilizadas, examinado en relación con los resultados obtenidos y mediante una visión de conjunto de la información recopilada en las diferentes localidades, también se procuró prestar atención a aquellos ítems enunciados de una manera más compleja de lo necesario, atendiendo a la regla de evitar formulaciones en negativo, capaz de confundir con frecuencia al alumnado⁶⁵⁸. Una vez llevado a cabo el proceso de revisión, las modificaciones se trasladaron tanto al documento en papel como a su versión digital, integrada en Kahoot.

En las intervenciones llevadas a cabo en el año 2017 se aplicó la nueva versión del cuestionario. Entre las novedades a tener en cuenta se encuentra la inclusión de dos preguntas adicionales, elevando el número total de las mismas a 14, así como una reformulación de unas pocas preguntas ya existentes, generalmente para clarificar los enunciados o las respuestas. Esto supuso mantener la misma estructura que la utilizada el año anterior, incluyendo también diferentes respuestas consideradas como válidas. De igual manera, el cuestionario, que puede encontrarse de manera íntegra en el Anexo B, fue incorporado en Kahoot y en el propio entorno de aprendizaje en el marco de la actividad inicial de la primera sesión, y cumplimentado en papel durante la última de las sesiones, tras la finalización de la experiencia.

4.3. Preguntas y actividades interactivas integradas dentro del entorno

Durante las cinco sesiones específicas dedicadas a trabajar en el marco de la plataforma digital, el alumnado de los diferentes centros educativos interactuó con una propuesta didáctica diseñada expresamente para abordar la Transición española, que fue incorporada en el entorno web elaborado específicamente para la puesta en marcha de la investigación. El proceso de preparación de estas herramientas será descrito minuciosamente en el siguiente capítulo, aunque resulta conveniente adelantar que, integradas en las diferentes sesiones de la plataforma, varias actividades fueron preparadas para examinar y fomentar las capacidades del alumnado a través del trabajo llevado a cabo en el aula, ya sea de manera individual y autónoma, o en grupo.

Las actividades, detalladas individualmente más adelante, tomaron muy distintas formas, haciendo siempre uso de multitud de fuentes y otros recursos históricos, incluyendo textos, fotografías, vídeos, viñetas o documentos históricos, así como diversos elementos interactivos. Además de asumir una función didáctica, como una parte central del proceso de aprendizaje de los participantes, el uso de cada una de las actividades facilitó la recopilación de información en forma de textos escritos por los estudiantes, respuestas a preguntas de respuesta múltiple o tratamiento de elementos interactivos presentes en las tareas (como ordenación o clasificación de fichas, por ejemplo). Además, la utilización de la plataforma sirvió para poder recoger información de elementos tan variados como el tiempo dedicado para cada actividad o los mensajes escritos por los alumnos y alumnas en los foros, así como para establecer un seguimiento de cada uno de ellos de manera individualizada.

Aunque estas actividades no fueron utilizadas para establecer ningún tipo de comparativa entre las ideas y valoraciones presentes entre los participantes antes y después de las intervenciones, sí se recogió información capaz de facilitar el análisis de los razonamientos y capacidades detectadas entre el alumnado, tal y como se aclarará al centrar la atención en el procesamiento de los datos obtenidos en el marco del presente estudio. Es

⁶⁵⁸ TYMMS, P. (2017). Op. cit., p. 227.

por esta razón por la que en los resultados de la investigación se atiende de forma detallada a varias de las actividades llevadas a cabo en el contexto del aula, especialmente a aquellas en las que se solicitó a los estudiantes que contestaran de forma extensa a diversas cuestiones, o en las que éstos tuvieron que interpretar o analizar recursos históricos y sus contextos, al ser una información de gran utilidad para examinar las tendencias de los participantes.

De hecho, para la valoración de las ideas o visiones relativas a la conciencia histórica del alumnado se hizo uso de una de las actividades integradas en la propuesta, concretamente en la quinta sesión. Esto se llevó a cabo al no requerir el establecimiento de una comparativa, al entenderse como adecuada la valoración de las posturas de los estudiantes en un momento puntual, tras contextualizar adecuadamente el periodo trabajado. De hecho, tal y como se ha adelantado, este carácter tan específico de las actividades evidencia su valor, a pesar de que la información obtenida en las mismas no se haya tenido en cuenta para clasificar el razonamiento de los participantes en diferentes niveles de progresión.

Las actividades y otras tareas incluidas en el entorno también fueron revisadas antes de poner en marcha la segunda fase de las intervenciones, como el resto de los instrumentos utilizados. Este proceso, especialmente minucioso debido a la importancia de la plataforma online, no solamente como fuente de obtención de información, sino también como herramienta formativa, será descrito pormenorizadamente en el siguiente capítulo, incluyendo detalles relacionados con las fuentes históricas utilizadas y la orientación de las diferentes actividades diseñadas para esta ocasión.

4.4. Encuesta de satisfacción con la experiencia

Si hasta ahora se ha prestado una gran atención a todos aquellos aspectos ligados a la comprensión histórica del alumnado, ya sea a través de la obtención de información mediante cuestionarios abiertos, de respuesta múltiple, o a través de las actividades integradas en la plataforma digital y abordadas durante las diferentes sesiones, es conveniente indicar que también se hizo uso de un instrumento específico para obtener datos relacionados con la aplicación de las tecnologías en el aula. Esta herramienta es la denominada encuesta de satisfacción con la experiencia, centrada en esta última categoría de análisis, así como con los diferentes elementos que la componen.

Este cuestionario fue diseñado para ser aplicado una vez finalizada la experiencia y, de esta manera, poder recoger aquella información más relevante relacionada con las tres grandes subcategorías a analizar: la actitud ante el uso de la tecnología, la recepción y puesta en práctica de la metodología docente empleada, y los efectos de la aplicación de la tecnología en la motivación e implicación del alumnado en los procesos de aprendizaje de la Historia. Todos estos aspectos fueron valorados atendiendo a las respuestas proporcionadas por los participantes en cada una de las ocho preguntas diseñadas para la ocasión, cada una de ellas orientada a los aspectos anteriormente nombrados.

La encuesta de satisfacción con la experiencia fue elaborada para ser cumplimentada en papel, utilizado para ello entre 10 y 15 minutos de la última de las sesiones, focalizada en la evaluación. El hecho de que el alumnado tuviese que dedicar un importante tiempo a rellenar el cuestionario de evaluación del pensamiento histórico y el cuestionario de respuesta múltiple limitó la atención que los participantes pudieron mostrar a este instrumento, aunque la experiencia durante ambos cursos académicos muestra que el tiempo fue suficiente y adecuado.

Como puede verse en el Anexo B, donde se encuentra el cuestionario íntegro, el diseño del mismo difiere de los utilizados previamente, al combinar, en esta ocasión, respuestas abiertas y cerradas en un total de ocho preguntas (dos de ellas con varios subapartados). En la Tabla 18 se muestra la distribución de las diferentes preguntas, así como parte de la información proporcionada por cada una de ellas, en relación, en esta

ocasión, con las tres grandes subcategorías demarcadas al inicio de este capítulo y citadas anteriormente.

Tabla 18. Información proporcionada por cada una de las preguntas de la encuesta de satisfacción.

Pregunta	Información proporcionada sobre la aplicación de las tecnologías en el aula
Pregunta 1	Actitud ante las tecnologías: uso de la tecnología en el aula Motivación e implicación: novedad de la experiencia
Pregunta 2	Actitud ante las tecnologías: facilidad para trabajar Metodología docente: modelo de trabajo
Pregunta 3	Metodología docente: uso de recursos Motivación e implicación: interés por los recursos
Pregunta 4	Actitud ante las tecnologías: manejo entorno
Pregunta 5	Metodología docente: número de tareas y diseño de la unidad
Pregunta 6	Actitud ante las tecnologías: integración herramientas digitales Metodología docente: actividades planificadas Motivación e implicación: interés por las actividades
Pregunta 7	Metodología docente: relación con el nivel de dificultad Motivación e implicación: dificultad del curso
Pregunta 8	Metodología docente: facilitación del interés por la materia Motivación e implicación: interés por la Historia

Como es posible observar, las preguntas dejan abierta la puerta para que los estudiantes hagan referencia a los aspectos más relevantes, algo que no permite delimitar de una manera completamente cerrada las categorías a analizar. Es por esta razón por la que aspectos como la motivación o la implicación, por ejemplo, aparecen relacionados con muchos de los temas introducidos por las preguntas, incluyendo aspectos como la novedad del uso de las tecnologías, el tipo de recursos históricos utilizados o la metodología puesta en práctica en el aula. Esta relación será detallada más adelante, al analizar los resultados obtenidos, pero es una de las razones por las que se tomó la decisión de establecer este particular diseño del cuestionario, combinando preguntas abiertas y cerradas.

Precisamente, en relación con esta decisión, es relevante indicar que al lado de cada una de las preguntas se ofrece a los estudiantes marcar una opción utilizando una escala situada entre el 1 y el 5 (es decir, entre nada de acuerdo y muy de acuerdo), pero también fundamentar su respuesta mediante su opinión libre, expresada por escrito en un cajetín elaborado para esta tarea. En ocasiones especiales, dentro del cajetín, se pide a los participantes que clarifiquen algunas de sus respuestas, preguntando, por ejemplo, cuáles de los recursos utilizados o cuáles de las actividades les han gustado más o menos.

Como ya se ha apuntado en la sección dedicada a los aspectos metodológicos, el objetivo de hacer uso de este diseño dual en el instrumento corresponde a la posibilidad de corroborar los datos de carácter cuantitativo mediante el procesamiento de la información de naturaleza cualitativa. Este proceso se conforma como una manera de comprender en mayor profundidad las opiniones del alumnado, y de conseguir detalles que no podrían ser detectados de otra forma. Por ejemplo, de nada serviría entender que los estudiantes han tenido problema en navegar por el entorno si no se les ofrece la oportunidad de expresar cuáles son las dificultades que han encontrado. De igual forma, comprender las diferencias a la hora de interpretar si los participantes han encontrado la experiencia como algo novedoso o interesante solo puede hacerse de manera adecuada atendiendo a sus comentarios, por ejemplo, sobre el tipo de metodología seguida con su docente habitual, o sobre las diferencias en el uso de herramientas digitales entre distintas asignaturas.

El cuestionario fue revisado, como el resto de instrumentos, entre las intervenciones que se pusieron en marcha en 2016 y las llevadas a cabo en 2017, pero a diferencia de otras ocasiones, se tomó la decisión de no realizar ningún cambio. El que se detectara un adecuado funcionamiento y una buena recepción del instrumento entre los participantes en la investigación, así como el hecho de que se prefiriera mantener un modelo inalterado, al utilizar una escala del 1 al 5, cuyos resultados podrían ser de utilidad a la hora de comparar ambas fases, hizo que no se llevaran a cabo modificaciones.

4.5. Plantilla de observación de las sesiones

Por último, es importante recalcar que, debido a la naturaleza de las intervenciones realizadas en los diferentes centros, el investigador no puede quedar apartado del propio contexto, sino que participa de una manera directa, organizando e impartiendo las distintas sesiones dedicadas al trabajo en torno a la Transición española. Esto supone que, desde el punto de vista del estudio, el investigador adopta el papel de un observador o participante activo, aunque no sea posible hablar de que el observador lleva a cabo una participación pasiva (en la que no se interactuaría con el alumnado), ni tampoco una participación completa (sin llegar a convertirse en un participante más, al seguir asumiendo el rol de observador)⁶⁵⁹.

Es por esta razón por la que, aprovechando las oportunidades brindadas por el acceso a las aulas, se tomó la decisión de aplicar un instrumento adicional a través del cual poder recoger información complementaria sobre la experiencia. En esta ocasión, en lugar de hacer uso de cuestionarios o actividades diseñadas para indagar acerca de las capacidades o visiones de los participantes, se preparó un protocolo de observación del desarrollo de la intervención didáctica. Se utilizó, para ello, una plantilla de cuatro páginas de extensión, que el encargado de la organización y puesta en marcha de las sesiones con los diferentes grupos debería rellenar tras la finalización de cada una de ellas.

El hecho de que, en algunas ocasiones, los investigadores de la Universidad de Valladolid fuesen los encargados de llevar a cabo directamente las intervenciones, y esta tarea recayera, en otros casos, en los docentes a cargo de los grupos, provocó que las plantillas fuesen cumplimentadas por diferentes autores, y por tanto, que la atención dedicada a cada apartado no fuese siempre homogénea, o que, en ocasiones puntuales, no pudiera contarse con toda la información necesaria, especialmente en aquellas intervenciones realizadas en las localidades más lejanas, y por tanto, con un menor control por parte del investigador. Este aspecto se relaciona con una de las limitaciones de la aplicación de este tipo de procedimientos⁶⁶⁰, puesto que el hecho de asumir el rol de un observador participante hizo difícil la recolección de información durante los propios procesos de intervención, provocando que las plantillas tuvieran que ser rellenadas de manera posterior al trabajo en el aula, perdiendo, por tanto, algo de información.

Tal y como puede observarse en el Anexo B, junto a los datos específicos de cada una de las sesiones (incluyendo, por ejemplo, el centro, el grupo de trabajo o el número correspondiente de la sesión), cada plantilla de observación plantea una serie de preguntas relacionadas con diferentes categorías. De esta manera, se estableció como una labor para cada uno de los observadores encargados el tener que atender a la actitud de los estudiantes (prestando atención a su interés, al planteamiento de dudas o a las potenciales distracciones), al clima de la clase (examinando elementos como el ruido, la participación o la puntualidad), al rol del docente (las tareas realizadas, la estructuración del tiempo, o su adecuación a la planificación inicial), a las tareas y recursos didácticos (valorando la complejidad de los mismos o su recibimiento y utilidad para los estudiantes), al propio entorno digital (atendiendo a la usabilidad y accesibilidad) y, por último, a los recursos tecnológicos usados (analizando su disponibilidad, limitaciones o problemas).

⁶⁵⁹ HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2014). Op. cit., pp. 402-403.

⁶⁶⁰ CRESWELL, J.W. (2012). Op. cit., p. 214.

Como puede observarse, las grandes categorías utilizadas se relacionan estrechamente con aquellos aspectos sobre los que se preguntó directamente a los estudiantes en la encuesta de satisfacción con la experiencia, descrita con anterioridad. La razón por la que se consideró adecuado obtener información adicional a través de las plantillas de información se relaciona con la posibilidad de complementar las valoraciones ofrecidas por el alumnado con el punto de vista del profesor o investigador a cargo de cada sesión y grupo de cada localidad. De esta manera, la información no se limita simplemente a apuntar aspectos organizativos, como, por ejemplo, la distribución por grupos del alumnado en cada uno de los contextos, sino que también es posible entender, por ejemplo, qué es lo que hace que la navegación de los participantes por el entorno sea fluida o no, cuáles son las dudas o preguntas más comunes, o cuáles son los problemas organizativos o técnicos más frecuentes.

Junto a estas categorías, las plantillas de observación (que, por otro lado, no sufrieron cambios, en lo relativo al diseño del instrumento entre las intervenciones de 2016 y las de 2017) también reservan una sección dedicada a plasmar cualquier otro tipo de valoración que, por ejemplo, no tenga por qué encajar en el resto de apartados. En estas ocasiones, es posible encontrar información relativa a aspectos ligados al trabajo sobre actividades específicas, incluyendo, como muestra, respuestas de los estudiantes a diferentes situaciones o en relación con el uso de recursos históricos específicos, algo que puede llegar a suplementar puntualmente la información obtenida por otras vías sobre las visiones, capacidades o ideas del alumno en relación con el aprendizaje de la Historia. Por último, merece la pena resaltar que en estas secciones también pueden encontrarse detalles secundarios, pero ilustradores, que favorecieron la revisión de la propuesta integrada en el entorno y del resto de instrumentos en cada una de las dos fases de la investigación, al reflejar aspectos como la excesiva duración o complejidad de diversas actividades.

5. Procesamiento y análisis de la información

Una vez obtenida toda la información necesaria a través de los instrumentos aplicados en los procesos de intervención en los centros, cada uno de ellos en momentos diferenciados, resulta conveniente hacer referencia a la siguiente fase de la investigación, consistente en el procesamiento y posterior análisis de los datos recopilados (ver Figura 2). Esta labor asumió un carácter complejo, debido a las características del diseño establecido para el presente trabajo, pero también por la variedad de categorías existentes y por la diversidad de la información recogida, de naturaleza tanto cualitativa como, en ocasiones, cuantitativa.

El hecho de contar con esta multiplicidad de respuestas procedentes de los distintos cuestionarios utilizados supuso la necesidad de hacer uso de las herramientas más adecuadas para su tratamiento, y de ahí que se considerase necesario utilizar un software específico y adaptado para cada ocasión. Los dos programas de procesamiento y análisis utilizados para esta finalidad fueron ATLAS.ti, usado especialmente para llevar a cabo los procesos de codificación y análisis cualitativo de la información, y SPSS, paquete estadístico de especial utilidad para el tratamiento de los datos cuantitativos. Ambos programas no fueron utilizados de una manera completamente aislada, sino que, desde el primer momento, se procuró establecer una serie de criterios unificadores para facilitar que la información recogida pudiera ser fácilmente identificable, y que los aspectos recogidos en cada una de estas herramientas informáticas pudieran ser, de una u otra forma, y dentro de las posibilidades ofrecidas por el software o por su naturaleza, trasladables entre sí.

Para ello, se procuró que cada uno de los participantes en el estudio estuviera adecuadamente demarcado, otorgándole un identificador numérico particular compartido entre ATLAS.ti y SPSS. A través de este último programa, se introdujo la información inicial específica correspondiente a cada uno de los estudiantes, incluyendo variables independientes como su género, el centro y localidad al que pertenecen, su grupo particular,

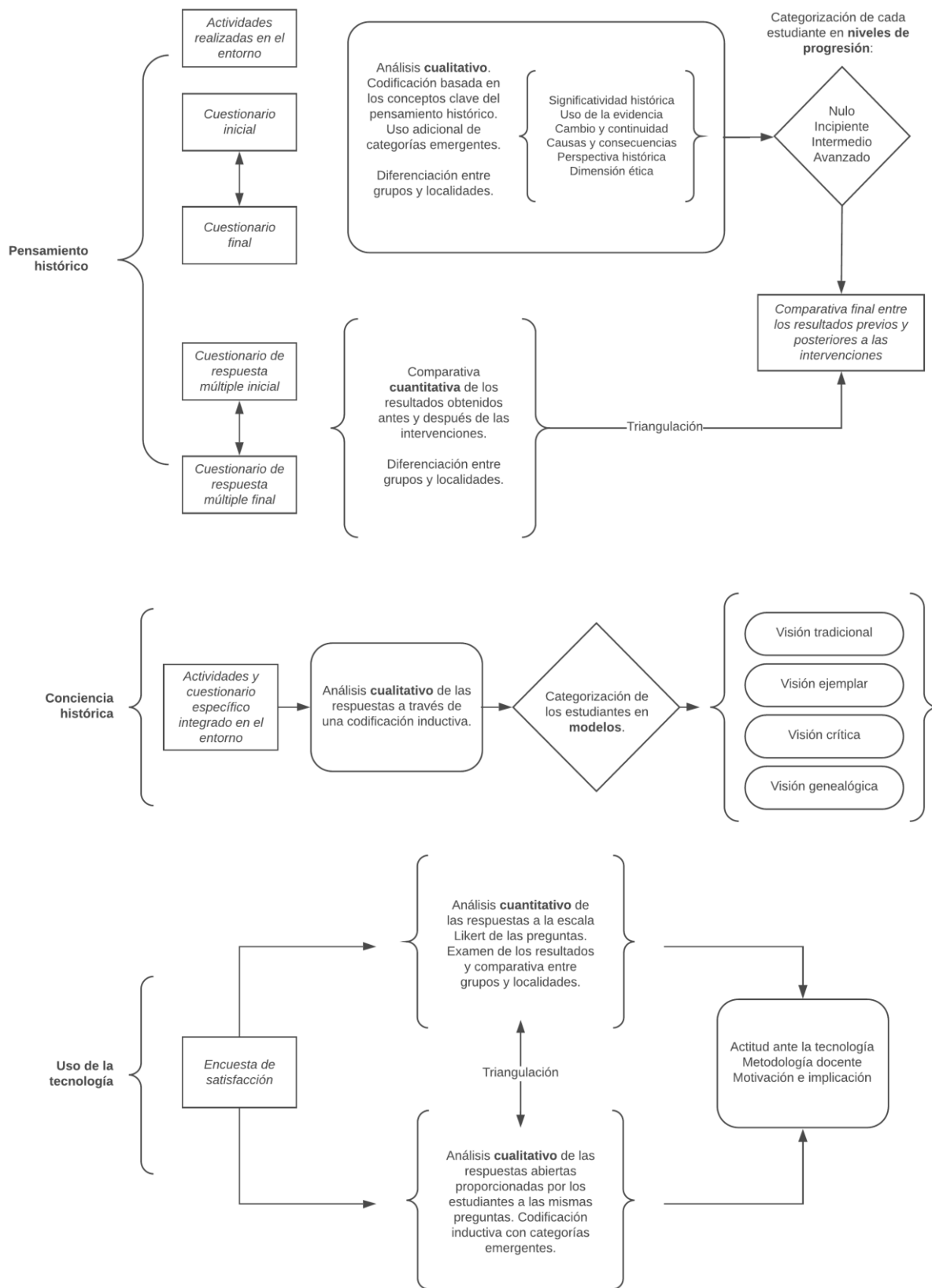


Figura 2. Procesamiento y análisis de la información para cada una de las categorías.

y otros aspectos secundarios, de manera que el procesamiento estadístico posterior de la información pudiera llevarse a cabo sin dificultad, y discriminando, en caso necesario, entre los diferentes grupos o institutos con los que se trabajó. Una vez establecida esta categorización, que más tarde sería ampliada con la introducción de nuevos participantes y centros durante la segunda fase de la investigación, comenzó el procesamiento de la información, incorporándola a las herramientas informáticas utilizadas.

El siguiente de los pasos puestos en marcha en el proceso consistió en este traslado de información, no realizado de manera uniforme debido al hecho de que, pese a que una parte de las respuestas fue recogida de manera digital (las diferentes actividades llevadas a cabo en el entorno, así como el cuestionario de respuesta múltiple aplicado en la primera sesión de las intervenciones), el resto de instrumentos fueron cumplimentados en papel. En esta ocasión, merece la pena establecer una diferencia entre la información procesada de manera cualitativa y aquella de naturaleza cuantitativa, ya que en este último caso, tanto las respuestas al cuestionario cerrado como los apartados en los que se hizo uso de una escala en la encuesta de satisfacción con la experiencia, fueron trasladados a SPSS. Tras establecer las variables de manera adecuada, simplemente se realizó una transferencia de las respuestas numéricas disponibles en papel, o recogidas a través del documento de Excel generado por Kahoot (en el caso del cuestionario de respuesta cerrada), preparando, de esta manera, la información para su posterior procesamiento estadístico.

Respecto a la información de naturaleza cualitativa, se llevó a cabo, en cambio, una cuidadosa transcripción de cada uno de los documentos en papel recogidos durante las distintas fases del estudio. Para ello se hizo uso de ATLAS.ti, generando documentos diferenciados para cada uno de los participantes y para cada uno de los instrumentos aplicados: el cuestionario de evaluación del pensamiento histórico previo a la experiencia, el cumplimentado de manera posterior, las respuestas abiertas integradas en la encuesta de evaluación de la experiencia, y, por supuesto, todos aquellos datos recogidos de la interacción del alumnado con la plataforma de aprendizaje.

Una vez que fue posible contar con toda la información recogida durante el proceso de puesta en marcha de las intervenciones, se procedió a continuar con el procesamiento de los datos, haciendo uso de las distintas facilidades ofrecidas por el software utilizado. Atendiendo, en primer lugar, al procesamiento y examen de aquella información obtenida a través de cuestionarios abiertos, es fundamental comprender que, tal y como se ha adelantado en el apartado correspondiente a las cuestiones metodológicas, el presente estudio adopta un enfoque basado, eminentemente, en la utilización de la teoría fundamentada. De una manera general, esto significa partir de la información disponible para seguir un método descrito por Waring como una “aproximación sistemática, inductiva y comparativa para conducir una investigación, con el propósito de construir una teoría”⁶⁶¹, aunque no sea necesario la generación de marcos teóricos completamente nuevos, al ser un requerimiento el establecimiento de una comparación o contraste con la teoría existente⁶⁶². Este último aspecto se realiza, en el contexto de este trabajo, por ejemplo, en relación con las categorías ligadas al pensamiento histórico demarcadas por los procesos de investigación de las últimas décadas.

Los conceptos esenciales de la teoría fundamentada fueron aplicados a los datos procedentes de las tres grandes fuentes de información de índole cualitativa con las que se contó en este estudio, todas ellas trasladadas a ATLAS.ti: las respuestas del alumnado a los dos cuestionarios de evaluación del pensamiento histórico (tanto el inicial como el final), la información obtenida a través de la interacción del alumnado con el entorno digital y sus actividades, y, por último, las respuestas abiertas correspondientes a la encuesta de satisfacción con la experiencia (centradas en los aspectos ligados a la aplicación de la tecnología en el aula a través de una metodología específica). Es importante recalcar que,

⁶⁶¹ WARING, M. (2017b). Grounded Theory. En: R.J. COE et al. (eds.), *Research Methods & Methodologies in Education*. 2.ª ed. London: SAGE Publications, p. 102 (traducción propia).

⁶⁶² HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2014). Op. cit., p. 472.

pese a que los procedimientos utilizados para procesar y analizar todas estas respuestas fueron similares, se estableció una diferenciación clara entre las categorías de análisis, de manera que toda la información relacionada con el pensamiento histórico fuera tratada de una manera aislada a aquella relacionada con el uso de las herramientas digitales, sin interacciones durante el proceso de codificación.

Precisamente, la codificación de las respuestas del alumnado se configuró como el siguiente paso en el proceso, y como uno de los procedimientos más importantes del mismo, al servir como una manera de hacer evidentes los diferentes conceptos y categorías de análisis presentes en los estudiantes, así como para observar de una manera adecuada los razonamientos y visiones expresadas por ellos. Es fundamental indicar que para llevar a cabo esta labor se recurrió a un procedimiento dual, por el que se hizo uso, por un lado, de una codificación de naturaleza abierta, y por tanto, basado en categorías emergentes. Esto permitió obtener información de manera inductiva sobre aspectos no necesariamente planificados con antelación, permitiendo, de esta manera, descubrir ideas o concepciones particulares, aunque de interés para la investigación.

Por otro lado, el hecho de partir de un marco teórico ya edificado, en esta ocasión en lo relativo a la conceptualización de la comprensión histórica, hizo que, junto al examen inductivo, se establecieran categorías de análisis *a priori*. Estas categorías, correspondientes, entre otras, a cada una de las seis dimensiones del pensamiento histórico que han servido de base para la puesta en marcha del presente trabajo, fueron utilizadas como grandes contenedores, en los que incluir y clasificar diferentes aspectos detectados en el análisis y relacionados con cada una de ellas.

Centrándose de manera específica en los **cuestionarios de evaluación del pensamiento histórico**, el hecho de contar con este marco teórico detallado, al que ya se ha hecho referencia de manera exhaustiva en el capítulo de este trabajo dedicado al respecto, también facilitó que las nociones mostradas por el alumnado pudieran ser analizadas teniendo en cuenta diversas características. Éstas, demarcadas de manera específica por Seixas y Morton⁶⁶³ como una síntesis de las experiencias y análisis llevados a cabo en diferentes contextos y procedentes de varias tradiciones⁶⁶⁴, sirvieron de base para la generación de diferentes niveles de progresión para cada una de las dimensiones analizadas. Estos niveles, que serán detallados a continuación, fueron de utilidad para poder categorizar a cada uno de los estudiantes según su competencia mostrada, basándose en las respuestas obtenidas antes de las intervenciones, pero también en el cuestionario cumplimentado con posterioridad, tras haber trabajado durante las sesiones en las que se aplicó el entorno digital sobre la transición a la democracia en España.

Es importante no olvidar que las preguntas incorporadas en los cuestionarios fueron diseñadas, precisamente, para poder conseguir información correspondiente a cada uno de los conceptos básicos demarcados, algo que facilitó el procesamiento de la misma, ya que los distintos apartados de los instrumentos asumieron la función de indicadores provisionales a la hora de guiar la labor del tratamiento y análisis de los datos. En todo caso, es fundamental indicar que, de forma práctica, la información no tiene por qué limitarse, de manera necesaria, a los apartados previstos en los cuestionarios, entre otras razones, por la concurrencia e interacción entre varias de las dimensiones del pensamiento histórico. Esto supuso que el proceso de codificación atendiera, al menos potencialmente, a aspectos derivados de cada una de las dimensiones en todas las respuestas proporcionadas por los participantes, al poder encontrar, por poner un ejemplo de los muchos disponibles, información relevante sobre las concepciones ligadas a la perspectiva histórica, o sobre la significatividad, a la hora de trabajar específicamente sobre el tratamiento de la evidencia.

El proceso de codificación se realizó de manera concurrente, de forma que la identificación de categorías emergentes surgiera paralelamente a la tipificación de aquellos aspectos ligados con las características fundamentales de cada una de las dimensiones. Esto

⁶⁶³ SEIXAS, P. y MORTON, T. (2013). Op. cit, pp. 10-11.

⁶⁶⁴ SEIXAS, P. (2017a). Op. cit., pp. 594-597.

se llevó a cabo, dependiendo de cada situación, tanto en lo relativo a su presencia como a su ausencia, así como diferenciando, en caso de que fuera posible, los niveles de complejidad mostrados por el alumnado.

Una vez finalizado el proceso de codificación llevado a cabo en el conjunto de respuestas de cada uno de los participantes, se realizó una valoración del nivel de complejidad cognitiva mostrado en relación con cada una de las seis dimensiones del pensamiento histórico. Aunque el procedimiento específico se explicará más adelante, esto supuso hacer uso de una serie de niveles de progresión, ya utilizados como una guía para llevar a cabo la codificación, pero que en esta ocasión servirían para encuadrar, de una manera específica, y basada en cuatro niveles de desarrollo diferenciados (nulo, incipiente, intermedio y avanzado), a cada uno de los participantes analizados.

La utilización de categorías de complejidad o de niveles de progresión en relación con la comprensión histórica tiene una tradición que se remonta a su conceptualización y uso por parte de la corriente británica, lo que ha derivado en su permanencia y uso práctico en relación con aspectos como las explicaciones ligadas a la empatía histórica⁶⁶⁵ o las ideas sobre el concepto de evidencia en Historia⁶⁶⁶. Este último aspecto ha influido, además, en la aplicación de categorías de una tipología similar para poder, por ejemplo, analizar las creencias epistémicas del alumnado en relación con la disciplina histórica⁶⁶⁷.

Atendiendo al contexto español, es posible encontrar investigaciones en las que se ha hecho uso de rúbricas de evaluación similares ligadas al nivel de complejidad cognitiva mostrada por el alumnado al argumentar sobre procesos históricos concretos⁶⁶⁸, o específicamente en relación con el pensamiento histórico, ya sea a la hora de establecer una comparativa entre las competencias mostradas por estudiantes universitarios y preuniversitarios⁶⁶⁹ o de realizar un análisis sobre la evaluación realizada en las Pruebas de Acceso a la Universidad⁶⁷⁰. Este procedimiento se muestra, por tanto, de utilidad, y como una manera de categorizar al alumnado para obtener una panorámica adecuada acerca de su nivel de competencia.

Al igual que en estas ocasiones, se ha considerado como adecuado explicitar una serie de características específicas para cada uno de los niveles de desarrollo utilizados en el marco de este trabajo. Éstas sirvieron como base para situar individualmente a cada participante en cada uno de los niveles de desarrollo, algo que se realizó en dos ocasiones diferenciadas: tras el análisis del cuestionario inicial y, por separado, tras valorar las respuestas del cuestionario final. Por tanto, y de forma previa a detallar el proceso de categorización, merece la pena atender a las diferentes dimensiones y los rasgos característicos demarcados para cada una de ellas.

En primer lugar, tal y como aparece reflejado en la Tabla 19, la categorización del alumnado atendiendo a la significatividad histórica establece una serie de criterios ligados a tres aspectos fundamentales: su capacidad para identificar la relevancia de los procesos y acontecimientos históricos, la manera en la que los estudiantes son capaces de relacionar el pasado y la manera en la que éste afecta a los contextos actuales, y, finalmente, aquellos elementos ligados a la existencia de percepciones y visiones diferenciadas en torno a la significatividad en la Historia. De forma general, tal y como se detallará en los capítulos dedicados a examinar los resultados de la investigación, la relevancia histórica no puede limitarse a centrar la atención, de manera exclusiva, en qué hechos son más importantes durante un periodo histórico, al entrar en juego multitud de factores adicionales que el

⁶⁶⁵ LEE, P.J. y SHEMILT, D. (2011). The Concept That Dares Not Speak Its Name: Should Empathy Come out of the Closet? *Teaching History*, no. 143, pp. 42-4.

⁶⁶⁶ LEE, P.J. y SHEMILT, D. (2003). Op. cit., p. 114.

⁶⁶⁷ VANSLEDRIGHT, B.A. y MAGGIONI, L. (2016). Op. cit., pp. 138-142.

⁶⁶⁸ Ver el uso de la tipología SOLO aplicada a las narraciones de estudiantes chilenos sobre la transición democrática en SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M., VÁSQUEZ LARA, N. y VÁSQUEZ LEYTON, G. (2016). Understanding The Processes Of Transition From Dictatorship To Democracy. A Survey Among Secondary Schools Students In Chile. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, vol. 13, no. 2, pp. 25-27.

⁶⁶⁹ SÁIZ SERRANO, J. y LÓPEZ-FACAL, R. (2015). Op. cit., pp. 93-94.

⁶⁷⁰ FUSTER, C. (2016). Op. cit., pp. 192-203.

alumnado debe considerar para poder comprender y hacer un uso adecuado del concepto, y de ahí que la interpretación y la relación presente-pasado adquiera un factor tan relevante en esta ocasión.

Tabla 19. Niveles de progresión en relación con la significatividad histórica.

<i>Dimensión</i>	<i>Nivel de desarrollo</i>	<i>Características de cada nivel</i>
Significatividad histórica	Desarrollo nulo	La importancia del periodo no es percibida por los alumnos, y no se identifican procesos o acontecimientos de relevancia. No se valora la repercusión de los acontecimientos del pasado en la realidad actual. No se diferencia la percepción o variación de la importancia a lo largo del tiempo.
	Desarrollo incipiente	La importancia del periodo se asume de forma automática, y se identifican procesos simples o poco relevantes. Se ligan de forma superficial los procesos históricos del pasado con el presente. Se apunta que los acontecimientos o procesos pueden ser percibidos de forma desigual en el tiempo.
	Desarrollo intermedio	La importancia del periodo es reconocida por los alumnos, y se identifican procesos con clara repercusión en la época. Se reconoce la influencia del pasado en el presente. Se indica explícitamente que la percepción de los procesos ha variado en el tiempo o que la visión puede ser ahora distinta.
	Desarrollo avanzado	La importancia del periodo se argumenta y justifica, identificando los procesos y acontecimientos más relevantes. Se justifica de forma concreta cómo afecta el pasado en la actualidad. Se habla de la variabilidad temporal y social en la percepción del pasado con ejemplos o justificaciones.

En segundo lugar, las características de cada uno de los niveles en relación con el uso de la evidencia aparecen situadas en la Tabla 20. En esta ocasión, el tratamiento de cualquier tipo de información de carácter histórico asume un papel predominante, y de ahí la importancia dada a la capacidad de contextualizar, así como de llevar a cabo una interrogación adecuada de las fuentes. Por último, la competencia para poder contrastar ideas y visiones, incluyendo la realización de inferencias en base a la evidencia disponible, destaca como otro aspecto a tener en cuenta. En definitiva, esta segunda dimensión del pensamiento histórico incide en la manera en la que el alumnado es capaz de enfrentarse con los restos del pasado, y la forma en la que éste es capaz de obtener información y llevar a cabo un análisis crítico de la misma, algo fundamental para la educación histórica.

Tabla 20. Niveles de progresión en relación con el uso de la evidencia.

<i>Dimensión</i>	<i>Nivel de desarrollo</i>	<i>Características de cada nivel</i>
Uso de la evidencia	Desarrollo nulo	Los recursos históricos ni se contextualizan ni analizan, simplemente se citan o nombran. El pasado se asume como dado, sin dar posibilidad a que pueda ser interpretado. No se percibe la posibilidad de que dos fuentes históricas puedan ser contradictorias.
	Desarrollo incipiente	Los recursos se contextualizan parcialmente y se analizan de forma simple, transcribiendo ideas o frases literales sin intención crítica. Parece existir la conciencia de que las fuentes se pueden analizar, pero no hay preguntas de investigación. Se indica la existencia de contradicciones, sin un cuestionamiento del por qué. Validez generalizada.
	Desarrollo intermedio	Los recursos históricos se contextualizan en un lugar o tiempo concreto, logrando expresar una síntesis de las ideas encontradas. Existe un cuestionamiento acerca de aspectos tratados en las fuentes, por lo que se presentan dudas. Se indican las contradicciones y se cuestiona la validez de los testimonios encontrados.
	Desarrollo avanzado	Los recursos se contextualizan adecuadamente, haciendo referencia a procesos coetáneos y cuestionando críticamente las ideas proporcionadas. Se hacen explícitas preguntas relevantes de investigación sobre aspectos esenciales. Se advierte de la contradicción y se tratan de contextualizar las diversas visiones. Se ligan evidencia y validez.

A continuación, como puede verse en la Tabla 21, aparecen reflejadas las características seleccionadas en relación con la tercera dimensión del pensamiento histórico, esta vez ligada a los conceptos de cambio y continuidad. Debido a la importancia de los mismos, en esta ocasión, la atención se focaliza en la capacidad de los participantes a la hora de identificar las transformaciones en la Historia, pero también las permanencias, algo que puede ocurrir tanto de manera individual como simultánea. Junto a la posibilidad de detectar periodizaciones alternativas, un aspecto ligado de manera estrecha a los conceptos de los estudiantes sobre la disciplina, también se presta atención a la multiplicidad de visiones y puntos de vista en la percepción del cambio y la continuidad, al igual que ocurre con la significatividad histórica, de manera que la categorización en niveles esté determinada, en parte, a las concepciones más profundas entre los participantes.

Tabla 21. Niveles de progresión en relación con el cambio y la continuidad.

<i>Dimensión</i>	<i>Nivel de desarrollo</i>	<i>Características de cada nivel</i>
Cambio y continuidad	Desarrollo nulo	No se perciben elementos de cambio o de continuidad entre el pasado y el presente. No se reconoce la singularidad del periodo estudiado. No hay una conciencia de la distinta percepción de los cambios y las permanencias por parte de diferentes personas.

Desarrollo incipiente	<p>Se percibe o bien un cambio completo sin matices, o una permanencia total de aspectos del pasado en la sociedad.</p> <p>Se habla del periodo estudiado como dado, con un inicio y final firmemente establecido.</p> <p>Se sobreentiende que la continuidad y el cambio se percibe de igual manera por toda la sociedad.</p>
Desarrollo intermedio	<p>Se matiza que puede existir una transformación a la vez que perviven elementos del pasado o viceversa.</p> <p>Se admite una relación clara entre los procesos históricos previos o posteriores, ligándolos al periodo estudiado.</p> <p>Se apunta de forma poco matizada que la percepción de cambio y continuidad puede ser diferente.</p>
Desarrollo avanzado	<p>Además de matizar los cambios y las permanencias, se citan ejemplos concretos.</p> <p>Se explicitan periodizaciones históricas alternativas, con acontecimientos iniciales o finales diferentes.</p> <p>Se apuntan ejemplos de cómo la percepción del cambio o el progreso varían entre grupos o personas concretas.</p>

Los conceptos de causa y consecuencia son examinados en la cuarta de las dimensiones del pensamiento histórico, tal y como aparece en la Tabla 22. Las características utilizadas para la categorización del alumnado hacen referencia, en esta ocasión, a la capacidad de éste para conectar adecuadamente los acontecimientos y procesos históricos, así como para examinar con detenimiento la relevancia de éstos en relación con las causas de su génesis y las consecuencias provocadas por los mismos. De esta manera, no sólo se atiende una necesaria capacidad de discriminación crítica, sino también a la comprensión de los estudiantes a la hora de establecer una conexión entre nuestro presente y los procesos históricos estudiados.

Tabla 22. Niveles de progresión en torno a las causas y consecuencias.

<i>Dimensión</i>	<i>Nivel de desarrollo</i>	<i>Características de cada nivel</i>
Causas y consecuencias	Desarrollo nulo	<p>No se establece una conexión significativa entre los acontecimientos del pasado.</p> <p>Pese a citarse acontecimientos, no parece diferenciarse entre la importancia relativa o la diferencia entre ellos.</p> <p>Las causas y consecuencias del pasado parecen aisladas del mundo en el que vivimos.</p>
	Desarrollo incipiente	<p>Se establece una relación entre procesos y acontecimientos, aunque sea superficial.</p> <p>No se diferencian o jerarquizan con claridad aquellos acontecimientos más relevantes a la hora de analizar causas y consecuencias.</p> <p>Se establece una relación superficial entre las causas del pasado y las consecuencias que todavía vivimos.</p>
	Desarrollo intermedio	<p>Se identifican procesos o acontecimientos concretos como causa fundamental de otros.</p> <p>Se establecen aquellos procesos o acontecimientos considerados como más relevantes desde el punto de vista de la causalidad.</p> <p>Mediante un punto de vista interconectado, se liga el pasado y el presente.</p>

Desarrollo avanzado	<p>La identificación de causas y consecuencias se realiza mediante una argumentación justificada o con ejemplos relevantes.</p> <p>Se diferencian con claridad causas y consecuencias, fundamentando el por qué unas son más relevantes que otras.</p> <p>Se establece una relación argumentada entre las consecuencias del pasado en el presente, incluso las no esperadas.</p>
---------------------	--

Ya en relación con la perspectiva histórica, la quinta de las dimensiones del pensamiento histórico diferenciadas en este estudio, las características demarcadas en la Tabla 23 atienden a tres aspectos fundamentales: la capacidad para asumir una toma de perspectiva, la manera en la que los estudiantes se acercan a los contextos del pasado y, por último, la forma en la que las valoraciones y su variación son tenidas en cuenta en este proceso. Es importante, como se clarificará a la hora de presentar los resultados obtenidos referentes a esta dimensión específica, que la perspectiva o empatía histórica no puede basarse únicamente en tratar de situarse en el papel de los protagonistas del pasado, ni en tratar de compartir sus valores o decisiones, sino que se trata de un proceso más complejo, y de ahí el interés por identificar la manera en la que los participantes se aproximan a contextos diferentes, y en varios aspectos, muy lejanos, a los existentes en la actualidad.

Tabla 23. Niveles de progresión en relación con la perspectiva histórica.

<i>Dimensión</i>	<i>Nivel de desarrollo</i>	<i>Características de cada nivel</i>
Perspectiva histórica	Desarrollo nulo	<p>No se toma en consideración la perspectiva de los autores a la hora de analizar la evidencia histórica.</p> <p>No se diferencia el contexto del pasado de aquel del presente, juzgándose además con los estándares actuales.</p> <p>Se aprecia una única visión entre los protagonistas de la época estudiada.</p>
	Desarrollo incipiente	<p>Se identifica, al menos implícitamente, al autor o su contexto a la hora de trabajar con la evidencia histórica.</p> <p>Se diferencian, pero no relacionan, los contextos históricos, sin llegar a comprender la perspectiva de la época.</p> <p>Se supone de forma implícita que la mentalidad e intereses de cada persona son diferentes.</p>
	Desarrollo intermedio	<p>El autor de las fuentes históricas o los protagonistas son tenidos en cuenta a la hora de tratar de analizar la perspectiva de la época.</p> <p>Tras identificar el contexto, se trata de establecer una visión del pasado mediante la comprensión de la visión de sus protagonistas.</p> <p>Se explicita que miembros de la sociedad de un periodo histórico pensaban de manera distinta.</p>

Desarrollo avanzado	<p>Se valora de forma relevante la perspectiva del autor a la hora de analizar fuentes, incluyendo intereses, ideología y su contexto.</p> <p>Se establece una toma de perspectiva adecuada, contextualizándola en el periodo y contrastándola con el presente de forma argumentada y sólida.</p> <p>Se identifican diferentes visiones dentro del mismo periodo histórico, contrastando algunas de ellas.</p>
---------------------	--

Por último, la Tabla 24 muestra las características de cada uno de los cuatro niveles de desarrollo en relación con la dimensión ética, el sexto de conceptos clave del pensamiento histórico. Como se argumentará en los capítulos correspondientes a la presentación de resultados, desde el punto de vista de la investigación y de la caracterización de la comprensión histórica, no interesa el punto de vista del alumnado en relación con, por ejemplo, problemáticas específicas. En cambio, el concepto de dimensión ética hace referencia, de manera especial, a la capacidad del alumnado para identificar injusticias, contribuciones positivas o negativas, así como sacrificios, siempre en el contexto de la Historia. A la vez, esta capacidad de identificación es la que permite que sea posible detectar visiones y puntos de vista al respecto, tanto en el análisis de fuentes históricas como a la hora de establecer una conexión entre esos aspectos y su interpretación, y el contexto actual, donde pueden tener un papel fundamental.

Tabla 24. Niveles de progresión en relación con la dimensión ética.

<i>Dimensión</i>	<i>Nivel de desarrollo</i>	<i>Características de cada nivel</i>
Dimensión ética	Desarrollo nulo	<p>Las actuaciones de los actores del pasado no se valoran de ninguna forma al verse ajenas al mundo actual.</p> <p>No se identifican las visiones positivas o negativas preexistentes de los procesos históricos.</p> <p>El pasado se separa completamente del presente.</p>
	Desarrollo incipiente	<p>Se identifican potenciales sacrificios y contribuciones positivas, o incluso negativas, al analizar el pasado, pero centrados en esa época.</p> <p>Se reconoce que hay visiones positivas o negativas del periodo estudiado, pero esas visiones se mantienen en el pasado.</p> <p>El pasado puede servir para ofrecer lecciones o debe ser imitado en su conjunto.</p>
	Desarrollo intermedio	<p>Además de identificar aspectos positivos o negativos del pasado, se relacionan con la sociedad actual o con las percepciones presentes.</p> <p>Se identifican valoraciones actuales y pasadas del periodo estudiado, diferenciando entre las negativas y las positivas.</p> <p>El pasado sirve para entender y contextualizar el presente.</p>
	Desarrollo avanzado	<p>Se identifican sacrificios y contribuciones positivas o negativas con el objetivo de analizarlos críticamente desde el punto de vista del pasado y del presente.</p> <p>Además de conocer que existen visiones sobre el pasado, se explicita, de forma argumentada, el porqué de, al menos, una de ellas.</p> <p>Justificación razonada. El pasado contextualiza y permite tomar decisiones para seguir adelante.</p>

Como ha podido observarse en estas tablas, la tarea de categorizar a cada uno de los participantes en la investigación muestra una gran complejidad, especialmente teniendo en cuenta la información disponible para esta labor. Esta es una de las razones por las que se diseñaron preguntas específicas para cada una de las dimensiones, y por las que la tarea de codificación centró su atención en las características descritas con anterioridad. Por supuesto, los datos en los que basar esta clasificación del alumnado son, necesariamente limitados, pero es relevante recordar que este proceso se realizó por duplicado, tanto en relación con el nivel cognitivo mostrado por los estudiantes antes de comenzar a trabajar sobre la Transición española con el entorno digital, como una vez que transcurrieron todas las sesiones dedicadas a este proceso, y de forma concurrente a la codificación individual de cada uno de ellos.

Según lo indicado previamente, ATLAS.ti fue utilizado para llevar a cabo la labor de codificación, estableciendo una serie de identificadores y códigos específicos ligados a cada una de las dimensiones (o en casos específicos, a dos dimensiones de manera simultánea). Estos códigos fueron agrupados en familias, tanto en relación con las categorías del pensamiento histórico utilizadas como a aquellos aspectos derivados del procesamiento inductivo de la información, con categorías emergentes. A la vez, se tomó la decisión de situar a cada estudiante en cada una de las seis dimensiones, atendiendo a los resultados de este proceso, utilizando ATLAS.ti en primer lugar, pero trasladando los datos, con posterioridad, a SPSS, de manera que la información pudiera procesarse mediante el uso de estadísticas descriptivas, y para facilitar, de nuevo, la generación de una panorámica que permitiera comparar los resultados obtenidos en cada fase del estudio y las diferencias encontradas en los distintos centros educativos.

Tal y como se ha adelantado en la sección dedicada a describir las elecciones de carácter metodológico, se tomó la decisión de llevar a cabo un proceso de transformación de datos, en esta ocasión, partiendo de la información cualitativa, para llegar a procesar los datos relacionados con el nivel de complejidad del razonamiento de los participantes de manera cuantitativa. Esto supuso utilizar, de manera práctica, una escala del 1 al 4 correspondiente a cada uno de los niveles de desarrollo descritos en las tablas (es decir, desarrollo nulo, incipiente, intermedio y avanzado), mediante una *cuantización* de la información, ya codificada mediante la identificación de ideas y rasgos ligados al pensamiento histórico de manera previa.

A la hora de categorizar a cada uno de los estudiantes, se tomó la decisión de examinar con detenimiento las características establecidas en las tablas. Por otro lado, y debido a la posibilidad de que algunos de los participantes no mostraran la totalidad de los rasgos demarcados, se procuró tener en cuenta una visión de conjunto a la hora de situar a cada alumno y alumna, atendiendo al nivel de progresión más cercano o más identificativo para cada uno de ellos. Resulta conveniente recordar que las respuestas ofrecidas por los estudiantes son proporcionadas (en gran parte de las preguntas utilizadas, pero especialmente en las que se ofrece una mayor libertad al alumnado) en forma de narrativas, y de ahí que, como en el caso de las investigaciones españolas que se han centrado en el análisis de las mismas mediante niveles de progresión⁶⁷¹, sea necesario atender a todos aquellos aspectos que pueden extraerse de ellas.

Es importante, por último, aclarar que la progresión aquí indicada no ha sido elaborada de una manera completamente abstracta, pues, pese a estar basadas en los rasgos identificados por Seixas y Morton⁶⁷², en el análisis y categorización se ha tenido en cuenta el nivel de los participantes. Esto significa que un nivel, por ejemplo, avanzado, es siempre

⁶⁷¹ Junto a SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M., VÁSQUEZ LARA, N. y VÁSQUEZ LEYTON, G. (2016). Op. cit., pp. 25-26, es posible ver tanto GÓMEZ CARRASCO, C.J. y MIRALLES, P. (2016). Historical Skills in Compulsory Education: Assessment, Inquiry Based Strategies and Students' Argumentation. *Journal of New Approaches in Educational Research*, vol. 5, no. 2, p. 134; como SÁIZ SERRANO, J., GÓMEZ CARRASCO, C.J. y LÓPEZ-FACAL, R. (2018). Op. cit., p. 20.

⁶⁷² SEIXAS, P. y MORTON, T. (2013). Op. cit, pp. 10-11.

relativo a las posibilidades del alumnado de 4º de ESO, y no es necesariamente comparable al mostrado, por ejemplo, por estudiantes de otras edades o por historiadores profesionales. Queda claro, de esta manera, que toda progresión tiene siempre una naturaleza relativa, pero en todo caso valiosa, al entenderse que cualquier tipo de transformación ligada a la forma en la que un participante concibe, se aproxima o trabaja en torno a los procesos históricos supone un paso adelante en un tipo de comprensión de mayor complejidad.

Tras el traslado del nivel asignado a cada estudiante para cada una de las seis dimensiones de ATLAS.ti a SPSS, esta última herramienta informática fue utilizada para la generación de tablas estadísticas descriptivas. Como podrá observarse en los capítulos dedicados a detallar los resultados de la investigación, se estableció una diferenciación entre las intervenciones llevadas a cabo en 2016 y las de 2017, así como entre los datos obtenidos de forma previa y de forma posterior a las mismas. Se generaron, por tanto, tablas comparativas para cada una de las seis dimensiones, de manera individual, y se llevó a cabo una presentación de la información a través de un agrupamiento de los estudiantes en cada una de las fases, aunque también se hizo un esfuerzo por separar y establecer un contraste entre los diferentes grupos de participantes en el estudio, como una manera de entender más adecuadamente cada uno de los contextos particulares.

El hecho de que no fuera posible garantizar siempre que la totalidad de los alumnos participantes en la experiencia cumplimentara el cuestionario previo y el final, hizo que se prestara especial atención a la ausencia de información en situaciones específicas. Tras comprobar la existencia de casos concretos en los que, por una u otra circunstancia, alumnos o alumnas particulares no pudieron asistir a la sesión previa a la puesta en marcha de la experiencia, o a la sesión de evaluación, se tomó la decisión de excluirlos de las tablas de categorización. Sus respuestas fueron analizadas, pero, aunque las ausencias no fueron numerosas, existen contextos específicos en los que el número de casos no incluidos supone un porcentaje relevante del número total de estudiantes del grupo. Para clarificar este aspecto, todas las tablas presentes en el capítulo dedicado a la exposición de resultados explicitan el número de casos excluidos en las mismas.

A modo de conclusión en lo relativo al procesamiento y análisis de los cuestionarios de evaluación del pensamiento histórico, resulta adecuado volver a recalcar que aquella información procedente de las actividades llevadas a cabo en el marco del entorno digital de aprendizaje también fue procesada y analizada de la forma anteriormente descrita, mediante una codificación centrada tanto en la búsqueda de categorías emergentes como en aquellas categorías establecidas por el marco teórico. Ahora bien, a diferencia del tratamiento de la información de los cuestionarios en papel, no se llevó a cabo una categorización del alumnado ni ningún procedimiento de transformación de los datos, al entender que únicamente es adecuado comparar frente a frente los resultados obtenidos antes y después de las intervenciones.

Por supuesto, la información obtenida a través del trabajo con el entorno es, por otro lado, muy valiosa, y de ahí que sí que sea analizada a la hora de examinar los rasgos más característicos del razonamiento del alumnado en relación con cada una de las dimensiones del pensamiento histórico. El hecho de que se utilizaran actividades integradas en la propuesta didáctica específicamente diseñadas para la valoración de conceptos o visiones específicas hace que su examen ofrezca información de utilidad.

Precisamente, y debido a que el interés por la idea de **conciencia histórica** supuso que el análisis de este concepto quedara establecido entre los objetivos iniciales de la investigación, se tomó la decisión de obtener la información relevante al respecto a través de una de las actividades integradas en el entorno, específicamente en la quinta sesión. Este aspecto se detallará en el siguiente capítulo, al describir el diseño didáctico de la unidad, ya que en este momento resultan de mayor interés aquellos procedimientos ligados al procesamiento y examen de aquella información relacionada con esta categoría de análisis.

Tras el traslado al software ATLAS.ti de las respuestas ofrecidas en esta actividad particular del entorno por parte del alumnado, algo ya descrito con anterioridad, se puso en marcha el proceso de codificación de la información. Al igual que en el proceso seguido en

lo relativo al examen en profundidad de las diferentes dimensiones del pensamiento histórico, en esta ocasión, donde la idea de conciencia histórica asume el protagonismo, se continuó con el mismo procedimiento de codificación dual, centrado en la utilización de categorías *a priori* basadas en el marco teórico utilizado, complementado con la búsqueda de ideas emergentes de una manera inductiva.

En primer lugar, merece la pena prestar atención a las categorías generales, basada en diferentes modelos de conciencia histórica, siguiendo en esta ocasión la tipología elaborada por Rösen⁶⁷³, donde se ponen en contraste cuatro visiones diferenciadas: la tradicional, la ejemplar, la crítica y la genealógica. Cada una de ellas asume una serie de características propias, que son descritas en la Tabla 25⁶⁷⁴.

Tabla 25. Características generales de los diferentes modelos de conciencia histórica según la tipología elaborada por Rösen.

<i>Modelo de conciencia histórica</i>	<i>Características generales</i>
Visión tradicional	Basada en búsqueda de los orígenes para su persistencia a lo largo del tiempo, incluido el presente. Incidencia en la pervivencia de elementos preexistentes como necesarios para la identidad actual, en un tiempo estacionario.
Visión ejemplar	Centrada en la identificación de principios y reglas, válidas para todo tipo de contexto histórico. Búsqueda de ejemplos o guías en el pasado que se ajusten al modelo establecido, con una proyección también hacia el futuro.
Visión crítica	Contestación a los modelos o estructuras tradicionales basadas en la continuidad. La identidad tradicional es diluida para lograr una nueva, basada en la contrariedad y en una idea del tiempo como objeto de juicio.
Visión genealógica	Naturalización de los procesos de transformación como dinámicos e inherentes al proceso temporal. Autodefinición mediante un mestizaje integrador de cambio y continuidad en un contexto de comprensión del tiempo histórico.

La conceptualización de Rösen categoriza los modelos de conciencia histórica según rasgos centrados en la percepción de las relaciones entre pasado, presente y futuro. Cada una de las cuatro visiones está marcada, respectivamente, por una preocupación por la tradición y su permanencia, la búsqueda de reglas comunes o ejemplares, la ruptura y crítica de lo establecido, o la comprensión de la historicidad de nuestros contextos, y siempre con diferentes concepciones ligadas a la interpretación, la experiencia, la orientación y la moralidad en la Historia. En sus palabras, “la conciencia histórica evoca el pasado como un espejo de experiencia dentro del cual la vida del presente se ve reflejada, y sus características temporales reveladas”⁶⁷⁵, y es este reflejo, diferente para cada persona, el que marcará, según esta tipología, cómo entender su papel en el devenir histórico y cómo orientar su actuación en el presente.

El análisis de las respuestas proporcionadas por los estudiantes se centró, de manera adicional, en la diferenciación, también propuesta por Rösen, entre aquellos aspectos ligados a la experiencia, la interpretación, la orientación y, por último, relacionados

⁶⁷³ RÜSEN, J. (2005). Op. cit., pp. 12 y 27-34.

⁶⁷⁴ Fragmentos específicos de este apartado han sido publicados anteriormente en MIGUEL-REVILLA, D. y SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2018b). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, no. 8, pp. 119-142

⁶⁷⁵ RÜSEN, J. (2004a). Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. En: P. SEIXAS (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, p. 67 (traducción propia).

con la moralidad. Los rasgos esenciales de cada uno de estos elementos, para cada uno de los modelos concretos de la conciencia histórica, serán identificados con detalle en el capítulo dedicado al análisis de los resultados obtenidos. En todo caso, es importante recalcar que, desde el punto de vista específico de esta investigación, los diferentes modelos de conciencia histórica no corresponden a niveles de progresión (a diferencia de la categorización usada en relación con las dimensiones del pensamiento histórico), ya que en ningún caso se da por hecho que una visión sea más deseable que otra, o que para asumir las características de uno de los modelos sea necesario pasar por otro de ellos de forma intermedia, a pesar de que Rösen indique que es teóricamente posible establecer precondiciones y detectar un aumento de la “complejidad en torno a varios aspectos” en el paso de una categoría a otra⁶⁷⁶.

Independientemente, la diferenciación establecida, según las diversas visiones, entre las características relacionadas con la moralidad, experiencia, interpretación y orientación, sirvieron de guía para categorizar ideas centrales presentes en las narrativas. Pese a que no todos los textos, generalmente por su extensión, fueron capaces de mostrar todos los rasgos identificados por Rösen al mismo tiempo, sí fue posible establecer la predisposición de su autor atendiendo a su incidencia en aspectos como el mantenimiento de la tradición, la búsqueda de lecciones, la tendencia a refutar marcos establecidos o la predisposición por la contextualización.

Es precisamente en este momento donde las categorías emergentes asumieron una función de gran utilidad, ya que no solamente hicieron posible encontrar rasgos comunes entre las respuestas, sino que sacaron a la luz ideas que facilitaron la interpretación del conjunto de las respuestas y, sobre todo, mostraron elementos no compartidos de forma exclusiva o ausentes en su conjunto en cada uno de los diferentes modelos de la conciencia histórica. Aspectos de algunas de estas visiones que se discutirán con más detalle en el capítulo correspondiente, como la preocupación por la simbología, la concepción del pasado como parte inamovible de la Historia, o la incidencia en la reivindicación, fueron categorizadas de esta manera. En definitiva, esta categorización dual pretende centrar la atención en los rasgos identificativos del marco teórico utilizado y ligado a la conciencia histórica, pero sin olvidar los elementos propios del contexto en el que se desarrolla la investigación, así como de la temática específica sobre la que los estudiantes trabajan: la Historia más reciente de España.

Al igual que en ocasiones anteriores, la categorización, realizada de manera paralela a la codificación en ATLAS.ti, fue después trasladada a SPSS, haciendo uso del proceso de transformación de datos cualitativos a cuantitativos para poder procesar la información mediante estadística descriptiva. En el capítulo dedicado a la exposición de resultados podrá observarse, de esta manera, que además de poder valorar el análisis cualitativo de las ideas y nociones ofrecidas por el alumnado, también es posible encontrar datos relativos a la distribución del alumnado en cada una de las visiones demarcadas en este apartado.

El último de los aspectos relativos al procesamiento y análisis cualitativo de la información que se describirá en esta sección tiene que ver con el tratamiento de las respuestas ofrecidas por los participantes a las cuestiones de la **encuesta de satisfacción** con la experiencia. En esta ocasión, y trasladando la atención exclusivamente en las preguntas de carácter abierto, el procedimiento de codificación fue idéntico al llevado a cabo con la información de naturaleza cualitativa procedente de otros instrumentos.

El hecho de centrar el interés en aquellos aspectos ligados con la utilización de la tecnología educativa en el aula llevó a que, para el proceso de codificación, se tuvieran en cuenta las subcategorías de análisis detalladas en la sección dedicada al diseño de los cuestionarios: la actitud ante el uso de la tecnología, los aspectos ligados a la transformación en la metodología docente, y todo aquello referido a la motivación y la implicación del alumnado. Éstas sirvieron como ejes de trabajo, pero a diferencia del tratamiento de aquellos aspectos referidos al pensamiento o la conciencia histórica, y debido a la ausencia

⁶⁷⁶ RÖSEN, J. (2004a). Op. cit., p. 79 (traducción propia).

de la necesidad de establecer una categorización de los estudiantes en niveles de progresión o modelos específicos, simplemente se hizo un uso de estas subcategorías como guías, algo de gran utilidad para el examen en profundidad de las diferentes ideas proporcionadas por los participantes que fueron emergiendo durante el examen.

De esta manera, ATLAS.ti fue la herramienta informática de análisis utilizada en exclusiva para la valoración de esta sección de la encuesta de satisfacción. A través de este software se siguió, como en ocasiones anteriores, un modelo de codificación inductivo basado en el agrupamiento de ideas similares y una organización de éstas en diversas familias compuestas por una serie de categorías y subcategorías de análisis, algo que más adelante facilitaría la formación de conceptos más abstractos ligados al marco teórico utilizado⁶⁷⁷. Para este proceso de codificación se hizo uso de un tipo de sintaxis que prestara atención a las nomenclaturas utilizadas y que facilitara la distinción entre las diferentes subcategorías, inspirándose en el modelo propuesto por Susanne Friese⁶⁷⁸. Esta forma de organizar la información permitió llevar a cabo un examen en profundidad de los textos con mucha mayor facilidad, así como obtener una idea acerca de la frecuencia con la que ciertas ideas se reflejan en las respuestas ofrecidas por el alumnado, algo a lo que se hará referencia en el capítulo dedicado a mostrar los resultados obtenidos.

Por supuesto, tal y como se ha indicado con anterioridad, las respuestas de índole cualitativo son solamente una de las dos partes de las que se compone la encuesta de satisfacción con la experiencia, lo que requiere una explicación en mayor profundidad en relación con la otra cara de la moneda. Una vez descritos los procedimientos utilizados para la transcripción, codificación y tratamiento de la información cualitativa, es el momento, por tanto, de centrar la atención en las técnicas usadas para el **procesamiento y análisis cuantitativo del resto de los datos** disponibles. En esta ocasión, son dos los instrumentos a través de los que se recogió información de esta naturaleza: el cuestionario de respuesta múltiple (referente a la evaluación del pensamiento histórico) y la encuesta de satisfacción con la experiencia (donde las preguntas abiertas se complementan con preguntas cerradas basadas en una escala del 1 al 5).

Teniendo en cuenta la descripción previa del tratamiento de los datos procedentes de las respuestas a estas preguntas abiertas, este apartado comienza con la descripción del procesamiento de la información de carácter cuantitativo obtenida mediante este último cuestionario. Si en el caso anteriormente señalado, ATLAS.ti fue la herramienta utilizada de manera exclusiva, SPSS se constituye en el software adecuado para esta ocasión, al facilitar el tratamiento estadístico de las contestaciones de los participantes, así como una comparativa, en este caso, únicamente descriptiva, entre grupos y fases de la investigación.

El primer paso consistió, en este caso, en el traslado de la información recopilada en las encuestas en papel a SPSS. Tras la demarcación de nuevas variables y su tipología en el programa informático, las contestaciones numéricas a cada una de las preguntas fueron añadidas de manera individual para todos y cada uno de los estudiantes. Al utilizar una escala entre el 1 y el 5, simplemente se procedió a identificar, tal y como se refleja en la propia encuesta utilizada, el 1 con *nada de acuerdo*, el 2 con *poco de acuerdo*, el 3 con *algo de acuerdo*, el 4 con *bastante de acuerdo* y el 5 con *muy de acuerdo*, siempre en relación con las preguntas planteadas. Tras la finalización de este proceso, y una vez que fue posible contar con las respuestas numéricas correspondientes a cada pregunta y participante, se procedió a establecer un cálculo de las medias correspondientes a cada ítem del cuestionario.

Las valoraciones medias a cada una de las ocho preguntas fueron calculadas a través de las propias herramientas disponibles por SPSS, a lo que sucedió el establecimiento de una diferenciación entre las localidades participantes y entre las dos fases del estudio. Este

⁶⁷⁷ AUERBACH, C.F. y SILVERSTEIN, L.B. (2003). *Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis*. New York: New York University Press, p. 43.

⁶⁷⁸ Es posible consultar, al respecto, tanto FRIESE, S. (2016). CAQDAS and Grounded Theory Analysis. Göttingen: MMG Working Papers Print, WP 16-07, pp. 18-20; como FRIESE, S. (2012). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. Los Angeles: SAGE Publications, pp. 66-68.

último aspecto es relevante, ya que mediante el cálculo de medias fue posible detectar diferencias de interés entre uno y otro curso académico, pero también entre las situaciones particulares de cada uno de los grupos con los que se trabajó. Esto permitió encontrar contrastes de interés relativos a las diferentes preguntas (ya sea sobre el modelo de trabajo, sobre el uso de recursos o sobre el factor novedoso de la experiencia, entre otros aspectos) fruto de las características propias de los centros en los que se llevaron a cabo las intervenciones o del papel del profesorado a cargo del grupo, así como de las transformaciones llevadas a cabo en el propio entorno y la propuesta didáctica integrada en el mismo entre cada una de las fases de la investigación, algo a lo que se ha prestado un gran interés en el capítulo correspondiente a la exposición de resultados.

En esta ocasión, se decidió no ir más allá de una comparativa meramente descriptiva, sin llegar a hacer uso de pruebas estadísticas inferenciales, al entender el carácter complementario de cada una de las grandes partes de la encuesta de satisfacción con la experiencia. Una vez procesados los datos de carácter cuantitativo, éstos se trataron de integrar con las categorías analizadas de manera cualitativa, de forma que la presentación de resultados se hiciera de una manera simultánea. Después de todo, el interés por llevar a cabo este doble proceso de análisis se basa en el carácter complementario de la información obtenida mediante ambos procedimientos, de manera que aquellos interrogantes marcados en un inicio, pudieran ser respondidos de una manera más compleja, y basada en información obtenida de distinta manera. A la vez, el hecho de contar con ambas aproximaciones permitió cuestionar las respuestas, de uno u otro tipo, a la luz de la clarificación obtenida por su equivalente, facilitando, así, la valoración de varios puntos de vista sobre los mismos conceptos.

Algo distinto fue el procesamiento y análisis de la información procedente del **cuestionario de respuesta múltiple**, en relación con la valoración de las capacidades ligadas al pensamiento histórico. Con anterioridad se ha indicado la manera en la que se ha sintetizado y presentado el tratamiento de las respuestas proporcionadas por los alumnos y alumnas a través de los cuestionarios de evaluación del pensamiento histórico, tanto del previo como del posterior al trabajo en el aula. Ahora bien, a diferencia del procedimiento llevado a cabo sobre el examen de la utilización de las herramientas digitales en el aula (a través de la encuesta de satisfacción), en esta ocasión, el cuestionario de respuesta múltiple y los cuestionarios abiertos no son dos caras de la misma moneda.

Como se ha explicado en la sección dedicada a la aproximación metodológica de la investigación, este cuestionario de respuesta cerrada o tipo test tiene su utilidad como un instrumento capaz de facilitar un proceso de triangulación. De manera práctica, esto significa poder examinar el nivel de convergencia o de corroboración entre los dos métodos utilizados (el principal, basado en el análisis cualitativo de los textos del alumnado, y el secundario, para el que se hace uso de este cuestionario cuantitativo), en especial en lo relativo al contraste entre las capacidades demostradas por los participantes antes y después del trabajo con el entorno digital de aprendizaje a través de la propuesta didáctica diseñada para el fomento de los principales conceptos ligados a la comprensión histórica.

Una de las características diferenciadoras de este cuestionario en particular tiene que ver con el hecho de que, como se ha apuntado en su descripción, fue aplicada en dos formatos distintos. El cuestionario se integró en formato digital a través de Kahoot en la primera de las sesiones en las que los estudiantes trabajaron con la plataforma digital, mientras que fue cumplimentado en papel por el alumnado en la sesión dedicada a la evaluación, momento de finalización de las intervenciones. El primer paso, por tanto, para el procesamiento de la información, supuso el traslado de los datos a SPSS, software utilizado para esta labor.

Las respuestas correspondientes a la aplicación del cuestionario inicial, que como se recuerda aquí, es idéntico al final, aunque varía entre las intervenciones de 2016 y 2017, fueron extraídas de Kahoot. Anteriormente, durante la primera sesión, se priorizó que cada uno de los alumnos o alumnas introdujera su nombre real a la hora de interactuar con el concurso inicial, de manera que éste quedara registrado y, de esta forma, se pudieran poner

en paralelo, más adelante, con los resultados obtenidos en cada ocasión. Tras obtener una tabla en Excel con las contestaciones de cada uno de los estudiantes, la información se traspasó a SPSS de manera individualizada, indicando, para cada una de las preguntas, la respuesta elegida por cada participante. El hecho de que varias opciones fuesen consideradas como correctas supuso tener que codificar de manera adicional en SPSS si cada alumno o alumna particular eligió una de éstas, o simplemente tomó una decisión errónea. Una vez traspasada toda la información procedente de Kahoot, se llevó a cabo la misma tarea con las respuestas obtenidas en papel tras la finalización de la experiencia. De igual manera, se incluyeron datos en SPSS correspondientes a cada una de las preguntas, indicando, de nuevo, el carácter acertado o erróneo de la elección.

El hecho de haber procesado la información de esta manera facilitó que se pudiera calcular el porcentaje de acierto de cada estudiante para cada uno de los dos cuestionarios de respuesta múltiple utilizados. El porcentaje obtenido por cada alumno o alumna fue, más adelante, puesto en relación con el del resto de sus compañeros, obteniendo de esta manera una serie de tablas descriptivas con los resultados medios procedentes del alumnado con el que se trabajó durante las intervenciones, algo que se llevó a cabo de una manera general, pero también estableciendo una diferenciación entre los diferentes grupos y localidades. En todo caso, y debido a las diferencias existentes en el diseño del cuestionario entre ambas fases de la investigación, se estableció una diferenciación en todo momento, entre los resultados obtenidos en 2016 y 2017.

En esta ocasión, a diferencia del tratamiento de la información cuantitativa procedente de la encuesta de satisfacción, se tomó la decisión de establecer una comparativa estadística basada en el uso de pruebas estadísticas inferenciales, aunque no paramétricas, debido al carácter de los datos disponibles. Como se detalla en el capítulo correspondiente en el que se detallan los resultados obtenidos, se hizo uso del test de Shapiro-Wilk para comprobar la adecuación de los tipos de pruebas estadísticas a utilizar. Ante la ausencia de una distribución normal y otros requerimientos, la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, de carácter no paramétrico fue utilizada para establecer una serie de comparativas, analizando tanto las diferencias encontradas entre la prueba inicial y final de manera agregada para cada una de las fases de la intervención, como estableciendo una diferenciación entre los grupos con los que se trabajó en cada una de estas fases.

La intención principal, en todo caso, tal y como merece la pena recordar, consistió en poder observar si la evolución o ausencia de la misma, detectada de manera cualitativa a través de las respuestas obtenidas mediante los cuestionarios abiertos de evaluación del pensamiento histórico, podría ser corroborada mediante la utilización de este cuestionario de respuesta múltiple. Como se ha apuntado, pese a consistir en un procedimiento complementario o secundario, el hecho de que aspectos de tanto interés para la investigación puedan poder ser evaluados desde perspectivas diferentes es algo capaz de otorgar valor a la misma, facilitando la detección de carencias y ayudando a la identificación de interpretaciones más adecuadas y complejas.

CAPÍTULO IV

Puesta en marcha de las intervenciones

1. Diseño e implementación del entorno digital y del repositorio

Una vez finalizada la descripción del diseño de la investigación, es el momento de focalizar la atención en aspectos de naturaleza más práctica, y centrados, en esta ocasión, en examinar el proceso de creación de una herramienta fundamental para la puesta en práctica de las intervenciones en los centros: el entorno digital de aprendizaje, acompañado a su vez por el uso del repositorio documental utilizado en el marco del Proyecto HISREDUC. Es por esta razón por la que este capítulo trata de describir el conjunto de decisiones tomadas a la hora de diseñar ambas plataformas, ofreciendo información acerca de la finalidad de su implementación, las características buscadas y las diferentes alternativas existentes al respecto. La intención es, por tanto, ofrecer una visión general e informativa sobre los diferentes procedimientos puestos en marcha para que, de esta manera, la descripción del diseño del curso y de los procesos de intervención en los centros, abordada en este mismo capítulo, tenga un sentido coherente.

1.1. El repositorio documental HISREDUC

El punto de inicio de la investigación parte de la recolección de una serie de recursos históricos con potencial didáctico suficiente para ser utilizados en el aula. En esta ocasión, y atendiendo a uno de los objetivos primordiales de las intervenciones, la recopilación e integración de fuentes históricas se convirtió en una condición necesaria para lograr un acercamiento más directo y más profundo a la vertiente disciplinar de la Historia a través de la aplicación de una metodología docente de carácter innovador, pero también para promover una reflexión en torno a la relación entre el pasado y el contexto actual.

Por supuesto, tal y como se ha apuntado en capítulos previos, la utilización de fuentes primarias y secundarias es una práctica habitual en el marco de la educación histórica, no solamente por su valor didáctico, sino también por su capacidad de favorecer una mayor implicación por parte del alumnado. En esta ocasión, a diferencia del uso puntual y no sistemático de recursos, y atendiendo a la necesidad de disponer de diferentes alternativas capaces de adaptarse a los distintos contextos y situaciones, el diseño e implementación de un repositorio centralizado se convirtió en una solución capaz de ofrecer una herramienta dinámica y de mucha utilidad. A la vez, tal y como se ha incidido a la hora de llevar a cabo la revisión del estado de la cuestión, la difusión de la información y la posibilidad de compartir recursos con la comunidad educativa se convierten en finalidades de especial valor en el marco de la investigación y de la docencia, algo a lo que se ha prestado atención a la hora de llevar a cabo la selección de recursos y su recopilación en un repositorio documental.

El reto de acometer un proceso de selección y recolección de recursos históricos que pudieran, más adelante, introducirse en las aulas para la enseñanza de la Historia, comenzó como un objetivo del Proyecto TRADDEC (EDU2009-09775), al que se ha hecho referencia en el primer capítulo del presente trabajo, y que, tal y como merece la pena recordar, se

extendió hasta el año 2013. Debido a que el foco principal del Proyecto TRADDEC fue el de trabajar en torno a los procesos de transición a la democracia, tanto en Chile como en España, desde el punto de vista del aprendizaje y de la enseñanza, y siempre atendiendo a sus similitudes y contrastes, ambas etapas asumieron el protagonismo principal. Esto supuso que, a la hora de cumplir con el objetivo de poner en marcha un repositorio de recursos, se incluyeran enlaces a materiales ligados a la Transición chilena y la Transición española en el mismo. Aunque no se llegaron a alojar los recursos de forma material, se recopilaban más de 1.000 entradas ligadas al contexto chileno y otras 2.000 entradas sobre el paso a la democracia en España.

Ahora bien, pese a los avances realizados en el marco del proyecto anterior, y debido a las necesidades del Proyecto HISREDUC (EDU2013-43782-P), y al hecho de que el interés recayera, en esta ocasión, en la Historia más reciente, se tomó la decisión de crear un nuevo repositorio que aprovechara las posibilidades ofrecidas por las plataformas actuales, incluyendo la capacidad de incorporar nuevas fuentes o recursos, la integración de documentos adjuntos (desde imágenes a vídeos alojados en servicios de *streaming*, pasando por ficheros tradicionales), el uso de etiquetas, o la posibilidad de compartir toda la información disponible. La primera tarea requerida para esta labor fue la de recopilar toda la información recogida en el repositorio existente, con la finalidad de realizar una migración adecuada a la nueva plataforma, donde poder, más adelante, dar una mayor visibilidad a los diferentes recursos y adaptarlos a las posibilidades ofrecidas por ésta. Todo este proceso es detallado en los siguientes apartados, en los que se hace referencia al conjunto de características requeridas, así como a las diversas alternativas que se tuvieron en cuenta antes de decantarse por el software utilizado para la creación del nuevo repositorio.

Características requeridas, alternativas y elección de Omeka

Pese a que la puesta en marcha de un repositorio documental quedó establecido como uno de los objetivos básicos del proyecto, fue necesario, desde el inicio, tener en cuenta su finalidad principal, incluyendo la necesidad de que los recursos recogidos en el repositorio pudieran integrarse o estar en conexión, de una forma u otra, con el entorno digital de aprendizaje que debería diseñarse posteriormente. De esta manera, tal y como queda recogido en la Tabla 26, se valoraron diversos aspectos con los que el repositorio debería contar para cumplir su misión, siempre con el objetivo de elegir la plataforma más adecuada:

Tabla 26. *Listado de las características del repositorio.*

Características tenidas en cuenta para la elección del repositorio
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de albergar multitud de recursos, incluyendo documentos, imágenes, fragmentos de audio y vídeo, así como enlaces a páginas web externas. ▪ Posibilidad de integración de los materiales audiovisuales de forma directa, de manera que éstos puedan ser consultados y alojados en el propio repositorio en el caso de que se considere necesario o de utilidad. ▪ Potencial para crear un repositorio común para todos los procesos históricos seleccionados, que a su vez también permita el trabajo con los recursos de cada uno de estos procesos de forma individualizada a través del acceso a colecciones particulares. ▪ Existencia de un sistema de clasificación de recursos, con integración de metadatos, categorías y palabras clave que permitan la diferenciación y organización del material disponible. ▪ Capacidad de integrar un sistema de comentarios, así como un servicio de envío externo de materiales, en caso de que el repositorio quisiese abrirse a la colaboración externa. ▪ Preferencia por un software de código abierto y gratuito para facilitar la distribución de materiales, la migración de información de una plataforma a otra, y para llevar a cabo modificaciones en el diseño y funcionalidad del repositorio.

Todos los aspectos anteriormente citados, incluyendo aquellos ligados a los aspectos más funcionales, pero también a los elementos relacionados con las licencias de modificación y distribución, fueron considerados a la hora de elegir la plataforma más apropiada para los intereses del proyecto. Como puede observarse, la elección más adecuada no puede basarse únicamente en la posibilidad de incorporar materiales, sino que la aplicación de criterios de calidad y buenas prácticas (incluyendo el uso de metadatos estandarizados, la capacidad de destacar recursos, la adecuada aplicación de palabras clave o el uso de licencias de distribución, entre otros aspectos) asumen un papel fundamental en el diseño e implementación de repositorios educativos⁶⁷⁹.

Las diversas opciones a elegir para la creación del repositorio documental fueron variadas, al ser posible contar con alternativas como Omeka, DSpace o CollectiveAccess, herramientas digitales capaces de servir como repositorios de recursos. Aunque todas ellas fueron consideradas como potencialmente capaces de cumplir con la gran mayoría de los criterios señalados con anterioridad, se detectó que las dos últimas opciones requerían de un tipo de instalación mucho más avanzado y complejo, mientras que Omeka tenía la ventaja de ser configurada con más facilidad.

En esta ocasión, y atendiendo a la naturaleza de los contenidos con los que estaba planificado trabajar, Omeka se convirtió en la primera opción por la que decantarse. Esta plataforma es, después de todo, un proyecto del *Roy Rosenzweig Center for History and New Media* de la George Mason University. Este centro es el responsable de una serie de herramientas relacionadas con el estudio de la Historia y sus fuentes, incluyendo el software Zotero, lo que provoca que Omeka haya sido diseñado para funcionar, de forma específica, como un repositorio de fuentes históricas. La plataforma ha mostrado su funcionalidad a la hora de aplicarse en diferentes contextos, como bibliotecas, museos y otro tipo de instituciones, y ha sido utilizado en experiencias ligadas con la enseñanza y aprendizaje del Patrimonio⁶⁸⁰, la cultura material⁶⁸¹ o procesos históricos específicos⁶⁸².

Junto a aquellos aspectos más ligados con la utilidad del repositorio, también se tuvo en cuenta la naturaleza del software, gratuito y de código abierto. Además de la capacidad para ser configurado mediante el uso de extensiones y temas visuales creados por la comunidad de desarrolladores, Omeka dispone de un soporte importante, ya que es actualizado frecuentemente, algo que se valoró como positivo en la elección. Junto a estos últimos aspectos, la adscripción de Omeka a la *Dublin Core Metadata Initiative* (DCMI) se consideró como otro punto a favor de la plataforma, al favorecer la estandarización de las categorías de metadatos, abriendo la posibilidad de transmitir o migrar la información entre plataformas alternativas. Una vez seleccionada Omeka como la plataforma en la cual basarse para la creación e implementación del repositorio documental, el siguiente paso requerido fue el de poner en marcha la instalación del mismo, así como el de llevar a cabo la migración de todos los datos recogidos en el marco del Proyecto TRADDEC, algo que se examinará en los siguientes apartados.

Instalación, diseño, configuración e integración del repositorio

Tras tomar en consideración las necesidades del proyecto, el siguiente paso necesario para la puesta en marcha del repositorio consistió en la instalación y configuración de Omeka. Para este proceso se tuvo en cuenta el hecho de que el repositorio

⁶⁷⁹ ATENAS, J. y HAVEMANN, L. (2014). Op. cit., pp. 6-8.

⁶⁸⁰ FELICES DE LA FUENTE, M. del M. (2015). Una propuesta para la enseñanza del patrimonio en el aula de Educación Primaria: la plataforma Omeka como recurso educativo. En: R.A. RODRÍGUEZ PÉREZ y M.B. ALFAGEME GONZÁLEZ (eds.), *Innovación y enseñanza en Educación Primaria*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 251-262.

⁶⁸¹ MARSH, A.C. (2013). Omeka in the Classroom: The Challenges of Teaching Material Culture in a Digital World. *Literary and Linguistic Computing*, vol. 28, no. 2, pp. 279-282.

⁶⁸² MOLEBASH, P.E., LEE, J.K. y FRIEDMAN, A.M. (2013). The Lincoln Telegrams Project: A Design-Based Research Approach to Simplifying Digital History. *Journal of the Research Center for Educational Technology (RCET)*, vol. 9, no. 1, pp. 58-59.

debería ser ubicado dentro del mismo servicio de alojamiento utilizado para el entorno digital de aprendizaje. El software instalado debería, a su vez, ser capaz de integrarse en un subdominio ligado al dominio general de la plataforma (por ejemplo: repositorio.entorno.com), de forma que los visitantes no interesados en el uso del entorno pudieran acceder a la colección de recursos.

El hecho de que el servicio de alojamiento tuviera que ser el mismo que el usado para albergar el entorno digital de aprendizaje supuso la necesidad de contar con dos bases de datos diferenciadas y espacio suficiente para dos páginas web con servicios y rasgos propios, características que se consideraron a la hora de contratar un alojamiento web y un dominio. Una vez realizado este paso, se procedió a la instalación y configuración del Repositorio HISREDUC, que quedó alojado de manera permanente en la dirección web repositorio.historiarecienteenlaeducacion.com (ver Figura 3).



Figura 3. Portada de la web en la que se aloja el Repositorio HISREDUC.

Tras la instalación de la última versión disponible de Omeka (específicamente, la 2.4) en el servidor, se procedió a la integración en la plataforma de varios complementos diseñados por la comunidad, con el objetivo de facilitar la navegación y de incorporar nuevas características al repositorio. Entre los 14 complementos instalados se incluyó un visor de documentos en pdf (con la finalidad de que los visitantes pudieran ver en sus pantallas los archivos integrados, sin necesidad de que los descargaran), un proyector de recursos a través de una línea cronológica, un servicio de clasificación de los materiales en un árbol de colecciones, o un servicio de importación de referencias procedentes de otros repositorios, entre otros aspectos.

Este último complemento fue utilizado para la recopilación de todas las referencias recogidas en el antiguo repositorio, cuyos elementos de la base de datos se convirtieron a ficheros CSV para su importación a través de Omeka. Este proceso permitió conservar el conjunto de descripciones, enlaces y palabras clave recogidas en el repositorio original, y clasificar cada una de las entradas en categorías específicas creadas en la nueva plataforma. Siguiendo, de hecho, los procesos históricos seleccionados, se procedió a crear secciones y subsecciones específicas en el Repositorio HISREDUC, diferenciando entre los recursos audiovisuales, textuales, gráficos, de audio, así como los interactivos y las páginas web. Junto a la configuración ligada al diseño de la plataforma, donde se instaló un tema visual creado por la comunidad de desarrolladores, se procuró establecer una portada en la que

aparecieran elementos y colecciones destacadas que rotaran de forma aleatoria, con la finalidad de los visitantes pudieran acceder de una manera más sencilla a aquellos recursos de mayor calidad. De la misma manera, se trató de facilitar la accesibilidad a las diferentes secciones del repositorio mediante menús y submenús desplegados, incluyendo un apartado en el que hacer uso de una nube de etiquetas.

Aprovechando la incorporación de las referencias procedentes del antiguo repositorio, se procedió, como un proceso adicional, a realizar una selección de aquellos materiales de mayor interés (por ejemplo, fotografías, carteles o textos) con el objetivo de poder integrarlos en la propia plataforma, alojando las imágenes en caso de que fuese necesario, para poder después hacer uso de las mismas, al menos potencialmente, en las diferentes actividades integradas en el entorno digital de aprendizaje. A la vez, se procedió a integrar todos los vídeos alojados en plataformas como YouTube en cada una de las entradas del propio repositorio, de tal forma que no hiciese falta visitar páginas web externas para poder realizar el visionado. Junto a este proceso, se procuró revisar el correcto funcionamiento de cada uno de los enlaces web, actualizando las direcciones en los casos en los que fuese necesario. En esta ocasión, el hecho de disponer de un mayor número de posibilidades favoreció la implementación de fuentes históricas de muy diverso tipo, a pesar de que la gran mayoría de materiales recogidos correspondiese a recursos textuales, entre los que se incluyeron artículos de periódico, entrevistas, o referencias a todo tipo de publicaciones, como puede verse en la Figura 4.



Figura 4. Fragmento de una de las entradas recogidas en el repositorio de recursos.

Adicionalmente, se tomó la decisión de favorecer la integración directa de todos los recursos utilizados en el entorno desde el propio repositorio, siempre que fuese posible. Esto supuso que el ancho de banda consumido siempre fuese el relativo al mismo material archivado, sin duplicidades, pero también que, al menos en las intervenciones llevadas a cabo en 2016, tal y como se detallará más adelante, se pudiera enlazar cada uno de los recursos y fuentes seleccionadas en el entorno con su entrada específica en el repositorio documental, de tal forma que fuese visitable por el alumnado.

Por último, conviene recordar que uno de los objetivos de la creación e implementación del repositorio de recursos es el de proporcionar al profesorado recursos para implementar en su práctica docente, así como fomentar una mayor colaboración en los contextos educativos. En esta ocasión no se pretende favorecer, únicamente, que los materiales seleccionados puedan ser utilizados e integrados en otros contextos, sino que

también sea viable colaborar con el envío de material adicional que pueda ser enlazado y clasificado dentro del Repositorio HISREDUC. Son muchas las posibilidades existentes al respecto, desde la utilización de un sistema de comentarios para que los visitantes sean capaces de aportar información adicional y enlaces de interés, a la apertura de envíos de nuevas entradas, que más adelante podrían ser complementadas con recursos alojados en el propio repositorio. En todo caso, debido a la especificidad de esta investigación, estos aspectos se han limitado, de manera que la presencia de materiales ha quedado circunscrita a la selección llevada a cabo por los participantes en el proyecto.

1.2. El entorno digital de aprendizaje HISREDUC

Una vez realizada la selección de recursos históricos y didácticos en el repositorio documental utilizado en el marco del Proyecto HISREDUC, el siguiente paso consistió en la puesta en marcha de un plan para diseñar e implementar una plataforma que sirviera como base para el trabajo con el alumnado en las diferentes intervenciones a llevar a cabo en los centros educativos. En esta ocasión, al igual que lo sucedido a la hora de elegir la alternativa más apropiada para la creación del repositorio, fueron consideradas diferentes opciones, atendiendo a las características buscadas y ofrecidas por las diferentes plataformas.

Al estimarse como uno de los núcleos principales de la investigación, la elección de la plataforma más adecuada fue considerada con detenimiento, atendiendo a las ventajas y desventajas de cada una de las diferentes posibilidades. En esta ocasión, el debate se centró en aspectos ligados a la funcionalidad y la posibilidad de aplicación real en la Educación Secundaria, pero también en la propia naturaleza del software a utilizar, algo determinante para poder extender el uso del entorno en los centros participantes en la experiencia, así como para posibles aplicaciones en diferentes contextos educativos.

Características requeridas, alternativas y elección de Moodle

Tal y como se ha indicado con anterioridad, la elección de la plataforma más adecuada vino precedida de múltiples consideraciones ligadas a los rasgos estimados como necesarios para la puesta en marcha de la investigación. En esta ocasión, y teniendo en cuenta que la pretensión era trabajar durante un espacio de unas pocas semanas con alumnos de cuarto curso de ESO, y que probablemente debería hacerse uso de las salas informáticas de los diferentes centros, se procuró buscar aquel modelo de entorno que más se acercara a una aproximación pragmática de lo que podría hacerse, de manera práctica, en ese espacio de tiempo, aunque con una versatilidad suficiente para poder adaptarse a cualquier necesidad requerida.

Como puede observarse en la Tabla 27, donde aparece un listado de las características consideradas como esenciales para la elección del entorno digital de aprendizaje, se tomaron en cuenta diversos rasgos que la plataforma elegida debería cumplir, así como elementos que, pese a no ser esenciales para una adecuada implementación, podrían facilitar el trabajo en la recogida de información, en la interacción con los participantes, o en una potencial aplicación en otras situaciones.

Tabla 27. Listado de las características del entorno.

Características tenidas en cuenta para la elección del entorno digital

- Conectividad y acceso online, de tal manera que no se limite a una plataforma capaz de ser usada únicamente en el aula, o en determinados dispositivos sin conexión a Internet.
- Compatibilidad con ordenadores personales y dispositivos portátiles, incluyendo tabletas o teléfonos móviles. Diseño adaptativo para poder acomodarse a las diferentes pantallas, tamaños y herramientas integradas en las sesiones.
- Capacidad para albergar más de un único curso, de forma que sea posible trabajar con los diferentes grupos de las distintas localidades de forma simultánea y diferenciada.

-
- Posibilidad de matricular a los usuarios y profesores con cuentas específicas y particulares, otorgando permisos de edición a estos últimos.
 - Integración de herramientas para realizar un seguimiento de los alumnos matriculados en la asignatura, incluyendo la capacidad de llevar a cabo un control de tareas y conseguir estadísticas de uso y rendimiento.
 - Plataforma con elementos interactivos (mensajería, foros, envío y recepción de tareas, etc.) entre los propios estudiantes y docentes, y con capacidad para recoger información sobre las actividades llevadas a cabo en las diferentes sesiones.
 - Posibilidad de modificación y personalización, incluyendo la opción de incorporar todo tipo de recursos, fuentes históricas y elementos multimedia externos, pero también de transformar el propio entorno a través de complementos y extensiones.
 - Facilidad de ser replicable y utilizable en diversas situaciones, de manera que otros docentes o investigadores puedan llevar a cabo intervenciones con entornos y herramientas similares, o con la propuesta didáctica diseñada sobre la Transición, en otros contextos educativos.
 - En relación con esto último, y al igual que en el caso del repositorio de recursos, preferencia por un software de código abierto y gratuito.
-

Aunque la gran mayoría de los puntos señalados en la tabla se refieren a aspectos esenciales para llevar a cabo un correcto control del trabajo realizado por el profesorado y por el alumnado (especialmente en lo relativo al uso de cuentas particulares, la matriculación en cursos diferenciados o la recogida de información procedente de las actividades y las tareas), hubo otros rasgos que fueron considerados como importantes. Desde este punto de vista, la capacidad de la plataforma para ser personalizada estética y funcionalmente mediante complementos o extensiones desarrolladas por la comunidad de usuarios, así como el hecho de que pudieran integrarse elementos multimedia o interactivos de todo tipo, tomó un valor importante, al tratar de hacer el entorno lo más atractivo posible para el alumnado.

Una vez clarificadas las características necesarias que debería cumplir la plataforma a seleccionar, comenzaron a barajarse diferentes posibilidades con las que trabajar, y que podrían instalarse de forma paralela al repositorio en el servicio de alojamiento contratado. Entre las distintas opciones se tomó en cuenta el uso de herramientas diversas, así como la posibilidad de dejar de lado las plataformas tradicionales y buscar nuevas opciones capaces de adaptarse de forma muy concreta a los contextos en los que se trabajaría.

Precisamente, la puesta en marcha de una plataforma de nueva creación, específica para el trabajo en torno a la Transición española, y especialmente diseñada para esta investigación, fue valorada, en primer lugar, como una opción a considerar. El hecho de poder contar con elementos visuales de nueva creación podría ser un paso adelante para que el alumnado pudiera percibir como más atractivo el entorno, lo cual podría ser una ventaja de partida, junto a la posibilidad de poder delegar el trabajo más técnico, a pesar de su coste económico y del largo tiempo necesario para el desarrollo del entorno.

En todo caso, la valoración de las desventajas hizo dejar de decantarse por esta opción, ya que la utilización de una plataforma cerrada hubiera supuesto un gran impedimento a la hora de modificar cualquier aspecto relacionado con la plataforma en el futuro, lo que hubiera hecho imposible una adaptación de las unidades didácticas a las distintas situaciones por parte de los investigadores o de los docentes. A la vez, una limitación de este calibre habría hecho mucho más dificultosa una potencial aplicación en otros contextos por parte de aquellos profesores y profesoras interesados en aprovechar o replicar la experiencia. La preferencia por una plataforma abierta y gratuita pesó mucho, por tanto, ante la necesidad de requerir de un entorno capaz de aplicarse en todos y cada uno de los centros, que fuese compatible con la mayor parte de los dispositivos instalados en los mismos, y que fuese fácil de manejar por parte de los docentes a cargo de los grupos de trabajo.

Teniendo en cuenta estas necesidades, también se valoró utilizar una plataforma caracterizada principalmente como un sistema de gestión de contenidos (CMS). De forma

práctica, esto supondría hacer uso de alternativas como Wordpress, Drupal, Joomla o Concrete5, software que puede haber sido diseñado originalmente para una finalidad específica (como por ejemplo, la creación de weblogs, en el caso de Wordpress), pero que, debido a su versatilidad, se ha convertido con el tiempo en una opción a utilizar para diseñar todo tipo de páginas web. El hecho de contar con sistemas de gestión de contenidos hubiera permitido la integración de multitud de recursos de forma relativamente simple, y hubiera hecho posible la personalización de la experiencia del usuario a través de complementos y de temas visuales muy personalizables, especialmente si las plataformas se hubiesen instalado en un servidor propio.

En esta ocasión, el aspecto central que limitaría esta posibilidad recae en la propia naturaleza de estos CMS. Al no estar concebidos para su uso el mundo educativo, a diferencia de los sistemas de control del aprendizaje (LMS), los sistemas de gestión de contenidos no disponen de ninguna forma para poder matricular y controlar de forma individualizada a diferentes alumnos, ni posibilidad alguna para establecer cualquier tipo de tarea educativa sin la aplicación de herramientas externas. A la vez, la creación de cursos y unidades didácticas diferenciadas hubiese sido complejo de aplicar, y cualquier instrumento adicional (desde un foro a un cuestionario) no hubiese podido ser configurado de manera nativa ni completamente integrada con el resto del entorno.

Como tercera opción se consideró, por tanto, la instalación de un sistema de control del aprendizaje (LMS), que sería capaz de aunar la capacidad de integrar recursos ofrecida por los sistemas de gestión de contenidos con la posibilidad de gestionar amplios grupos de alumnos. En relación con este último aspecto, la utilización de MOOC (cursos online masivos y abiertos) a través de plataformas como edX, Udemy o CourseSites se descartó, al requerir de un entorno capaz de ser usado de manera presencial, a pesar de contar con la posibilidad de que el alumnado pudiera acceder desde sus casas o sus dispositivos móviles cuando quisieran.

Tras la búsqueda de LMS con potencial para esta investigación, tanto Moodle como ATutor, Docebo, Claroline, eFront o Dokeos fueron consideradas como alternativas viables. En esta ocasión, Moodle se valoró como la plataforma más adecuada, ya que, a diferencia de plataformas de pago como Docebo o eFront, es un software de código abierto gratuito. El hecho, además, de que Moodle dispusiera de una amplia penetración en el mundo educativo⁶⁸³, tanto a nivel universitario como en parte de la educación obligatoria, fue visto como un aspecto positivo, capaz de facilitar un acceso desde los centros y un mayor dominio de la plataforma por parte de los docentes. Esto, además, podría facilitar compartir en el futuro el curso diseñado, así como las configuraciones específicas utilizadas, haciendo más fácil la difusión del trabajo realizado.

Merece la pena destacar, además, que la existencia de una aplicación oficial para dispositivos móviles de Moodle se vio como una posibilidad adicional que podría permitir una mayor accesibilidad al entorno, algo no disponible en otras plataformas. Por último, el hecho de que una comunidad de desarrolladores muy activa participara en la creación de diferentes extensiones y complementos también se valoró como un aspecto positivo que permitiría añadir nuevas funcionalidades a la plataforma, y adaptarla a las necesidades de cada uno de los centros con los que se pretendía trabajar.

⁶⁸³ COSTELLO, E. (2013). Opening up to Open Source: Looking at How Moodle Was Adopted in Higher Education. *Open Learning*, vol. 28, no. 3, p. 197.

Instalación, diseño y configuración del entorno

Una vez seleccionada Moodle como la plataforma en la cual se construiría el entorno, y en la que se integraría la propuesta didáctica sobre la Transición española, se procedió a realizar la preparación de todos los aspectos de carácter más técnico. Tras la configuración del servicio de alojamiento donde ya se encontraba instalado el repositorio documental, se llevó a cabo una instalación de la última versión disponible de Moodle (en este caso, la 2.9.2), de tal manera que el acceso al entorno pudiera llevarse a cabo a través de la URL historiarecienteenlaeducacion.com (ver Figura 5), desde donde podría accederse a los diferentes cursos y a los servicios de administración y gestión de perfiles de los usuarios.

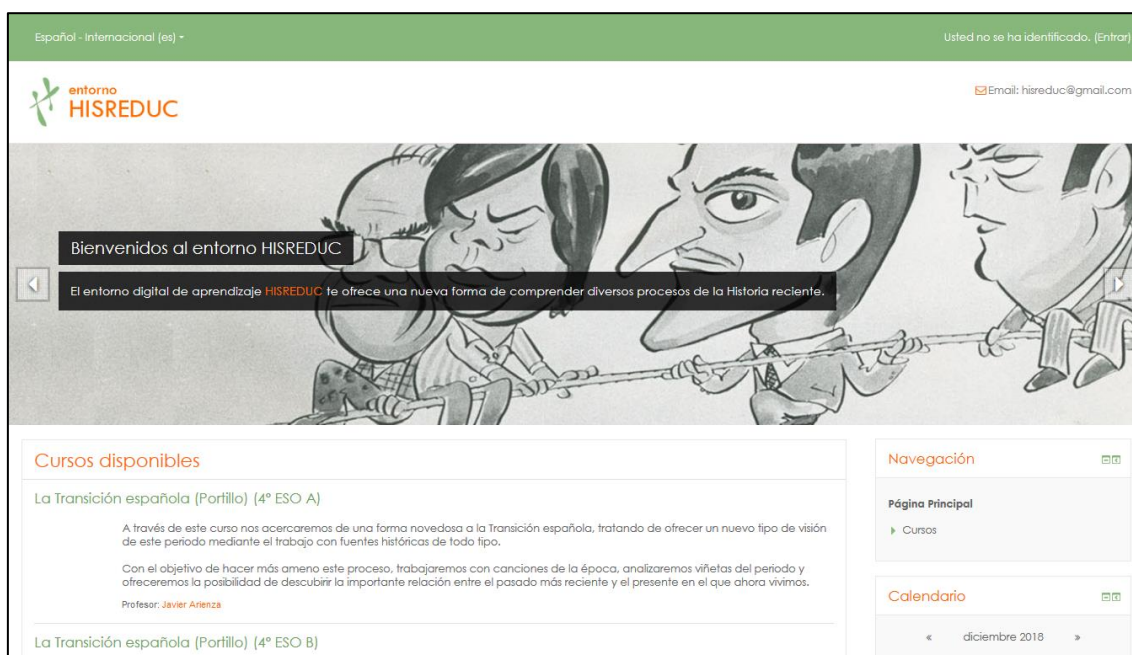


Figura 5. Portada del entorno digital HISREDUC.

Tras el proceso de instalación, y una vez llevada a cabo la configuración esencial del entorno para las necesidades específicas de la investigación, se procedió a agregar complementos considerados como imprescindibles. En esta ocasión, se instalaron módulos ligados a aspectos como la utilización de cuestionarios para recopilar información, la integración de nuevas modalidades de actividades, el tratamiento de aspectos como el tamaño de los textos o la integración, como se describirá más adelante, de actividades interactivas diseñadas a través de H5P.

Una vez finalizado el trabajo en torno a los aspectos más funcionales o relacionados con los contenidos, los aspectos ligados al diseño y la presentación comenzaron a tomar un más papel relevante. Con el objetivo de presentar un aspecto atractivo, se procedió a instalar un tema visual, que fue modificado y personalizado de manera minuciosa con el objetivo de poder adaptarlo a las posibles preferencias del alumnado, así como a su edad. Junto a los aspectos puramente visuales del entorno, también se prestó atención al diseño de cada una de las actividades, así como a la distribución y presentación de las mismas en las diferentes sesiones, algo que se describirá con mucho más detalle en este mismo capítulo.

La adaptación de la plataforma no se limitó, por supuesto, a la configuración de elementos funcionales (ligados, por ejemplo, a los procesos de seguimiento o evaluación) y a los aspectos visuales (diseño del entorno y de cada actividad), sino que también requirió de una preparación de las cuentas de usuario que serían utilizadas por los docentes colaboradores y por los propios estudiantes. De manera práctica, esto supuso realizar una matriculación de todos participantes en la experiencia de manera previa a la puesta en marcha de las intervenciones, de forma que cada uno de ellos contara con una cuenta

personalizada con la que poder acceder al entorno de aprendizaje. Este proceso fue automatizado, para evitar tener que hacer matriculaciones manuales de manera individualizada.

Los estudiantes fueron matriculados en el entorno estableciendo una diferenciación por centros educativos y por grupos, de manera que el posterior análisis de la información pudiera ser mucho más clarificador e intuitivo. Se generó un nombre de usuario particular a cada uno de ellos, basado en una combinación de su nombre y apellidos, lo que se complementó con una contraseña individualizada. Esta información fue proporcionada por escrito a cada estudiante al comienzo de la experiencia, dentro del proceso de presentación de la orientación de las clases en la primera sesión, ofreciéndoles la oportunidad de que pudieran cambiar su contraseña si así lo deseaban, y en cualquier momento que quisieran, haciendo uso del panel de control integrado en la plataforma de aprendizaje.

Los docentes a cargo de cada uno de los grupos también fueron matriculados, aunque en esta ocasión, y debido a su rol como profesores, se les otorgó permisos específicos con la posibilidad de que pudieran editar la propuesta didáctica en caso de necesidad. Aunque esta funcionalidad no fue utilizada, salvo de manera muy puntual, en el marco de las intervenciones, sí que facilitó que los docentes pudieran hacer un seguimiento de sus alumnos matriculados en el entorno, accediendo a las respuestas enviadas en cada una de las actividades, a su participación en los foros o a su historial de actividad.

En último lugar, y una vez finalizado el diseño de la propuesta integrada en el entorno a utilizar en los centros, se realizaron duplicados de la misma, de tal forma que cada uno de los grupos de estudiantes pudiera trabajar en una unidad específica y aislada, sin necesidad de compartirla con alumnos y alumnas de otros centros. Para ello, cada uno de los docentes y estudiantes matriculados en la plataforma fue distribuido en los cursos mediante las funcionalidades ofrecidas por Moodle. Esto facilitó que no hubiera que preocuparse por ningún tipo de interacción no deseada entre grupos de estudiantes, y que cada uno de ellos pudiera acceder únicamente a aquellas secciones determinadas de antemano, sin visualizar aspectos relativos al resto de agrupaciones del mismo centro o de distintas localidades.

Tras la finalización de las preparaciones previas, el entorno pudo ser implementado en cada uno de los institutos, haciendo uso de la propuesta didáctica diseñada específicamente para trabajar en torno a la transición a la democracia en España. La exposición de este proceso de implementación, y una descripción detallada de las características y estructura de la propuesta, son abordadas a continuación, centrándose tanto en la orientación didáctica de la misma como en los propios procesos de intervención, pero también en las transformaciones llevadas a cabo entre las diferentes fases de la investigación.

2. Diseño del curso y procesos de intervención en los centros

Tras la puesta en marcha del repositorio documental y del entorno digital de aprendizaje, el siguiente paso consistió en acomodar cada una de estas dos plataformas a las necesidades de la investigación, lo que supuso, principalmente, una delimitación precisa del proceso histórico sobre el que se decidió trabajar y de la etapa escolar en la que abordarlo, así como una correcta adaptación a las necesidades de cada contexto. De forma adicional, es importante recordar que, pese a disponer de las herramientas técnicas necesarias para realizar las intervenciones en los centros, el diseño didáctico a implementar es, necesariamente, el punto clave de todo el proceso, y de ahí que requiera una atención especial.

Por supuesto, cualquier tipo de propuesta didáctica debe adaptarse a multitud de aspectos: desde el marco legal existente a la situación específica de los docentes y centros colaboradores, sin olvidar, por supuesto, el tipo de alumnado con el que se pretende trabajar en las aulas. Es por esta razón por la que el presente capítulo centra la atención en todos

estos aspectos, comenzando por un análisis del contexto curricular y de los centros en los que se llevó a cabo la experiencia, para después concretar de una manera más específica el diseño de las diferentes sesiones integradas dentro del entorno digital. Tras describir con detalle las actividades y recursos implementados, y una vez examinado el proceso de intervención en los centros durante el año 2016, se incidirá en el proceso de transformación de la propuesta y los diferentes cambios, tanto técnicos como de índole didáctica, en las actividades diseñadas e incorporadas a cada una de las sesiones. Por último, tras valorar las diferencias entre ambos cursos, se procederá a analizar el último de los procesos de intervención en los centros, esta vez a lo largo del año 2017.

2.1. Elección de la etapa y de los centros colaboradores

Como se ha indicado con anterioridad, el paso de la dictadura a la democracia en España fue seleccionado como el proceso histórico más adecuado para trabajar en el marco de la presente investigación. Entre los aspectos que se valoraron para tomar esta decisión tomó especial peso el hecho de concebir este estudio como una ampliación del llevado a cabo en el contexto del Proyecto TRADDEC, partiendo, por tanto, de los resultados y de la información obtenida en el mismo, incluyendo aspectos como la recepción del profesorado en torno a la Transición y sobre su tratamiento en las aulas⁶⁸⁴.

La elección de este proceso histórico supuso una cierta restricción a la hora de poder elegir la etapa educativa en la que aplicar la propuesta didáctica ya que, como se verá a continuación, la Transición española únicamente es abordada en dos momentos muy específicos dentro de la Educación Secundaria (tomando en cuenta tanto la etapa obligatoria como la no obligatoria), y únicamente en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria en el primero de los casos. Con el objetivo, por tanto, de poner en marcha la investigación y de cumplir las metas ligadas al Proyecto HISREDUC, la delimitación del curso en el que aplicar la propuesta se antojó como el punto de partida principal para llevar a cabo una búsqueda de centros y docentes capaces de ofrecer facilidades a la hora de trabajar con distintos grupos de estudiantes.

La presencia de la Transición española en el marco curricular

La Transición española, junto a otros contenidos ligados a la Historia más cercana del país, son tratados con profundidad en segundo curso de Bachillerato, pero las características de la etapa (su carácter no obligatorio, así como su orientación como una preparación para las pruebas de acceso a la universidad) no lo hacen el periodo más adecuado para poder llevar a cabo una serie de intervenciones como las propuestas en esta investigación, debido tanto a la carga de trabajo del profesorado y del alumnado durante todo el año, como a los incentivos ofrecidos por la presencia de las pruebas finales. El hecho adicional de que los elementos ligados a la Historia reciente siempre se trabajen en la parte final del curso escolar tampoco ayudaría a la implementación de la experiencia, por lo que el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria fue elegido como el momento ideal para el trabajo sobre el periodo.

Este curso concreto fue seleccionado de forma específica al ser la única ocasión en la que el alumnado entra en contacto con los contenidos más ligados a la Historia reciente en la ESO, y donde, por tanto, puede trabajar de manera particular sobre la transición a la

⁶⁸⁴ Es posible consultar tanto MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. et al. (2014). La memoria transicional en los profesores de historia de España y Chile. En: J. PAGÈS y A. SANTISTEBAN (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Volumen 2*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona y AUPDCS, pp. 13-20; como MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2014). Op. cit., pp. 41-48; y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R., MUÑOZ LABRAÑA, C. y SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2015). Visibilidad e invisibilidad en el currículo de Historia Contemporánea de la ESO: la selección de contenidos por los profesores. En: A.M. HERNÁNDEZ CARRETERO, C. GARCÍA RUÍZ y J.L. DE LA MONTAÑA CONCHIÑA (eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura & AUPDCS, pp. 899-906.

democracia en España. Si el marco curricular impone el tratamiento de contenidos históricos, desde la Prehistoria hasta el siglo XVII, durante los dos primeros cursos de la ESO, y un trabajo ligado a aspectos geográficos en el tercer curso, la Historia del mundo, desde el siglo XVIII a la actualidad, se condensa en 4º de ESO⁶⁸⁵. Este hecho hace patente como algo necesario un examen del marco legal, analizando, como se realiza a continuación, el tratamiento de la Historia más reciente de España, y teniendo en cuenta los diferentes elementos curriculares descritos en relación con la Transición.

El proceso de transición a la democracia en España es, tal y como se puede observar en la Tabla 28, la etapa más reciente de la Historia española que llega a abordarse de manera específica en el cuarto curso de ESO. Pese a existir referencias al proceso de globalización económica y a la Unión Europea, el paso de la dictadura a la democracia en España es el periodo más cercano en el tiempo nombrado explícitamente en el marco curricular, en este caso, dentro del Bloque 8, titulado *El mundo reciente entre los siglos XX y XXI*⁶⁸⁶.

Tabla 28. Elementos curriculares ligados a la Transición española en 4º de ESO.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
La transición política en España: de la dictadura a la democracia (1975-1982).	3. Conocer los principales hechos que condujeron al cambio político y social en España después de 1975, y sopesar distintas interpretaciones sobre ese proceso.	3.1. Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad. 3.2. Enumera y describe algunos de los principales hitos que dieron lugar al cambio en la sociedad española de la transición: coronación de Juan Carlos I, Ley para la reforma política de 1976, Ley de Amnistía de 1977, apertura de Cortes Constituyentes, aprobación de la Constitución de 1978, primeras elecciones generales, creación del estado de las autonomías, etc. 3.3. Analiza el problema del terrorismo en España durante esta etapa (ETA, GRAPO, Terra Lliure, etc.): génesis e historia de las organizaciones terroristas, aparición de los primeros movimientos asociativos en defensa de las víctimas, etc.

Tal y como queda patente, el interés del currículo parece ser ofrecer una panorámica general del proceso de transición a la democracia, atendiendo, como aparece establecido por escrito, a sus principales hitos. A la vez, se hace un enorme hincapié en la identificación y valoración de los distintos puntos de vista sobre esta etapa, aspecto ligado estrechamente a varias de las dimensiones del pensamiento histórico. En esta ocasión, pese a no haber ningún tipo de referencia a la España posterior a 1982 en la organización curricular correspondiente a esta etapa, sí que aparece una mención, en forma de estándar de aprendizaje evaluable, a las interpretaciones sobre el periodo desde el presente.

Precisamente, este último aspecto queda reflejado, de manera explícita, en el Bloque 10, titulado *La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía*, como puede observarse en la Tabla 29. A pesar, por tanto, de que las últimas décadas de la Historia de España no aparezcan referenciadas como contenidos particulares dentro del marco curricular (teniendo incluso en cuenta las menciones a la Unión Europea en el Bloque 8, y al proceso de globalización y revolución tecnológica en el Bloque 9 del

⁶⁸⁵ Ver, al respecto, la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, pp. 32142-32152.

⁶⁸⁶ Los elementos curriculares descritos en la Tabla 28 han sido obtenidos de la Orden EDU/362/2015. Op. cit., p. 32151.

cuarto curso de ESO), el potencial de la relación entre la Transición española y el momento actual puede aprovecharse sin ningún tipo de dificultad.

Tabla 29. Elementos curriculares ligados a la relación entre el pasado, presente y futuro en 4º de ESO.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía.	1. Reconocer que el pasado “no está muerto y enterrado”, sino que determina o influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios.	1.2. Sopesa cómo una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y política en el siglo XXI. 1.3. Compara (en uno o varios aspectos) las revoluciones industriales del siglo XIX con la revolución tecnológica de finales del siglo XX y principios del XXI.

Como podrá advertirse en secciones posteriores, todos estos aspectos fueron tenidos en cuenta a la hora de diseñar y poner en marcha las diferentes actividades y sesiones integradas en la propuesta didáctica, dentro del entorno digital de aprendizaje. Después de todo, la inevitable interrelación del pasado y del presente es una herramienta didáctica extremadamente útil, no solamente para trabajar en torno al desarrollo del pensamiento histórico (y por tanto, conceptos como la perspectiva histórica, la dimensión ética o el cambio y la continuidad), sino también para examinar aspectos como la conciencia histórica, de carácter más marcadamente reflexivo, tal como se ha indicado en capítulos previos.

El resultado de esta revisión fue, en todo caso, útil a la hora de tomar decisiones sobre aquellos contenidos a incluir en la propuesta que debería aplicarse en los centros, y para determinar la orientación de algunas de las actividades y sesiones, incluyendo, por ejemplo, la sesión que se dedicaría al terrorismo, la represión y la violencia en la España de la etapa de la Transición. Por supuesto, y como no puede ser de otra manera, estos elementos curriculares simplemente marcaron los requerimientos mínimos necesarios, que serían ampliados de manera más ambiciosa a través del trabajo en el aula. En todo caso, para una delimitación pragmática y adecuada de todo este proceso fue necesario atender a las situaciones específicas de los centros, docentes y estudiantes colaboradores, algo que se describe a continuación.

Características de los centros colaboradores y papel de los docentes

Una vez decidida la etapa y el curso específico en el que trabajar, se procedió a buscar a docentes de Educación Secundaria dispuestos a colaborar con la investigación y capaces de proporcionar un tiempo adecuado con su alumnado. Entre los objetivos establecidos en el marco del proyecto, se mostró una preferencia por tratar de llevar a cabo las intervenciones en contextos diferenciados, aunque comparables. Desde este punto de vista, la posibilidad de poder implementar el entorno digital de aprendizaje en varias localidades españolas se consideró como una oportunidad adecuada para los intereses del estudio, al proporcionar la opción de examinar la respuesta de varios grupos de participantes con características no completamente homogéneas.

A pesar de que se trabajó en todo momento con alumnos matriculados en cuarto curso de la ESO, y por tanto, con una media aproximada de unos 16 años de edad, cada uno de los grupos partió de una situación diversa y particular. Además de las diferencias derivadas de la localidad en la que se sitúan los centros, aspectos como las características del alumnado o el tipo de trabajo fomentado por los docentes de Ciencias Sociales e Historia de manera habitual pueden llegar a suponer un factor diferenciador, algo que ha sido valorado a la hora de establecer comparaciones entre los grupos. Junto a este aspecto, y tal

y como podrá observarse a continuación, las características de las intervenciones no fueron idénticas, al estar a cargo de investigadores de la Universidad de Valladolid en algunas ocasiones, y a cargo de los docentes habituales en aquellos casos en los que la primera opción no fue posible.

Los centros seleccionados corresponden, como ya se ha indicado, a un total de cinco localidades: Burgos, Valladolid, Oviedo, Laguna de Duero y Portillo. Tal y como se describirá posteriormente, mientras que en algún centro pudo trabajarse únicamente durante el año 2016 o durante 2017, en otros fue posible realizar intervenciones de manera consecutiva, durante ambos cursos. De igual forma, en estos últimos casos, los profesores a cargo de los grupos fueron, por lo general, los mismos, pese a que en ocasiones puntuales, más de un docente colaboró en el mismo centro.

Con el objetivo de ofrecer una panorámica de las características específicas de cada uno de los centros, se ha procedido a resumir, en las Tablas 30 a 34, la información más relevante correspondiente a cada uno de ellos, incluyendo información sobre el curso en el que se llevó a cabo la aplicación de la experiencia, los grupos con los que se contó en cada uno de los casos, así como el número de alumnos, los docentes a cargo de los mismos y la manera en la que se llevaron a cabo los proceso de intervención.

Tabla 30. Información sobre la aplicación del entorno en Laguna de Duero.

IES María Moliner	
Localidad	Laguna de Duero (Valladolid)
Año de aplicación	2016
Grupos	Dos grupos (4ºA y 4ºC). En esta ocasión, ambos grupos pueden ser considerados como equivalentes, sin encontrarse diferencias relevantes entre ellos, según la información proporcionada por el docente a su cargo.
Participantes	53 estudiantes (24 matriculados en 4ºA y 29 en 4ºC).
Docentes	Un único docente se encargó de ambos grupos, facilitando el acceso a los mismos y el trabajo realizado durante las diferentes semanas.
Intervención	La intervención se llevó a cabo por tres investigadores de la Universidad de Valladolid, trabajando, por lo general, en parejas en cada uno de los dos grupos. El docente estuvo siempre presente en el aula durante el momento de las intervenciones, ayudando con la organización y gestión de las sesiones.

El Instituto de Educación Secundaria María Moliner, situado en la localidad vallisoletana de Laguna de Duero, es uno de los centros con los que se colaboró, en esta ocasión únicamente durante el año 2016. Este IES muestra una serie de características propias que pueden diferenciarlo de otros centros insertados en núcleos más poblados. Laguna de Duero, al ser una localidad de algo más de 22.000 habitantes, puede considerarse como un municipio con rasgos de una ciudad dormitorio, algo que determina el tipo de alumnado que asiste al centro. Conviene apuntar que el IES María Moliner es uno de los dos únicos institutos situados en esta municipalidad, lo que ofrece una idea de este contexto tan particular.

Tabla 31. Información sobre la aplicación del entorno en Portillo.

IES Pío del Río Hortega	
Localidad	Portillo (Valladolid)
Año de aplicación	2017
Grupos	Dos grupos (4ºA y 4ºB).

	La diferencia principal entre ambos grupos, según indicó el docente a cargo de la asignatura, es el hecho de que el grupo de 4ªA estuviera matriculado en el programa bilingüe.
Participantes	55 estudiantes (29 matriculados en 4ªA y 26 en 4ªB).
Docentes	Un único profesor estuvo a cargo de los dos grupos, siendo además su tutor, lo que facilitó la organización de las sesiones.
Intervención	La intervención en el aula fue aplicada por dos investigadores de la Universidad de Valladolid, quienes contaron con la presencia del docente en el aula durante la duración de las diferentes sesiones.

En el caso del Instituto de Educación Pío del Río Hortega, situado en la localidad vallisoletana de Portillo (de poco más de 2.400 habitantes), es posible observar un centro con un carácter rural. En esta ocasión, el centro no se ocupa únicamente de los estudiantes del municipio, sino que también se encarga de recibir a un número significativo de alumnos y alumnas de otras municipalidades, desplazándose cada mañana en autobús desde otras localidades cercanas.

En esta ocasión, tal y como se ha relatado en la Tabla 31, pese a trabajarse con dos grupos diferenciados, es interesante hacer notar el hecho de que únicamente uno de ellos estuviera matriculado en el programa bilingüe, algo destacado por el profesorado como aspecto distintivo, también en lo académico. En todo caso, las intervenciones se realizaron exclusivamente en 2017, y en paralelo, de manera que ambos grupos, a cargo del mismo docente, pudieran trabajar de una manera más o menos simultánea, con un desfase de uno o dos días, durante las semanas que duró la experiencia.

Tabla 32. Información sobre la aplicación del entorno en Burgos.

IES Comuneros de Castilla	
Localidad	Burgos
Años de aplicación	2016 y 2017
Grupos	Un grupo en 2016 (4ªE) y tres más en 2017 (4ªC, 4ªE y 4ªP). Cabe destacar que el grupo de 4ªP es un grupo de estudiantes con dificultades de aprendizaje más marcadas, formado por alumnos con necesidades especiales, y por tanto, menos numeroso.
Participantes	33 estudiantes en 2016. 43 estudiantes en 2017 (17 matriculados en 4ªC, 16 en 4ªE y 10 en 4ªP).
Docentes	Fueron dos los docentes a cargo de los grupos. El primero de ellos participó en la intervención de 2016 con 4ªE, y volvió a colaborar un año después con sus grupos de 4ªE y 4ªP. El segundo de los docentes se incorporó en las intervenciones de 2017, con el grupo de 4ªC.
Intervención	En 2016, el docente a cargo del grupo fue el encargado de llevar a cabo la implementación del entorno digital, sin presencia de los investigadores de la Universidad de Valladolid. En 2017, el docente que colaboró un año antes volvió a encargarse de la implementación, aunque, en esta ocasión, uno de los investigadores de la Universidad de Valladolid estuvo presente en la mitad de las sesiones. Éste también asistió a la primera sesión del grupo 4ªC, a cargo del segundo docente colaborador del centro, encargado del resto de la intervención.

El IES Comuneros de Castilla, situado en la ciudad de Burgos, fue uno de los centros que colaboraron con la investigación desde el año 2016, y con el que pudo volverse a contar un año después. El instituto, situado en el centro de la ciudad, tiene un carácter netamente urbano, lo que repercute en las instalaciones y en el tipo de alumnado. En esta ocasión, tal y como se detalla en la Tabla 32, pudo contarse con la colaboración de dos docentes durante

los cursos en los que tuvieron lugar las intervenciones. Mientras que uno de ellos participó en las intervenciones con un total de tres grupos diferenciados (uno en 2016 y dos en 2017), un segundo docente se sumó al proyecto en 2017. Es importante recalcar, en todo caso, los contrastes entre los grupos de participantes, ya que, como se ha indicado, 4ºP (2017) consistió en un grupo reducido con necesidades específicas, algo que se ha tenido en cuenta al realizar las comparaciones.

Tabla 33. Información sobre la aplicación del entorno en Valladolid.

IES Zorrilla	
Localidad	Valladolid
Año de aplicación	2017
Grupos	Un grupo (4ºD).
Participantes	30 estudiantes.
Docentes	El único docente a cargo de este grupo facilitó la organización de las sesiones, e hizo posible que pudieran dedicarse a esta temática las últimas semanas del curso.
Intervención	La aplicación de la propuesta didáctica a través del entorno digital de aprendizaje se llevó a cabo por dos investigadores de la Universidad de Valladolid, con una presencia continuada en el aula por parte del docente a cargo del grupo.

El IES Zorrilla, situado en la zona céntrica de la ciudad de Valladolid, es uno de los institutos más emblemáticos de la ciudad, por su situación y trayectoria. En esta ocasión, el perfil del alumnado puede llegar a asemejarse más al encontrado en Burgos que a aquel que participó en las intervenciones en Portillo, es decir, con rasgos más urbanos. En Valladolid se trabajó con un solo grupo de alumnos, al ser el único grupo a cargo del docente con el que se colaboró, algo que se llevó a cabo únicamente en el año 2017.

Tabla 34. Información sobre la aplicación del entorno en Oviedo.

IES Alfonso II	
Localidad	Oviedo
Años de aplicación	2016 y 2017
Grupos	Un grupo en 2016 (4ºA) y otro más 2017 (4ºA). Al igual que en el caso de Laguna de Duero, los grupos pueden considerarse como equivalentes, con la única diferencia de corresponder a años diferentes.
Participantes	21 estudiantes en 2016. 21 estudiantes en 2017.
Docentes	Ambos grupos, tanto en 2016 como en 2017, estuvieron a cargo del mismo docente, quien también actuó como tutor.
Intervención	En esta ocasión, ambas intervenciones se llevaron a cabo de forma exclusiva por el docente, a quien se proporcionó, tras diversas reuniones presenciales con los investigadores de la Universidad de Valladolid, todo el material y las instrucciones necesarias.

Por último, el Instituto de Educación Secundaria Alfonso II de Oviedo fue el último de los centros con los que se colaboró para aplicar el entorno digital de aprendizaje en las aulas. En esta ocasión, el factor diferenciador del instituto es su localización, pues es el único de los centros ubicado fuera de Castilla y León. En todo caso, al igual que en el caso burgalés, fueron dos los años en los que pudieron llevarse a cabo las intervenciones, siempre a cargo del docente que decidió colaborar con el proyecto de investigación.

2.2. Diseño e implementación de la propuesta sobre la Transición española

Tras la toma de decisiones acerca de la etapa en la que se llevaría a cabo la implementación del entorno digital de aprendizaje, y una vez que fue posible establecer contacto con aquellos docentes dispuestos a colaborar en el marco del Proyecto HISREDUC con su alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, pudo comenzar a ponerse en marcha una fase de planificación. En la misma, se atendió a los aspectos de carácter organizativo, incluyendo las fechas de las intervenciones y el tipo de trabajo a llevar a cabo en las aulas, con el objetivo principal de poder diseñar una propuesta didáctica plasmada en la unidad integrada en la plataforma digital.

The screenshot displays the HISREDUC platform interface. At the top, it shows the user role 'Administrador HISREDUC' and an email address 'Email: hisreduc@gmail.com'. The main navigation menu on the left includes 'Área personal', 'Cursos', and 'La Transición española (Laguna) (4º ESO A)'. The 'Navegación' section lists various course components, with 'La Transición española (Laguna) (4º ESO A)' expanded to show five sessions: 'Primera sesión. ¿Qué conoces sobre la Transición española?', 'Segunda sesión. Vida cotidiana en los años setenta...', 'Tercera sesión. El ambiente político: inestabilidad...', 'Cuarta sesión. El proceso político: la ruptura pactada...', and 'Quinta sesión. Los frutos del consenso y su revisión...'. The 'Administración' section provides options like 'Activar edición', 'Editar ajustes', 'Usuarios', 'Filtros', 'Informes', 'Calificaciones', 'Gradebook setup', 'Resultados', 'Copia de seguridad', 'Restaurar', 'Importar', 'Publicar', 'Reiniciar', and 'Banco de preguntas'. The main content area features a 'Novedades y anuncios' section and five session cards. Each card includes a title, a brief description, a cartoon illustration, and resource statistics (e.g., 'Páginas: 5 Cuestionarios: 1 Glosario: 1 Foro: 1').

Figura 6. Estructura y sesiones de la propuesta didáctica sobre la Transición española.

A través de la organización de una serie de reuniones de coordinación, valorando especialmente las necesidades, requerimientos y posibilidades de los diferentes profesores

y grupos de estudiantes, se estableció una hoja de ruta que partiera de los criterios comunes detectados en cada uno de los diferentes contextos. Debido a que la mayoría del profesorado identificó el tiempo que sería necesario dedicar al trabajo en torno a la Transición española como uno de los principales impedimentos o rupturas más significativas respecto a su práctica docente habitual, se tomó la decisión de reducir las intervenciones en las aulas a una extensión temporal asumible por los docentes. De esta manera, se decidió reservar un máximo de siete sesiones (es decir, en torno a dos semanas y media) a la experiencia.

Por supuesto, y debido a que, junto al trabajo a través del entorno de aprendizaje, el alumnado también debería dedicar un tiempo significativo a rellenar diversos cuestionarios para lograr obtener información de forma previa y posterior a la experiencia, se tomó la decisión de hacer uso de parte de la sesión previa, así como de la última de ellas, a esta labor. Las otras cinco sesiones se dedicarían, según esta planificación, a trabajar en la sala de informática de cada uno de los centros de manera directa con el entorno digital. Ante la necesidad de contar con este número de horas, el profesorado colaborador decidió, siguiendo su práctica habitual, asignarlas a la parte final del curso, encargándose de realizar las reservas necesarias de las salas de ordenadores que serían utilizadas.

El diseño de la propuesta didáctica que debería integrarse dentro de la plataforma se convirtió, una vez delimitada la duración de las intervenciones, en la preocupación principal de esta fase de la investigación. Teniendo en cuenta que únicamente podría contarse con un total de cinco sesiones a través del entorno digital, y que su duración aproximada sería de unos 50 minutos aproximadamente para cada una, delimitar las temáticas a trabajar en estas sesiones se convirtió en un paso esencial. Tras este proceso, la inclusión de actividades útiles para abordar esta etapa de la Historia de una manera novedosa, pero especialmente para trabajar en torno a los diferentes conceptos básicos del pensamiento histórico con una orientación metodológica adecuada y alejada de los planteamientos más tradicionales, que pusiera el pasado y el presente en relación, se convirtió en un eje central de la planificación previa a las intervenciones. Las actividades también asumieron un modelo inspirado, al menos en parte, por el aprendizaje basado en problemas⁶⁸⁷, capaz de generar aprendizajes a través de interrogantes que pueden complementarse con el manejo de fuentes históricas en el aula⁶⁸⁸.

Con el objetivo de presentar una visión general, pero a la vez, en profundidad, de las diferentes actividades y sesiones que fueron diseñadas e integradas en el entorno digital de aprendizaje (ver Figura 6), a continuación se detalla la planificación que se llegó a poner en marcha en el año 2016. Aunque la propuesta didáctica sufrió cambios en 2017, tanto en aspectos relativos al diseño como al contenido, éstos serán indicados en secciones posteriores. En esta ocasión, pero también más adelante, se ha incidido en las dimensiones ligadas al pensamiento histórico trabajadas en cada momento, así como en los recursos utilizados para cada una de las actividades.

Primera sesión. ¿Qué conoces sobre la Transición española?

La orientación de esta sesión, la primera en la que el alumnado entró en contacto con el entorno digital de aprendizaje, se dirigió claramente a introducir a los estudiantes tanto el modo de trabajo que deberían seguir en el resto de las clases, como el propio periodo histórico, en el que España pasa de ser una dictadura a convertirse en una

⁶⁸⁷ Ver, al respecto, los puntos comunes del aprendizaje basado en problemas con el basado en proyectos, tanto en LÓPEZ TORRES, E. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo de las competencias profesionales del maestro: una propuesta de innovación docente desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, no. 29, pp. 25-41; como en CALLE CARRACEDO, M. de la (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 82, pp. 7-12.

⁶⁸⁸ Ver GARCÍA ANDRÉS, J. (2010). Asesinato en la catedral. Un problema de la historia para trabajar en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 63, pp. 43-57 como un modelo a aplicar, así como HERNÁNDEZ CARDONA, X. (2010). ¿Problemas de historia? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 63, pp. 18-24.

democracia. En relación con el primero de estos aspectos, y debido a la necesidad de guiar al alumnado en todo aquello ligado, de una u otra forma, a la usabilidad de la plataforma, la primera sesión se diseñó para entregar a los participantes sus nombres de usuario y contraseñas, y para orientarles por las diferentes secciones, indicándoles las posibilidades del entorno.

Ante la oportunidad de iniciar el trabajo a través de la plataforma de una manera atractiva y novedosa, se planteó convertir la primera de las actividades en un concurso que sirviera para obtener información acerca de las ideas previas del alumnado sobre el periodo, pero también para discutir, de una forma llamativa para los participantes, en relación con algunos de los aspectos que serían analizados a lo largo del resto de las sesiones. El diseño del concurso se convirtió, por tanto, en un medio para atraer la atención de los estudiantes, además de una manera de que vieran esta propuesta didáctica como una ruptura con sus clases habituales.

A su vez, el objetivo de esta primera sesión, más allá de incentivar una mayor implicación por parte del alumnado, fue el de hacer uso de fuentes históricas y otros recursos integrados en las diferentes actividades. Desde el primer momento, en cada una de las secciones se incorporaron fragmentos de viñetas publicadas en Hermano Lobo o dibujadas por Peridis, sobre las que se profundizaría más adelante, al tratar aspectos como la contextualización histórica mediante actividades específicas. Esta planificación aparece reflejada, tal y como se puede observar a continuación, en la propia entrada escrita para la sesión:

Para arrancar con buen pie, vas a empezar esta sesión realizando un pequeño concurso en el que tendrás que demostrar tus conocimientos, eso sí, compitiendo con el resto de la clase. Una vez que tengamos un ganador, empezará a trabajar sobre un aspecto fundamental en toda investigación histórica que se precie: analizar el contexto de los recursos que vamos a utilizar.

En esta ocasión, vas a contar con una serie de viñetas humorísticas de la época que te ayudarán a reflexionar y demostrar tus habilidades. El resto lo irás descubriendo poco a poco.

Tras la programación de un breve espacio de tiempo para orientar al alumnado acerca de las características y el manejo del Entorno HISREDUC, la sesión fue diseñada para que los estudiantes accedieran al primer bloque, compuesto exclusivamente por la Actividad 1.1, descrita en la Tabla 35. En esta ocasión, y pese a que el trabajo de los participantes puede caracterizarse generalmente como autónomo, esta actividad se concibió para ser realizada en común, a través del guiado del docente.

Tabla 35. *Actividad integrada en el bloque "Actividad inicial. Un dos tres, responde otra vez: el juego de la Transición".*

Actividad: 1.1. Concurso: "Un, dos, tres: el juego de la Transición".
Tiempo requerido: 25 minutos.
Descripción de la actividad: La actividad da comienzo con la visualización en común de un vídeo en el que se proyecta la cabecera del programa <i>Un, dos, tres... responde otra vez</i> , en esta ocasión del año 1976. Tras ofrecer al alumnado algo más de información sobre el programa, se distribuyen instrucciones acerca de cómo participar en el concurso diseñado a través de Kahoot e integrado en la actividad. En esta ocasión, mientras el docente se encarga de proyectar en común las preguntas, los alumnos y alumnas ven proyectadas en sus pantallas las respuestas a elegir, interactuando con ellas y eligiendo la que consideran correcta, de manera individual, antes del fin del tiempo disponible. Una puntuación más o menos alta es asignada después de cada acierto o fallo, y una lista de líderes

es mostrada a los estudiantes tras cada una de las preguntas. Tras la finalización del concurso, Kahoot muestra un pódium con aquellos estudiantes que han obtenido la puntuación más elevada.

Justificación:

El concurso diseñado mediante Kahoot, y consistente en un total de 12 preguntas de respuesta cerrada, sirve para introducir conceptos básicos sobre la Transición española y recoger las preconcepciones mostradas por el alumnado al respecto, pero también, como se describirá con profundidad en el capítulo dedicado al análisis de los datos obtenidos a través de este instrumento, para tratar acerca de aspectos ligados con las distintas dimensiones del pensamiento histórico. De hecho, los aciertos obtenidos en este momento son comparados, más adelante, con los obtenidos tras la finalización de las intervenciones.

La recogida de los conocimientos previos de cada grupo sirve, en este caso, para adaptar la práctica docente a cada contexto, para identificar dificultades de aprendizaje y, por supuesto, para analizar el razonamiento de los participantes. Es por esta razón por la que esta actividad gamificada no está diseñada con el único objetivo de servir para recopilar información, sino también para convertirse en una excusa para generar debate e interés en el aula. De hecho, cada una de las preguntas está diseñada para ser debatida en grupo, y muchas de éstas tienen múltiples respuestas correctas, siempre con el objetivo de generar interés y de sorprender a los participantes.

Recursos utilizados:

Para esta actividad se hace uso de un vídeo de 43 segundos fechado en el año 1976 en el que puede escucharse la melodía completa del programa *Un, dos, tres... responde otra vez*, emitido por TVE desde el año 1972. El vídeo muestra a la calabaza Ruperta, así como referencias a la *parte positiva*, a la *parte negativa*, y a Narciso Ibáñez Serrador como responsable del programa.

El juego de Kahoot ha sido creado por esta herramienta, e integrado dentro de la actividad. En esta ocasión, a diferencia de las intervenciones de 2017, no se incluyeron ilustraciones o fotografías acompañando a las diferentes preguntas.

Tras el trabajo grupal en torno al concurso diseñado en Kahoot en el marco de la actividad inicial, se incluyó un nuevo bloque con el nombre “Aprende investigando. Situando la Transición española en su contexto”, con dos secciones integradas en el mismo, tal y como se describe en la Tabla 36. Ambas se diseñaron con la intención de introducir a los alumnos una serie de conceptos básicos sobre el trabajo con fuentes históricas, haciendo especial hincapié en la contextualización y la realización de preguntas de investigación.

Navegación

Área personal

- Inicio del sitio
- Páginas del sitio
- Curso actual
 - La Transición española (Laguna) (4º ESO A)
 - Participantes
 - General
 - Primera sesión. ¿Qué conoces sobre la Transición e...
 - 1.1. Concurso: "Un, dos, tres: el juego de la Tran...
 - 1.2. Herramientas del investigador: poniendo la ev...
 - 1.3. Análisis: dos viñetas de Hermano Lobo
 - Preguntas: analizando las viñetas de Hermano Lobo

1.2. Herramientas del investigador: poniendo la evidencia histórica en su contexto

A lo largo de este pequeño curso vas a trabajar con recursos históricos, incluyendo imágenes, vídeos y textos. La mayoría de ellos fueron creados en el **mismo momento al que hacen referencia** (por ejemplo, una fotografía o un artículo de periódico publicado al día siguiente de la celebración de un concierto de música), por lo que son testimonios de la época. Otros, en cambio, pueden estar **producidos más tarde que los acontecimientos de los que hablan** (por ejemplo, un artículo del año 2016 hablando del papel del Rey en los inicios de la Transición).

Por tanto, a la hora de analizar cualquier tipo de recurso (ya sea un texto, vídeo o imagen), es recomendable averiguar todo lo posible sobre el mismo: **¿qué es? ¿quién lo ha creado? ¿cuándo? ¿cómo?**

¿QUIÉN? ¿CÓMO? ¿CUÁNDO? ¿QUÉ?

Figura 7. Fragmento de la actividad 1.2, en la que se introduce al alumnado la necesidad de identificar, contextualizar y hacer preguntas a las fuentes históricas.

En esta ocasión, tras una breve exposición de estas ideas en el apartado 1.2 de la sesión (ver Figura 7), la actividad 1.3 fue diseñada para entrar en contacto con una selección de dos viñetas a analizar, y sobre las que poder realizar comentarios en las preguntas abiertas ligadas a este apartado e integradas en la plataforma. Este tipo de preguntas, creadas utilizando el módulo de cuestionarios de Moodle, se usaron recurrentemente a lo largo de las distintas sesiones, con el objetivo de recopilar información que pudiera ser analizada con posterioridad, al quedar almacenada en la plataforma y ligada al perfil de cada uno de los estudiantes que participaron en la experiencia.

Tabla 36. *Actividades integradas en el bloque “Aprende investigando. Situando la Transición española en su contexto”.*

<p>Actividad: 1.2. Herramientas del investigador: poniendo la evidencia histórica en su contexto.</p>
<p>Tiempo requerido: 5 minutos.</p> <p>Descripción de la actividad: En este apartado se procede a introducir a los participantes acerca de la importancia de hacerse las preguntas adecuadas para trabajar con fuentes históricas de todo tipo:</p> <p style="padding-left: 40px;">A lo largo de este pequeño curso vas a trabajar con recursos históricos, incluyendo imágenes, vídeos y textos. La mayoría de ellos fueron creados en el mismo momento al que hacen referencia (por ejemplo, una fotografía o un artículo de periódico publicado al día siguiente de la celebración de un concierto de música), por lo que son testimonios de la época. Otros, en cambio, pueden estar producidos más tarde que los acontecimientos de los que hablan (por ejemplo, un artículo del año 2016 hablando del papel del Rey en los inicios de la Transición).</p> <p style="padding-left: 40px;">Por tanto, a la hora de analizar cualquier tipo de recurso (ya sea un texto, video o imagen), es recomendable averiguar todo lo posible sobre el mismo: ¿Qué es? ¿Quién lo ha creado? ¿Cuándo? ¿Cómo?</p> <p>Tras esta introducción, se ofrece a los participantes información acerca del concepto de contextualización, tanto para el estudio del pasado como para el análisis del presente, y se les recuerda, finalmente que podrán ver un ejemplo práctico en la siguiente actividad.</p> <p>Justificación: La sección hace especial hincapié en varios aspectos relacionados con el uso de la evidencia, la segunda dimensión del pensamiento histórico. En esta ocasión, simplemente se incide en la importancia de acercarse a las fuentes como elementos interpretables, y sobre los que merece la pena realizar preguntas de investigación para lograr las respuestas adecuadas.</p> <p>Recursos utilizados: Para este pequeño apartado, de carácter más expositivo, se hace uso de un montaje con varios de los personajes dibujados por Peridis en las viñetas que éste publicó entre 1976 y 1982 en el diario El País, y recopiladas en los libros <i>Los animalillos políticos de Peridis. El año de la transición</i> (1977), <i>De la Constitución al golpe</i> (1981), y <i>Del golpe al cambio</i> (1982).</p> <p>Se han utilizado caricaturas de Felipe González, Santiago Carrillo, Juan Carlos I, Leopoldo Calvo Sotelo y Manuel Fraga (la de Adolfo Suárez se incluyó en la portada de la sesión), e incorporado interrogantes a los bocadillos que salen de la boca de los personajes, como “¿Quién?”, “¿Cómo?”, “¿Cuándo?” o “¿Qué?”.</p>
<p>Actividad: 1.3. Análisis: dos viñetas de Hermano Lobo. Preguntas: analizando las viñetas de Hermano Lobo.</p>
<p>Tiempo requerido: 20 minutos.</p> <p>Descripción de la actividad: Esta actividad se divide en dos partes principales. En la primera de ellas se ofrece al alumnado dos viñetas publicadas por la revista satírica Hermano Lobo, con la particularidad de que ambas fueron</p>

publicadas en el número que salió a la venta el día 29 de noviembre de 1975. Con el objetivo de que los participantes, además de saber contextualizar estos recursos, sepan valorar la información que pueden proporcionar, se introducen varias ideas ligadas con aquel momento tan particular:

Como ves, si tratamos de situarnos en el lugar de los protagonistas de este proceso, veremos que la muerte de Franco puso de manifiesto una serie de inquietudes fundamentales. ¿Qué pasaría a partir de entonces? ¿Existía la posibilidad de un conflicto armado como el de la Guerra Civil de 1936? ¿Seguiría todo igual? ¿Se convertiría España en un país con un sistema similar al de las democracias de nuestro entorno?

Es en la segunda parte de la actividad en la que los participantes deben dar respuesta a unas breves preguntas sobre ambas viñetas. En esta ocasión, se incluye una pregunta en la que se indaga sobre la fecha, y qué es lo que hace de ese momento algo tan particular, con el objetivo de que reconozcan que las viñetas fueron publicadas poco después de la muerte de Franco. En una pregunta posterior se cuestiona a los estudiantes sobre lo que ambas viñetas expresan, y sobre lo que son capaces de decir acerca del momento que vivían los españoles. Por último, se incluye una pregunta de tipo test en la que se relaciona la muerte del dictador con los la velocidad de los cambios y transformaciones.

Justificación:

En esta ocasión, continúa incidiéndose en el trabajo en torno a las fuentes históricas (segunda dimensión del pensamiento histórico), incluyendo una adecuada contextualización de los materiales, y la necesidad de hacer preguntas de investigación, aunque también se destaca a la realización de inferencias, como en el caso de la fecha de publicación. De igual manera, la quinta dimensión del pensamiento histórico, ligada con la perspectiva histórica, comienza a hacer su aparición, al focalizar el análisis de las viñetas en aspectos como el miedo, la incertidumbre u otras de las inquietudes que podrían sentir los españoles durante ese momento, combinando la perspectiva de los protagonistas con el contexto de la época.

Este último aspecto sirve para debatir oralmente ideas como la no inevitabilidad en la Historia, los conceptos de causa y consecuencia (cuarta dimensión del pensamiento histórico), al hacer ver al alumnado que el proceso de transición a la democracia no tenía por qué haber acabado como lo hizo, y de ahí la incertidumbre del momento. A la vez, la última de las preguntas del cuestionario se relaciona con los conceptos de cambio y continuidad (tercera dimensión del pensamiento histórico), a pesar de que se aborda con mayor profundidad en la segunda sesión.

Recursos utilizados:

Únicamente se hace uso de dos viñetas. La primera, dibujada por Ramón, y la segunda, por Chumy Chúmez, fueron publicadas en el número 186 de la revista Hermano Lobo, fechado en el 29 de noviembre de 1975.

Ramón representa una puerta abierta con un cartel en el que puede leerse “El futuro”, desde la que se asoman varias cabezas con cierta cautela. Chumy Chúmez representa en su viñeta un agujero negro en forma de puerta donde puede leerse “Futuro”, con una persona sentada a su lado que sostiene un cartel donde aparece la frase “Quiero una oportunidad”.

Desde esta primera sesión, y como una manera de proceder a la integración de los recursos almacenados en el repositorio documental dentro de la propuesta didáctica del entorno digital de aprendizaje, se insertaron instrucciones indicando cómo acceder al mismo. De esta manera, fue posible encontrar el siguiente párrafo en la Actividad 1.3, momento en el que comenzaron a utilizarse las primeras fuentes históricas a analizar, en este caso las dos viñetas procedentes de Hermano Lobo:

A lo largo del curso se usarán varios recursos. Todos éstos estarán integrados en el Repositorio HISREDUC, una página web donde están clasificados y pueden ser buscados por ti o por el profesor. La gran ventaja de contar con este repositorio es que allí encontrarás información adicional sobre cada texto, imagen o video que utilicemos durante el curso. A partir de ahora, sólo tendrás que hacer click en la fuente histórica (por ejemplo, una viñeta) y se abrirá su sección en el repositorio.

De forma paralela, al ser la primera oportunidad disponible, y como una manera de acentuar el proceso de andamiaje del entorno, se indicó a los participantes que cada vez que éstos pudieran observar una palabra o expresión en color azul, solamente tendrían que pasar el cursor por encima para ver la definición. De manera adicional, todos los términos azules fueron añadidos al glosario del entorno, al que se hará referencia a continuación, ya dentro del tercer bloque de la sesión: “¿Quieres aprender más? Actividades complementarias”, como puede verse en la Tabla 37.

Tabla 37. *Actividades integradas en el bloque “¿Quieres aprender más? Actividades complementarias”.*

<p>Actividad: Glosario de términos.</p>
<p>Descripción de la actividad:</p> <p>En este apartado de la sesión se incluyen una serie de términos o conceptos de más difícil comprensión, junto a una definición. Todos ellos aparecen y han sido destacados a lo largo de las diferentes actividades de la propuesta didáctica. El glosario permite utilizar un buscador, filtrar las palabras por su primera letra y añadir nuevas entradas.</p> <p>Justificación:</p> <p>El objetivo principal es ofrecer a los participantes un apartado, visible a lo largo de cada una de las diferentes sesiones del curso, al que poder acceder para consultar los conceptos que puedan resistírseles.</p>
<p>Actividad: 1.4. Orientándonos en el tiempo. Eje cronológico de la primera sesión. Tarea: sugiere nuevos acontecimientos para el eje.</p>
<p>Tiempo requerido:</p> <p>Actividad complementaria.</p> <p>Descripción de la actividad:</p> <p>Esta actividad, dividida en tres partes diferenciadas, aunque interrelacionadas, está concebida como una actividad complementaria que puede abordarse fuera del aula, o por aquellos participantes que hayan finalizado antes de tiempo con el resto de secciones.</p> <p>En el apartado 1.4, titulado “Orientándonos en el tiempo”, se hace hincapié en los acontecimientos clave de la Transición, con el objetivo de introducir el eje cronológico con el que los alumnos y alumnas contarán durante el resto de las sesiones. Este eje incluye algunos de los hechos o procesos fundamentales de la etapa, pero es una versión parcial o incompleta, al que se añaden nuevos acontecimientos de forma gradual según avanzan las sesiones. Por último, se solicita a los participantes que añadan un acontecimiento al eje cronológico utilizando el foro de la sesión, atendiendo a su relevancia en el marco de la Transición española.</p> <p>Justificación:</p> <p>La primera de las secciones, la 1.4, trabaja específicamente sobre la primera dimensión del pensamiento histórico: la significatividad. El hecho de centrarse en los momentos clave del proceso de la transición a la democracia, incluyendo los momentos considerados generalmente como inicial y final, también favorece el que puedan tratarse las periodizaciones alternativas, ligadas a los conceptos de cambio y continuidad. De forma adicional, los acontecimientos que se incluyen en las diferentes sesiones son incorporados posteriormente a los ejes cronológicos incorporados al final de las mismas, de manera que el alumnado pueda establecer una relación adecuada entre las temáticas trabajadas y el contexto tan amplio en el que se enmarcan.</p> <p>Recursos utilizados:</p> <p>En el primero de estos apartados se hace uso de dos portadas de periódico. La primera de ellas corresponde a la primera página del diario La Vanguardia del 21 de noviembre de 1975, el día siguiente a la muerte de Francisco Franco. La segunda de las portadas corresponde al mismo diario, aunque esta vez publicada el 29 de octubre de 1982, y donde se narra la victoria del PSOE de Felipe González en las elecciones celebradas el día anterior.</p>

El eje cronológico está diseñado y construido a través de TimelineJS, e integrado en las páginas correspondientes de cada una de las unidades didácticas. Cada una de las entradas, relativas a los acontecimientos incluidos, se ha ilustrado con una fotografía. En esta primera sesión aparecen diversas ilustraciones, siempre contextualizadas, entre las que se incluyen diversas portadas de diarios (ABC, Ya, Arriba o Marca, entre otros) tras la muerte de Franco, la fotografía del juramento de Adolfo Suárez como Presidente del Gobierno o el cartel electoral del PSOE en las elecciones de 1982.

Tal y como se ha podido observar, una vez completadas las actividades programadas para ser realizadas por el alumnado durante la sesión, éste tuvo la posibilidad de acceder a diferentes recursos, entre los que se incluye el glosario de términos, así como el eje cronológico (ver Figura 8). Estas herramientas se mantuvieron visibles y disponibles al final de cada una de las distintas sesiones para facilitar que los participantes pudieran consultarlas en todo momento, algo que podría ayudarles a la hora de trabajar sobre los diferentes contenidos. De igual modo, la presencia de actividades complementarias fue habitual en este primer proceso de intervenciones (a pesar de que serían eliminadas en las modificaciones realizadas en 2017), al entenderlas como valiosas para aquellos estudiantes que quisieran ampliar sus conocimientos al acabar con el resto de actividades, o a la hora de usar el entorno una vez finalizado el periodo lectivo.



Figura 8. Eje cronológico interactivo integrado en la primera sesión y ampliado gradualmente.

Segunda sesión. Vida cotidiana en los años 70: ansias de modernidad y libertad

El eje central del diseño de esta segunda sesión fue el trabajo en torno a los conceptos de cambio y continuidad, complementados en esta ocasión con aspectos como el tratamiento de fuentes históricas y la valoración de las perspectivas de los protagonistas de este periodo. Si la primera sesión fue planteada como una introducción a la época de la Transición, en esta ocasión se evita entrar de lleno en la España posterior al año 1975, decidiendo centrar la atención, en cambio, en la situación previa al inicio de este proceso, y por tanto, en la España de los años 70, algo reflejado en la introducción incluida en el entorno digital:

En esta segunda sesión vas a analizar cómo era la sociedad española de la década de 1970. Aprenderás a valorar la importancia de hacer las preguntas adecuadas en el marco de una

investigación histórica. Para ello habrás de fijarte en una serie de aspectos que extraerás analizando un videoclip de Karina. Para finalizar, analizarás algunos anuncios publicitarios de la época para comprender mejor el periodo que abarca el final del franquismo y el comienzo de la transición democrática.

De nuevo, la sesión fue dividida en dos bloques diferenciados: uno introductorio, de corte más motivador, y otro en el que se presentaron más actividades y tareas para trabajar sobre temáticas específicas. En el diseño de este tipo de actividades más atractivas siempre se trató de conjugar el interés y la curiosidad del alumnado a través de la sorpresa con el cuestionamiento de las ideas previas sobre el periodo, despertando el debate y la especulación entre los estudiantes, factores esenciales en los procesos de motivación en los contextos educativos⁶⁸⁹. El primero de los bloques, titulado “Actividad inicial. Pasaporte a Dublín. Camino del concurso de Eurovisión de 1971” tal y como aparece reflejado en la Tabla 38, fue diseñado tratando de ligar la España de inicios de los años 70 con el presente, utilizando la selección del representante español para participar en el concurso de Eurovisión como hilo conductor.

Tabla 38. *Actividad integrada en el bloque “Actividad inicial. Pasaporte a Dublín. Camino del concurso de Eurovisión de 1971”.*

<p>Actividad: 2.1. Pasaporte a Dublín: la importancia de hacernos preguntas.</p> <p>Tiempo requerido: 10 minutos.</p> <p>Descripción de la actividad: Al ser la primera actividad de la sesión, ésta está diseñada para servir de introducción, y para llevarse a cabo de forma grupal, mediante la proyección común de los vídeos seleccionados. Antes de la reproducción de éstos, se introduce a los participantes en el contexto de la época:</p> <p style="padding-left: 40px;">Nos encontramos en el año 1970. España, habitual participante del Festival de la Canción de Eurovisión desde 1961, es la actual ganadora de las dos últimas ediciones (la de 1968 con la canción <i>La, la, la</i> de Massiel y la de 1969 con la canción <i>Vivo cantando</i> de Salomé). [...] Con el objetivo de volver a lo más alto, RTVE decide organizar un concurso para elegir al artista que representará a España en el Festival de la Canción de Eurovisión de 1971, que esta vez se celebrará en Dublín.</p> <p>Una vez proyectado un breve vídeo con la entradilla y la sintonía del programa <i>Pasaporte a Dublín</i>, emitido por TVE en 1970, en el que se hace uso de un proceso de selección del representante para Eurovisión similar al llevado a cabo en la actualidad, se proyecta la canción ganadora: <i>En un mundo nuevo</i>, de Karina, advirtiendo a los participantes sobre la importancia de obtener información de cualquier tipo de recurso:</p> <p style="padding-left: 40px;">Ten en cuenta que cuando un historiador quiere conocer una época, se plantea una serie de preguntas sobre la misma: ¿Cómo vivía la gente? ¿Qué pensaban? ¿Cómo actuaban?, etc.</p> <p>En el videoclip de esta canción, anotado a través de la herramienta EDpuzzle, quedan reflejadas una serie de preguntas abiertas sobre lo que aparece en el vídeo, que son debatidas en voz alta con todo el grupo. En ellas, el presente siempre trata de ponerse en relación con el pasado, haciendo hincapié en la perspectiva del momento. Todos los aspectos debatidos son utilizados en las tres siguientes actividades como ejes centrales de las mismas, haciendo ver a los alumnos y alumnas la información que llega a proporcionar un vídeo de la época.</p> <p>Justificación: La actividad ha sido diseñada para trabajar principalmente sobre los conceptos de cambio y continuidad, pues se pretende hacer ver al alumnado que características de la sociedad que muchos estudiantes pueden ligar exclusivamente a la época de la Transición ya están presentes en la España de los años 60 y 70. El objetivo, en esta ocasión, es que los estudiantes perciban que los</p>

⁶⁸⁹ GARCÍA ANDRÉS, J. (2015). *La motivación, el punto clave de la educación. Curso de cocina rápida*. Burgos: Universidad de Burgos, pp. 60-66.

procesos de cambio no son inmediatos, y que las transformaciones sociales o relacionadas con las mentalidades no tienen por qué ir ligadas a los cambios políticos.

El hecho de usar un fragmento de un programa de televisión de 1970 y un videoclip de 1971 sirven para guiar al alumnado sobre cómo tratar adecuadamente fuentes históricas, incidiendo en esta ocasión en la realización de preguntas de investigación. La perspectiva histórica es algo a lo que también se otorga mucha importancia, al entenderse como fundamental para poder valorar adecuadamente aquello que el alumnado puede llegar a observar en los vídeos seleccionados.

Recursos utilizados:

En este caso se hace uso de dos vídeos diferentes. El primero, de poco más de 2 minutos de duración, es la sintonía principal del programa *Pasaporte a Dublín*, emitido por TVE en el año 1970. En este vídeo aparecen los candidatos a representar a España en Eurovisión, pero también se muestran rasgos interesantes de la época, como el uso de la minifalda, la influencia de la música moderna o la forma de actuar de los jóvenes.

El segundo de los recursos es el videoclip de la canción *En un mundo nuevo* (1971), interpretada por Karina. Ésta fue la canción elegida para representar a España en el concurso de Eurovisión, y en el vídeo aparecen aspectos sobre los que se cuestiona a los participantes: la presencia de madres y sus bebés (en relación con el modelo demográfico), la moda del momento, el turismo, las relaciones sentimentales, y sobre todo, la letra de la canción, donde se habla de que “al fin del camino habrá un despertar”, y de “un mundo nuevo y feliz”. Como se ha indicado con antelación, este vídeo ha sido anotado con EDpuzzle, orientando el debate sobre todos los aspectos aquí comentados.

Siguiendo la planificación de la sesión, y tras dedicar los primeros minutos a la actividad 2.1 de una manera grupal, se tomó la decisión de que los participantes llevaran a cabo un trabajo de corte más autónomo con las tres actividades siguientes. En esta ocasión, tal y como aparece en la Tabla 39, cada una de éstas fue diseñada con una sección dedicada a introducir los conceptos y otra centrada en la realización de preguntas, a contestar por los estudiantes. Aunque el número de preguntas integradas en el entorno se redujo en la experiencia de un año después, la integración de estos breves cuestionarios se llevó a cabo con la finalidad de obtener información de una manera periódica, y no únicamente al final de las intervenciones, a pesar de suponer una dedicación costosa desde el punto de vista temporal.

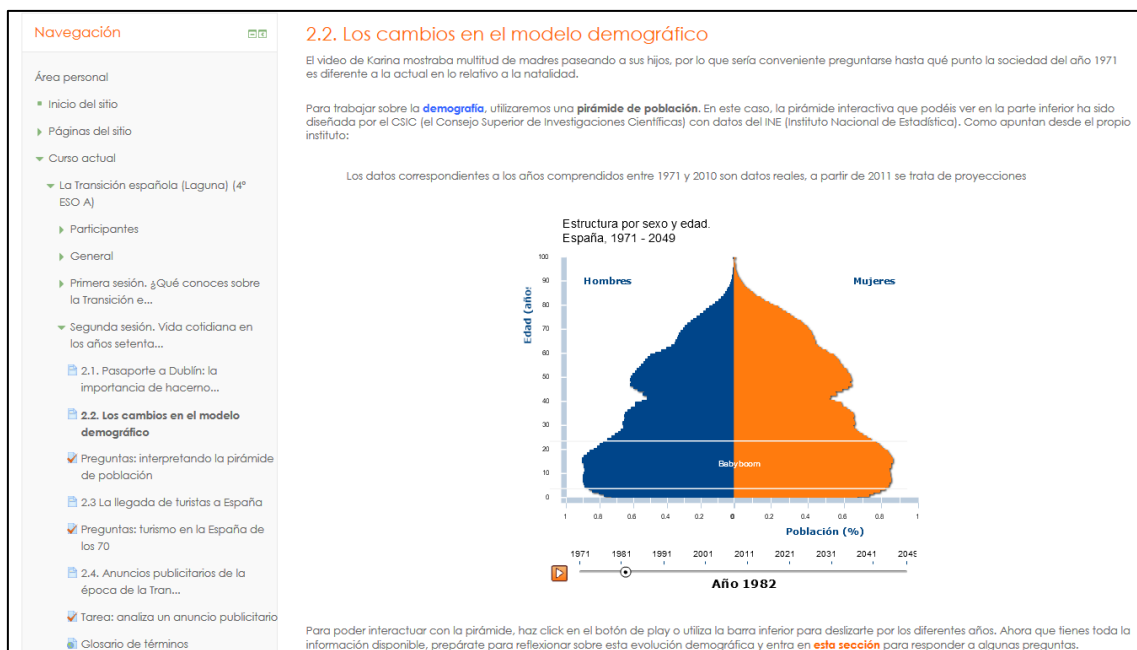


Figura 9. Fragmento de la actividad 2.2, en la que los estudiantes manejan una pirámide de población interactiva y después responden a una serie de preguntas.

Tabla 39. Actividades integradas en el bloque “Aprende investigando. España en la década de 1970”.

Actividad: 2.2. Los cambios en el modelo demográfico. Preguntas: interpretando la pirámide de población.
Tiempo requerido: 15 minutos.
Descripción de la actividad: Aprovechando que uno de los aspectos sobre los que se pretende debatir tras la proyección del vídeo de Karina es la presencia tan numerosa de madres con sus hijos recién nacidos, esta actividad se centra en la demografía de la sociedad del momento. Tras introducir al alumnado conceptos como los de <i>pirámide demográfica</i> y <i>baby boom</i> , se les presenta una pirámide interactiva, descrita más abajo, que se les pide analizar para contestar a una serie de preguntas (ver Figura 9). Las preguntas, integradas en un cuestionario, solicitan a los participantes hacer uso de la pirámide para responder acerca de aspectos como la información proporcionada, las características de la población en diversos años, y las diferencias entre la estructura poblacional de los 70, la actualidad, y el futuro. Junto a esto, se les pregunta sobre los factores más significativos que pueden haber provocado esta transformación demográfica, a través de una actividad en la que los estudiantes deben arrastrar bloques y seleccionar los adecuados. Justificación: Además de tratar de ligar la información proporcionada por el vídeo musical con temas a investigar para conocer cómo era la sociedad de los años 70, se hace hincapié en el uso de recursos para obtener información y realizar inferencias sobre este periodo. De igual manera, los conceptos del cambio y la continuidad están siempre presentes, especialmente a la hora de valorar cómo ha variado la estructura demográfica, pero también la manera en la que aspectos como el <i>baby boom</i> de décadas pasadas puede influir o determinar el presente y el futuro. Por último, entre los aspectos trabajados en el cuestionario, se hace una pequeña mención a la idea de significatividad histórica, al tener que discriminar entre diversos factores para lograr explicar los cambios en la estructura poblacional. Recursos utilizados: En esta ocasión se hace uso de una pirámide demográfica interactiva e integrada en el entorno. La pirámide, diseñada por el CSIC (el Consejo Superior de Investigaciones Científicas) con datos del INE (Instituto Nacional de Estadística), sirve para examinar la estructura poblacional de la sociedad española entre 1971 y 2010, pero también para analizar las proyecciones sobre cómo será la distribución de la población, según el sexo y la edad, hasta el año 2050. En la pirámide también aparecen marcadas las franjas afectadas por el proceso del <i>baby boom</i> , algo muy útil para trabajar sobre la explosión demográfica en la España de los años 70. Al ser una pirámide interactiva, el alumnado puede hacer uso de un deslizador para ver cómo evoluciona la estructura de la población, pero también dar click a un botón que ofrecer una presentación automática en el que se pueden observar las transformaciones graduales. Las preguntas del pequeño cuestionario, como en las siguientes actividades, fueron integradas en el entorno a través del módulo correspondiente ofrecido por Moodle para recopilar y calificar respuestas.

Actividad: 2.3 La llegada de turistas a España. Preguntas: turismo en la España de los 70.
Tiempo requerido: 10 minutos.
Descripción de la actividad: La actividad se plantea como una oportunidad para hacer uso de documentos históricos publicados en el periodo, con el objetivo, en esta ocasión, de conocer más sobre el turismo y su evolución en la España de los años 60 y 70. Esto es, precisamente, lo que se solicita en la parte inicial de la actividad:

Nuestro objetivo en esta actividad es averiguar cómo evolucionó la llegada de turistas extranjeros a España desde la década de 1960 hasta el periodo de la Transición. Para obtener esta información, vamos a usar documentos y cifras oficiales proporcionadas por el Instituto Nacional de Estadística (INE).

Tras ilustrar la actividad con el póster de una película española que aborda este acontecimiento, se presentan a los participantes cuatro páginas en pdf de documentos oficiales seleccionados, correspondientes a los anuarios estadísticos de 1965, 1975 y 1982. Por último, los alumnos y alumnas deben responder a unas breves preguntas ligadas a la evolución del número de turistas extranjeros tras analizar los documentos, así como discutir sobre la influencia de estos visitantes en la sociedad española del momento.

Justificación:

De nuevo, se hace uso de uno de los aspectos observados en el vídeo proyectado en la primera de las actividades para tratar de transmitir a los participantes cómo a través de las preguntas planteadas en el contexto del análisis del vídeo es posible llegar a conocer más sobre un periodo.

El foco de la actividad hace hincapié en la segunda de las dimensiones del pensamiento histórico, relativa al uso de la evidencia, al manejar documentos oficiales de los que extraer información, aunque también se vuelve a incidir en la perspectiva histórica al cuestionar al alumnado sobre la influencia de los turistas.

Recursos utilizados:

Junto a un póster de la película *El turismo es un gran invento* (1968), protagonizada por Paco Martínez Soria, se incluyen tres documentos oficiales obtenidos a través del Instituto Nacional de Estadística. El primero es una página del anuario estadístico de 1965, donde es posible encontrar datos sobre la entrada de viajeros en España desde 1958 a 1964. El segundo de los documentos corresponde a 1975, con datos de 1965 a 1974, y el tercero fue publicado en 1982, con datos desde 1972 a 1981.

Actividad: 2.4. Anuncios publicitarios de la época de la Transición. Tarea: analiza un anuncio publicitario.

Tiempo requerido:

15 minutos.

Descripción de la actividad:

Para familiarizar a los estudiantes, de una manera más visual, con la España de finales de los años 60 y de la década de 1970, se hace uso de tres anuncios publicitarios, emitidos en televisión en diferentes contextos (1968 y 1977). Como se indica a los participantes:

Los anuncios publicitarios son, por tanto, una fuente de información especialmente útil para poder comprender una época histórica. A través de ellos, podremos observar un reflejo claro de la sociedad y de lo que realmente piensa.

Por eso mismo, tras visionar estos tres anuncios, de una duración de en torno a medio minuto cada uno, se solicita a los participantes que seleccionen uno de los anuncios y procedan a analizarlo, haciéndose preguntas de investigación, relacionándolo con lo que saben de la época y con el presente (ver Figura 10).

Justificación:

En esta ocasión, junto con el análisis de fuentes históricas de épocas diversas, y la obtención de información a través de preguntas de investigación, la actividad incide en la identificación de los cambios y continuidades entre los periodos analizados, pero también con la actualidad. Como se indica a los participantes a la hora de redactar sus respuestas:

No tengas miedo de tratar de relacionar lo que ves en los vídeos con la actualidad y de preguntarte si existen hoy anuncios similares o si siguen siendo una novedad a nuestros ojos.

A la vez, y como viene siendo habitual en esta sección, el objetivo es que se haga uso de la contextualización del periodo para poder acceder a la manera de pensar de los creadores y

personajes de los diversos anuncios, lo que puede proporcionar una comprensión más adecuada de la época.

Recursos utilizados:

En esta ocasión, son tres los vídeos seleccionados. En el primero de ellos, emitido en el año 1968, se promociona un vehículo, el Citroën Dyane 6. En el anuncio, rodado en blanco y negro, un profesor dialoga con dos de sus estudiantes, una pareja de estudiantes universitarios, quienes han comprado un Citroën. El coche, que el narrador indica que es “para gente encantadora”, sirve, en esta ocasión, para que los jóvenes se desplacen por la ciudad y carguen instrumentos musicales en el maletero, como puede observarse en el vídeo.

En el segundo de los anuncios, esta vez emitido en el año 1977 y en color para promocionar a la compañía de electrodomésticos BRAU, aparece un hombre poniendo la lavadora en el exterior de su piso. El hombre muestra especial cuidado para que nadie le vea trabajando en tareas domésticas, aunque un plano más amplio al final del vídeo revela que sus vecinos hacen exactamente lo mismo. En este caso, el narrador indica que “las cosas están cambiando, esta vez, también para usted”.

Por último, un tercer anuncio, también de 1977, se encarga de promocionar a la revista LÍbera. En esta ocasión, una mujer mayor parece indignarse por no encontrar en la publicación artículos de belleza o “ni siquiera un mal consultorio sentimental”. Tras acabar suspirando y preguntándose “¿a dónde vamos a ir a parar?”, el narrador publicita la revista LÍbera como una “revista semanal para otras mujeres”.

The screenshot shows a web interface for 'entorno HISREDUC'. At the top right, it says 'Administrador HISREDUC' with a user profile icon and 'Email: hisreduc@gmail.com'. The main content area has a breadcrumb trail: 'Área personal > Cursos > La Transición española > La Transición española (Laguna) (4º ESO A) > Segunda sesión. Vida cotidiana en los años setenta... > Tarea: analiza un anuncio publicitario > Vista previa'. On the left, there's a 'Navegación por el cuestionario' section with a 'Comenzar una nueva previsualización' button. The main question area is titled 'Pregunta 1' and contains the text: 'Elige un spot publicitario de la sección anterior y analízalo, relacionándolo con la época que estamos estudiando y con los cambios que se están produciendo en la sociedad. Trata de hacerte preguntas y de ver si el anuncio puede responderlas. También puedes intentar descomponer el anuncio en varias partes (música, personajes, mensaje, etc.) y ver qué nos dice cada una de éstas sobre la sociedad, el momento económico, el nivel de progreso tecnológico, el grado de libertad política o la forma en la que parecen pensar los españoles de los años 70. No tengas miedo de tratar de relacionar lo que ves en los vídeos con la actualidad y de preguntarte si existen hoy anuncios similares o si siguen siendo una novedad a nuestros ojos.'

Figura 10. Cuestionario ligado a la actividad 2.4, en la que los estudiantes deben realizar un análisis de los anuncios de televisión integrados en el entorno.

Como en otras ocasiones, en la segunda sesión se incluyó un enlace al glosario de términos, así como el eje cronológico ya presentado en la sesión inicial, aunque esta vez actualizado con nuevos acontecimientos introducidos a través de las actividades previas. Debido a la decisión de ofrecer actividades complementarias a aquellos alumnos que terminaran antes de tiempo o que quisieran ampliar sus conocimientos fuera del aula, se diseñaron dos actividades adicionales, tituladas “Haciendo autostop: la nueva mentalidad de los españoles en su contexto” y “Transformaciones y debates en la sociedad española”.

En la primera de ellas, y a través de un fragmento seleccionado del programa *¿Te acuerdas? Los días del autostop*, emitido por TVE en 2011, se incentivó al alumnado a relacionar uno de los aspectos llamativos presentes en el videoclip de Karina con el

presente, para tratar de entender con perspectiva la mentalidad de la España de inicios de los 70. De igual manera, una selección de monumentos presentes en el vídeo musical (desde el Arco de la Victoria a la Plaza de Cibeles) también serviría para conocer su simbolismo y significado de los mismo en aquél momento.

Por otro lado, en el caso de la segunda de las actividades complementarias, el debate sobre el divorcio fue convertido en el eje central de la tarea a realizar, consistente en la comparación de varias publicaciones como Blanco y Negro, Triunfo y ABC (incluyendo una viñeta de Mingote, y fragmentos de artículos), de inicios y mediados de los años 70. El diseño de la actividad se basó en la comparación entre múltiples visiones a través de documentos de la época, con el objetivo de que los estudiantes comprendieran que su imagen sobre la España anterior a la muerte de Franco podía no ser completamente exacta, y que las transformaciones culturales, sociales o ligadas a la mentalidad fueron previas.

Tercera sesión. El ambiente político: inestabilidad y represión

Una vez analizados aquellos aspectos ligados a la vida cotidiana y a la evolución de la sociedad española durante los años 70, esta tercera sesión se planteó como una manera de tratar la represión, la violencia y el terrorismo durante la época inmediatamente anterior a la Transición, así como durante todo este periodo. De nuevo, la sesión se dividió en dos grandes bloques: mientras que el primero de ellos serviría para trabajar inicialmente en común, el segundo trataría temáticas centrales a través de un trabajo autónomo por parte del alumnado.

Tal y como aparece descrito en la Tabla 40, la elección de un nuevo vídeo musical, esta vez grabado durante una actuación en directo de Lluís Llach en el año 1976, sirvió como una manera de introducir al alumnado algunas de las ideas clave de la sesión. De igual forma, el vídeo musical y el análisis de la letra de la canción se prepararon para fomentar una mayor motivación de cara al resto de las actividades, una tarea algo más compleja que en otras ocasiones debido a la naturaleza de las discusiones.

Tabla 40. *Actividades integradas en el bloque “Actividad inicial. La España amordazada”.*

<p>Actividad: 3.1. La 'estaca' de Lluís Llach: símbolo de la lucha contra la represión. Preguntas: ansias de libertad y el uso de la canción.</p>
<p>Tiempo requerido: 15 minutos.</p>
<p>Descripción de la actividad: La actividad está diseñada para que, una vez presentada la orientación de la sesión, el profesor haga uso del proyector de la sala de informática y los estudiantes visualicen, en común, la canción seleccionada, analizando su letra. Antes de comenzar con este proceso, y con el objetivo de que los participantes comprendan adecuadamente el contexto, se hace uso de una pequeña introducción, donde se ligan las sesiones anteriores con la actual:</p> <p style="padding-left: 40px;">Como has visto, la sociedad española se modernizaba rápidamente, sin embargo seguía bajo un sistema dictatorial que negaba las libertades políticas y reprimía con dureza a aquellos que reclamaban el derecho a expresarse libremente.</p> <p style="padding-left: 40px;">En este ambiente, músicos como Lluís Llach compusieron canciones de gran significación política. En este caso, ¿por qué no analizas la letra de la canción L'estaca (La estaca)? La canción salió al mercado en 1968, pero tuvo especial trascendencia en la época de la Transición.</p> <p>Junto al vídeo y la letra de la canción, se incluyen unas preguntas que el alumnado debe contestar integradas en un cuestionario. Entre los aspectos a analizar, se pide a los estudiantes que identifiquen el mensaje político, el significado de ciertas expresiones o que reflexionen sobre los destinatarios de la canción, en contraposición a los de la composición de Karina. Por último, y con el objetivo de ligar pasado y presente, se pregunta a los alumnos sobre el uso de la canción en el contexto actual, incluyendo un vídeo en el que la canción cierra un acto de Podemos.</p>

Justificación:

El objetivo primordial, en esta ocasión, es seguir utilizando fuentes históricas del periodo para analizar la perspectiva de la España de los años 70. Al hacer uso de una canción, y del examen de su letra, se hace especial hincapié en la contextualización del periodo, pero también en la mentalidad de aquel momento. A la vez, al fomentar un debate sobre la relación entre las décadas recientes y el presente, es posible tratar aspectos como la utilización de la Historia y su reinterpretación desde la época actual.


Recursos utilizados:

El vídeo utilizado, de una duración de 4 minutos, muestra una actuación de Lluís Llach en el Palau de los Deportes de Barcelona en el año 1976, donde canta en directo la canción *L'estaca* acompañado del público. El vídeo ha sido anotado, traduciendo la letra de la canción del catalán al castellano.

Tras la dedicación de la primera parte de la sesión a este ejercicio introductorio, fueron dos las actividades programadas para el resto de la misma, en esta ocasión siguiendo un modelo de trabajo menos guiado. Tal y como se refleja en la Tabla 41, la primera de las actividades fue diseñada focalizando la atención en el problema del terrorismo, una introducción necesaria para estudiar un caso muy específico en el marco de la actividad 3.3: el atentado sufrido por la revista *El Papis* en el año 1977 (ver Figura 11).

3.3. El atentado en la redacción de El Papis (1977)

¿Qué fue El Papis? Nacida en 1973, *El Papis* era una revista con sede en Barcelona que fue suspendida en varias ocasiones en aplicación de las leyes de **censura**, se convirtió con el tiempo en una revista muy vendida y de gran influencia.



La revista fue víctima de un **atentado terrorista** en el año 1977:

El 20 de septiembre, unos jóvenes entregaron a José Peñalver, el portero de la finca, un maletín dirigido a *El Papis*. Estalló en el rellano: **mató al portero, hirió gravemente a la secretaria de la redacción y de forma leve a otras 15 personas**. El consejo de redacción de la revista, objetivo del atentado, resultó indemne.

La 2 de Televisión Española publicó un documental en el año 2011 (del que estamos viendo fragmentos) en el que trató de analizar con perspectiva este suceso.

Figura 11. Fragmento de la actividad 3.3, donde se incluyen vídeos seleccionados de un documental sobre el atentado en la revista *El Papis*.

Tabla 41. Actividades integradas en el bloque “Aprende investigando. El ambiente político en la España de la Transición”.

Actividad: 3.2. Terrorismo en las calles: el radicalismo de izquierda y de derecha. Preguntas: analizando el terrorismo en la Transición.

Tiempo requerido:

15 minutos.

Descripción de la actividad:

Con el objetivo de situar al alumnado en la época de inmediatamente anterior a la Transición, así como en el momento posterior a su inicio, la actividad se centra en el problema del terrorismo, indicando sus diferentes orígenes y efectos en la sociedad española durante esta etapa.

Tras analizar el terrorismo de ETA mediante una introducción sobre los orígenes de la banda, y tras hacer uso de una infografía sobre el atentado contra Carrero Blanco, se presenta a los participantes un fragmento de documental acompañado de texto en el que se habla del clima social y político en 1977, salpicado por continuos atentados de la extrema izquierda y la extrema derecha. En el vídeo se hace referencia a grupos como el GRAPO, la Triple A o la matanza de Atocha, en los que perdieron la vida varios abogados laboristas en el año 1977.

La actividad finaliza con una sección en la que se plantea a los participantes dos cuestiones prácticas a las que deben responder usando el cuestionario integrado. En primer lugar, se les pide analizar una portada de periódico del diario El País, descrita más abajo, y en segundo lugar deben centrar su atención en un gráfico en el que se muestra la evolución del número de atentados de ETA por año, así como en una fotografía tomada en 1991, tras un atentado en Vic.

Justificación:

A la vez que se pretende que los alumnos y alumnas vean el problema de la violencia y el terrorismo como un factor que impactó enormemente a la sociedad del momento, se incide en su procedencia tan diversa de los atentados. La perspectiva histórica es trabajada de forma continuada, ya sea mediante el análisis de fotografías o fragmentos de vídeo relativos a las víctimas como a través de otras fuentes primarias, como portadas de periódico. Todos estos recursos son proporcionados al alumnado con la finalidad de que sean capaces de extraer información sobre el periodo, ayudando además en su proceso de contextualización de los acontecimientos, y también para reflexionar sobre la dimensión ética de la Historia.

La utilización del gráfico de la evolución de los atentados terroristas de ETA por años sirve, a su vez, para comprender las causas del aumento o disminución de la actividad de la banda en relación con los acontecimientos principales de cada momento, y la referencia al atentado contra Carrero Blanco también sirve como excusa para trabajar sobre la no inevitabilidad de la Historia, así sobre las consecuencias inesperadas, ambos aspectos ligados a la dimensión del pensamiento histórico centrada en los conceptos de causa y consecuencia.

Recursos utilizados:

Son varios los materiales didácticos seleccionados en el marco de esta actividad. Siguiendo el orden de aparición en la misma, en primer lugar es posible encontrar una infografía publicada en el diario El Mundo sobre el asesinato de Carrero Blanco a través de un coche bomba en el año 1973. A continuación se presenta un fragmento de 36 segundos del octavo capítulo (titulado *Tiempos de cambio*) del documental *Los años vividos*, emitido por TVE en marzo de 1992. En él, Pedro J. Ramírez, antiguo director de Cambio 16 y El Mundo, habla sobre el terrorismo en 1977, haciendo referencia a la acumulación de atentados en enero y febrero de ese año, y donde hay referencias a la matanza de Atocha y los atentados de la extrema derecha, así como a la actuación del GRAPO y el secuestro del teniente general Villaescusa.

Precisamente, este último aspecto sirve para establecer un enlace con la portada de periódico seleccionada dentro del cuestionario. La primera plana del diario El País del 25 de enero de 1977 muestra, de forma simultánea, los siguientes titulares, acompañados de varias fotografías: *Pistoleros de extrema derecha siembran el terror en Madrid*, *Dos individuos armados ametrallan un despacho de abogados en Atocha* y, por último, *Los GRAPO se atribuyen el secuestro del teniente general Villaescusa*.

Finalmente, y junto a un gráfico sobre la evolución del número de atentados anuales de ETA, se muestra al alumnado una fotografía en la que un guardia civil lleva en sus brazos a una niña, víctima del atentado a la casa-cuartel de Vic. La fotografía, tomada en 1991, sirve como eje para reflexionar acerca de por qué ETA siguió matando tras la aprobación de la Constitución y la llegada de la democracia a España.

Actividad: 3.3. El atentado en la redacción de El Papus (1977). Preguntas: Libertad de expresión, El Papus y Charlie Hebdo.

Tiempo requerido:

20 minutos.

Descripción de la actividad:

Tras el trabajo en torno a la actividad 3.2, en esta ocasión se hace uso de un ejemplo muy específico, con el que introducirse en el clima de inseguridad del año 1977. La actividad ha sido diseñada para que el alumnado trabaje de manera autónoma, guiado por varios fragmentos seleccionados del documental *El Papus. Anatomía de un atentado*.

Tras contextualizar qué tipo de publicación era El Papus, y referenciar aspectos como la censura y los límites de la libertad de expresión, los participantes aprenden que la revista sufrió un atentado el 20 de septiembre de 1977, en el que murió el portero y varias personas fueron heridas. Una vez se les revela a los alumnos y alumnas las consecuencias de estas acciones, éstos deben responder a una serie de temas integradas en un cuestionario (ver Figura 12), donde se les pregunta sobre el contenido de El Papus, la libertad de expresión y sobre el atentado contra Charlie Hebdo del 14 de enero de 2015, como una forma de poner en paralelo ambos sucesos.

Justificación:

De nuevo, gracias a la utilización de imágenes y testimonios del momento (recogidos, en esta ocasión, en el documental seleccionado), se pretende que el alumnado pueda contextualizar más adecuadamente este proceso, y que use la información disponible para comprender el periodo de una manera más matizada.

Los acontecimientos de la Historia más reciente, como el atentado sufrido por la revista Charlie Hebdo, son relacionados con el ataque a El Papus décadas antes con la finalidad de fomentar la identificación de continuidades, y así poder acercarse a la perspectiva del momento con mayor facilidad. A la vez, los elementos ligados a la dimensión ética de la Historia se potencian a través de la involucración de los estudiantes, de una forma tan cercana, con un acontecimiento tan específico.

Recursos utilizados:

Los tres fragmentos de vídeo preparados para la actividad han sido elaborados a través del documental titulado *El Papus. Anatomía de un atentado*, dirigido en 2010 por David Fernández de Castro y emitido en La 2 de TVE. Los vídeos, siempre subtítulos, muestran breves entrevistas a diferentes trabajadores de la revista, así como imágenes o anuncios de la propia revista. Uno de los vídeos muestra un fragmento del Telediario de TVE, en el que se informa sobre la sentencia del Tribunal Supremo sobre el juicio, y sobre la retirada de la indemnización a la revista por ser impropio.

Junto a los fragmentos de vídeo, también se hace uso de la portada de la publicación *Solidaridad con El Papus*, que salió a la venta en 1977 con un precio de 100 pesetas como una forma de recaudar fondos para las víctimas del atentado. Esta portada se pone en paralelo con otra, fruto de la publicación del número especial de la revista Charlie Hebdo el 14 de enero de 2015, una semana después del atentado, y tras las manifestaciones europeas al grito de "Je suis Charlie".

Como punto final de la sesión, se tomó la decisión de introducir una actividad adicional que el alumnado pudiera realizar fuera del aula. En esta ocasión, la preparación de una entrevista por parte de los estudiantes a sus propios familiares fue concebida como una opción didáctica atractiva capaz de trabajar sobre aspectos ligados a la memoria y la Historia reciente, de ayudar a reconstruir lo acontecido a través de los relatos de los testigos, y tratando de avanzar, en palabras de Joan Pagès, "desde la historia personal a la historia familiar, y de ésta a la historia colectiva", siempre tomando conciencia de los posibles silencios e interpretaciones⁶⁹⁰. De ahí que, tal como aparece en la Tabla 42, también se aprovechara el planteamiento de la actividad para introducir conceptos básicos ligados al trabajo en torno a los testimonios de los protagonistas históricos.

⁶⁹⁰ PAGÈS, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 55, pp. 51-53.

- ▼ La Transición española (Laguna) (4º ESO A)
- ▶ Participantes
- ▶ General
- ▶ Primera sesión. ¿Qué conoces sobre la Transición e...
- ▶ Segunda sesión. Vida cotidiana en los años setenta...
- ▼ Tercera sesión. El ambiente político: inestabilidad...
- ▶ 3.1. La "estaca" de Lluís Llach: símbolo de la luc...
- ▶ Preguntas: ansias de libertad y el uso de la canción
- ▶ 3.2. Terrorismo en las calles: el radicalismo de l...
- ▶ Preguntas: analizando el terrorismo en la Transición
- ▶ 3.3. El atentado en la redacción de El Popus (1977)
- ▶ Preguntas: Libertad de expresión, El Popus y Charl...
- ▶ 3.4. Herramientas del investigador: trabajando con...
- ▶ Tarea: los recuerdos de tus familiares

Pregunta 2

Sin responder aún

Puntuación como 1,00

▼ Marcar pregunta

✎ Editar pregunta

🗑️ Eliminar pregunta

El día 7 de enero de 2015, toda Europa se mostró conmovida cuando conoció la noticia de que dos terroristas yihadistas habían asaltado la sede de la revista humorística francesa **Charlie Hebdo** en París. En ese atentado terrorista fueron asesinadas once personas que trabajaban para el semanario, así como un policía que trató de impedir la huida de los terroristas. Rápidamente se organizaron manifestaciones en apoyo a la libertad de expresión y contra el terrorismo por toda Europa al grito de "Je suis Charlie" ("Yo soy Charlie").



Revista Charlie Hebdo del 14 de enero de 2015, una semana después del atentado

¿Crees que existe algún paralelismo entre lo sucedido con El Popus en 1977 y los sucedido con Charlie Hebdo en 2015? ¿Que elementos comunes comparten ambos casos?

Figura 12. Cuestionario relacionado con la actividad 3.3 donde el alumnado debe contestar a una serie de preguntas relacionadas con el trabajo previo.

Tabla 42. Actividades integradas en el bloque "Tarea para casa. Los recuerdos de tus familiares".

Actividad: 3.4. Herramientas del investigador: trabajando con testimonios de protagonistas.
<p>Tiempo requerido:</p> <p>Actividad a realizar como tarea para casa.</p> <p>Descripción de la actividad:</p> <p>El objetivo de esta sección es el de solicitar a los alumnos y alumnas la realización de una pequeña entrevista a uno de sus familiares. Tras una pequeña introducción en la que se habla del concepto de la Historia viva y de los aspectos a tener en cuenta a la hora de trabajar con testimonios, la tarea se presenta de la siguiente forma:</p> <p style="padding-left: 20px;">Para realizar esta actividad, te vamos a pedir que trabajes con tus familiares. En el caso de la Transición española, tus padres y abuelos probablemente vivieron este proceso de cambio. Si ahora mismo les preguntases sobre este periodo, posiblemente recordarían algún momento importante para ellos: la primera vez que fueron a votar, dónde estaban en el intento de golpe de estado de 1981, algún programa de televisión que siempre solían ver, etc.</p> <p style="padding-left: 20px;">Como las entrevistas a protagonistas son una magnífica oportunidad para preguntar no sólo sobre los hechos, sino sobre las impresiones y emociones de aquel momento y sus valoraciones actuales, es una buena idea que hables con ellos.</p> <p>La entrega se especifica para la finalización de las cinco sesiones con el entorno digital. Si en esta sesión únicamente se introduce la tarea a realizar, en la quinta y última, se abre un foro en el que los participantes pueden incluir su entrevista siguiendo las instrucciones:</p> <p style="padding-left: 20px;">Es el momento de introducir la pequeña entrevista que habéis realizado a un familiar. Para comenzar, haced click en "Añadir un nuevo tema de discusión". Recordad que si queréis añadir una fotografía, podéis pegar el enlace o subirla desde vuestro PC usando el icono superior derecho ("Insertar imagen") al añadir un tema nuevo.</p> <p>Esta tarea debe realizarse una vez finalizadas las sesiones, y por tanto, fuera del aula, algo que, por otro lado, puede llevar a que no todos los alumnos se impliquen o participen de la misma forma que lo han hecho durante el trabajo en el aula.</p>

Justificación:

El hecho de que se use la entrevista como una herramienta para trabajar sobre la Transición, y por tanto, sobre la Historia más reciente, se relaciona estrechamente con la posibilidad de que el alumnado comprenda que todavía es posible encontrar a gente que vivió el periodo en primera persona, ayudando a reconstruir la Historia más cercana⁶⁹¹. Valorar la visión y los recuerdos de sus familiares tiene, por tanto, un doble objetivo: trabajar en torno a la perspectiva histórica y sobre el uso de la evidencia.

Por supuesto, el hecho de que los estudiantes tengan que plantear posibles preguntas según los diferentes aspectos analizados en cada sesión también se relaciona estrechamente con la capacidad para trabajar otros conceptos clave, como el cambio y la continuidad, y para conceptualizar la Historia como un disciplina en constante construcción.

Recursos utilizados:

El foro es el eje central de esta actividad, al servir como el instrumento que los estudiantes utilizan para incluir la entrevista ya realizada, de manera que éstos pueda leer y comentar los trabajos de sus compañeros.

Junto al glosario de términos, y con posterioridad a la sección en la que poder consultar una versión actualizada del eje cronológico interactivo que se ha ido ampliando a lo largo de las diferentes sesiones, decidió incluirse una nueva actividad complementaria, esta vez con el título de “Conflictividad laboral y universitaria”. En la misma, y tras una introducción en la que se hace referencia a las huelgas durante las décadas de 1960 y 1970, así como al papel de los sindicatos y los partidos en la clandestinidad, se hizo uso de un ejemplo práctico para hablar de la conflictividad universitaria. Usando portadas de periódico de El Norte de Castilla y Diario Regional del 9 de enero de 1975, el cierre de varias facultades de la Universidad de Valladolid por parte del Gobierno sirvió como excusa para proponer una discusión con el alumnado en torno a la perspectiva de los estudiantes de la época y sobre los últimos momentos del régimen.

Cuarta sesión. El proceso político: la ruptura pactada

A diferencia de las tres primeras sesiones, la cuarta sesión de la propuesta didáctica fue diseñada poniendo el foco, de forma primordial, en los aspectos políticos, justamente como se indica en la breve introducción a la sesión:

En esta sesión te centrarás en los aspectos más políticos de la Transición española, atendiendo a las cesiones y pactos de los diferentes actores protagonistas, así como a algunos de los acontecimientos más relevantes, incluyendo la aprobación de la Ley de Reforma Política y la legalización del PCE.

Para todo esto, te juntarás con otros compañeros de clase y trabajaréis en grupo con el objetivo de lograr contestar a las preguntas finales entre todos.

En esta ocasión, para seguir una estructura similar a la de otras ocasiones, la música también fue situada en el lugar inicial de la sesión, como una forma de realizar una introducción sobre los aspectos a tratar a través del resto de actividades. Como aparece en la Tabla 43, la canción *Habla, pueblo, habla* asume el papel protagonista, al servir como una guía para tratar de comprender las causas que llevaron a facilitar un paso pacífico a la democracia y las diferentes perspectivas presentes en aquel momento.

⁶⁹¹ Ver, como muestra, ANADÓN BENEDICTO, J. (2006). Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 50, pp. 32-42.

Tabla 43. Actividades integradas en el bloque “Actividad inicial. Camino a la democracia: Habla, pueblo, habla”.

<p>Actividad: 4.1. Habla, pueblo, habla. Preguntas: la música como reflejo de una época.</p>
<p>Tiempo requerido: 10 minutos.</p>
<p>Descripción de la actividad: Al igual que lo ocurrido con la introducción de la tercera sesión a través de la canción <i>L'estaca</i>, en esta ocasión se hace uso del videoclip de una nueva canción. La actividad comienza con una breve introducción sobre el contexto del momento:</p> <p style="padding-left: 40px;">Nos encontramos ahora a finales del año 1976. Adolfo Suárez lleva sólo unos pocos meses en el Gobierno, pero ya se han dado los primeros pasos para comenzar a democratizar la vida política en España. Con el objetivo de animar a la participación en el referéndum sobre la Ley para la Reforma Política (sobre la que aprenderemos más en esta sesión), el Gobierno de Suárez decide utilizar la canción Habla, pueblo, habla, interpretada por el grupo Vino Tinto.</p> <p>A través del análisis de la letra de esta canción, proporcionada a los estudiantes, y mediante el análisis del contexto, se pide a los alumnos que contesten una pregunta incorporada tras el vídeo, en el que se les pide que, entre otros aspectos, interpreten expresiones como "si tienes el deseo de borrar las huellas del rencor" y "no escuches a quien diga que guardes silencio", siempre en relación con los sentimientos de la gente del momento.</p> <p>Justificación: En esta actividad se incide especialmente en el trabajo en torno a la perspectiva histórica y la dimensión ética de la Historia, pero también, como viene siendo habitual, en el uso de recursos y fuentes de la época, y cómo contextualizar, obtener información y realizar inferencias a través de la información disponible.</p> <p>Recursos utilizados: El videoclip utilizado es el de la canción <i>Habla, pueblo, habla</i>, interpretada por Vino Tinto. El vídeo, de algo menos de 2 minutos, muestra a los componentes de este grupo grabando la canción en un estudio, durante el año 1976. En esta ocasión, tal y como se ha indicado con anterioridad, el interés se centra en identificar la canción con el clima de la época, pero también en ligar la composición con la participación en el referéndum organizado para la ratificación de la Ley para la Reforma Política.</p>

Las siguientes actividades, descritas en la Tabla 44, fueron agrupadas tomando como eje central la comprensión de los sacrificios y cesiones de los actores del cambio, así como para examinar las causas y la relevancia de los acontecimientos políticos clave de este momento histórico. Frente a la organización llevada a cabo en sesiones previas, en esta ocasión se tomó la decisión de proponer que los alumnos y alumnas participaran en grupos amplios, de cuatro personas. Mientras que dos de ellos deberían comenzar trabajando con uno de los dos bloques, los dos participantes restantes deberían ocuparse del restante. Una vez transcurrido el tiempo marcado, se llevaría a cabo un intercambio de parejas, de manera que cada grupo de dos personas fuese capaz de contestar adecuadamente las preguntas integradas en el cuestionario, compuestas por cuestiones correspondientes a ambos bloques.

Tabla 44. Actividades integradas en el bloque “Aprende investigando. De la dictadura a la democracia: consenso y ruptura pactada”.

<p>Actividad: 4.2. Trabajo en grupo. Bloque 1: a) La Ley para la Reforma Política. De la ley a la ley. b) España vota: las elecciones generales de 1977.</p>
<p>Tiempo requerido: 40 minutos.</p>

Descripción de la actividad:

El primero de los dos bloques en los que se divide la actividad 4.2 agrupa aquellos aspectos ligados con la Ley para la Reforma Política y todo lo relacionado con las primeras elecciones de la Transición. Los estudiantes, a través de un trabajo autónomo, deben dedicar un cierto tiempo a trabajar sobre los dos apartados a través del examen de fuentes primarias, para después pasar al cuestionario y tratar de responder a las preguntas tras la realización del intercambio de parejas.

Aquellos grupos de alumnos que eligen este bloque comienzan analizando el proceso de aprobación de la Ley para la Reforma Política. Para ello, y en relación con la primera actividad del día, se hace uso de un vídeo en el que se muestra un breve anuncio televisivo de la campaña institucional para el llamamiento al voto, así como los resultados del referéndum. La ley se analiza a través del documento original publicado en el Boletín Oficial del Estado.

Posteriormente, y ya en relación con las elecciones generales de 1977, el foco se orienta hacia la campaña electoral, por lo que se hace uso de cuatro fotografías publicadas en el diario El País antes de las elecciones. Cada una de ellas se centra en los principales partidos (UCD, el PSOE, el PC y AP), haciendo uso de una simbología muy curiosa y llamativa que deben interpretar, y que será detallada en el análisis de los resultados de esta investigación.

Las preguntas relativas a este bloque incluyen referencias al análisis de la Ley para la Reforma Política, identificando sus novedades y los aspectos que la hacen significativa a través del texto original, pero también cuestiones ligadas a la participación en el referéndum, los líderes de los partidos políticos y, por supuesto, un análisis de la simbología utilizada por éstos en sus fotografías preelectorales.

Justificación:

Una de las dimensiones del pensamiento histórico trabajadas con especial fuerza en este bloque es la relacionada con la comprensión de la significatividad histórica. Tanto la Ley para la Reforma Política como las primeras elecciones son valoradas desde esta perspectiva, siempre en conjunción a la utilización de documentos originales, vídeos de la época y fotografías tomadas en aquel periodo, lo que permite, de nuevo, examinar cambios relevantes y focalizar la atención en la perspectiva de los protagonistas del momento.

Recursos utilizados:

Junto al documento original de la Ley para la Reforma política, publicado el día 5 de enero de 1977 en el BOE, también se hace uso de un anuncio de 43 segundos titulado *Yo somos todos* con el que, a través de una serie de caricaturas animadas, el Gobierno de Adolfo Suárez incentiva al voto en el referéndum que tendrá lugar en diciembre del año 1976.

Por otro lado, también se hace uso de una serie de fotografías tomadas por Alberto Schommer y publicadas en El País de forma previa a las elecciones del 15 de junio de 1977. Pese a que Adolfo Suárez es el único líder ausente en dicha sesión, Felipe González, Santiago Carrillo y Manuel Fraga aparecen retratados acompañados de sus compañeros de partido y con una serie de elementos simbólicos que les permiten hacer una llamada al voto y presentarse ante los españoles.

Actividad: 4.2. Trabajo en grupo. Bloque 2: c) De la clandestinidad a la legalización: el papel del Partido Comunista. d) La Ley de Amnistía. Memorias y recuerdos del pasado.

Tiempo requerido:

40 minutos.

Descripción de la actividad:

En este segundo bloque, y con un funcionamiento idéntico al primero, toma protagonismo la legalización del Partido Comunista y la aprobación de la Ley de Amnistía. En torno a esta primera temática, y tras realizar una contextualización sobre el proceso del PC en la clandestinidad y su paso a la legalidad el día 9 de abril de 1977, se hace uso de una viñeta de Peridis publicada en El País el día 16 de abril de ese mismo año junto a un fragmento de la crónica a la que acompañaba originalmente, titulada *La bandera nacional ondeará en los actos del Partido Comunista de España*. En ambos casos se refleja la aceptación de la Monarquía y de la bandera bicolor por parte de Santiago Carrillo a pocos meses de las elecciones generales, y se presenta asimismo, un vídeo del

propio Carrillo en un mitin, donde, ante quienes le silban, afirma que “no hay color *morao* que valga una nueva guerra civil entre los españoles” (ver Figura 13).

La actividad centrada en la aprobación de la Ley de Amnistía comienza con una aclaración del término y del contexto social en el que la sociedad la reclamaba. Tras el análisis de una fotografía en la que la policía aparece reprimiendo a varios manifestantes en el año 1976, se presenta al alumnado una portada de la revista *La Codorniz*, que sirve para ligar las reivindicaciones del Partido Comunista con la petición de amnistía. Por último, se proporciona a los estudiantes el documento oficial de la Ley, publicado en el Boletín Oficial del Estado, con el fin de realizar un análisis de la misma.

Las preguntas correspondientes a estas dos temáticas inciden en la decisión de Santiago Carrillo y el Partido Comunista, debatiendo el concepto de consenso en la Transición española. Otras preguntas se refieren a la evolución del PC desde entonces, y nuevas reivindicaciones ligadas con las diferentes visiones en torno a la Ley de Amnistía y los procesos de reparación.

Justificación:

Uno de los conceptos principales con los que aquí se trabaja está relacionado con la dimensión ética de la Historia. La identificación de sacrificios, contribuciones y cesiones asume aquí un papel principal, usando las decisiones del Partido Comunista como hilo conductor para valorar las decisiones tomadas en la época aquí estudiada. A la vez, las causas y las consecuencias de hitos especialmente significativos del periodo también son valorados, poniendo en relación el pasado y el presente a través de los debates controvertidos que nos encontramos, como la recuperación de la memoria y la reparación de las víctimas de la etapa franquista, en un contexto de revisión del pasado y de la forma en la que se han cerrado o no las heridas abiertas.

Recursos utilizados:

Junto al fragmento de la crónica *La bandera nacional ondeará en los actos del Partido Comunista de España*, firmada por Joaquín Prieto y publicada el 16 de abril de 1977 en *El País*, se incluye una viñeta de Peridis en la que Santiago Carrillo aparece caricaturizado blandiendo una bandera nacional, para sorpresa de Felipe González, y en la que Manuel Fraga dice “Esa bandera es ‘sólo’ nuestra”. Por otro lado, el vídeo, de 24 segundos, en el que Carrillo se dirige al público, ha sido obtenido del octavo capítulo del documental *Los años vividos* (TVE, 1992).

Como se ha apuntado, junto con el documento original de la Ley de Amnistía, publicado en el BOE el 17 de octubre de 1977, se incluye la portada de la revista *La Codorniz*, correspondiente al 22 de mayo de 1977, en la que unos miembros del PC, con barbas y banderas, que acaban de llegar a una plaza de toros, dicen “Acaba de una vez, ‘pesao’, que tenemos mitin”, a lo que un torero en plena faena responde “Si ustedes quieren, lo amnistió”.

En las preguntas, también se hace uso de una tabla con el número de beneficiarios reconocidos según el Informe general de la Comisión Interministerial para el estudio de la situación de las víctimas de la guerra civil y el franquismo, del año 2006, así como una fotografía de Alberto Garzón y Cayo Lara, líderes de Izquierda Unida por entonces, con una bandera republicana de fondo, siempre con el objetivo de ilustrar algunas de los temas controvertidos del presente.

De nuevo, junto al glosario de términos y al eje cronológico, también se decidió incluir una nueva actividad complementaria, en esta ocasión con el título “Herramientas del investigador: observando el pasado desde la actualidad”. En ella, fueron incluidas una serie de preguntas relacionadas con el debate en torno a los símbolos de la etapa franquista, pero también sobre la reconciliación y el consenso en la Transición española, siempre con el objetivo de reflexionar en torno a las críticas desde el contexto actual a la manera en la que se cerró este proceso. La finalidad, como en otras ocasiones, se centró en fomentar la percepción de la etapa histórica analizada como un periodo en relación con el presente, con una serie de consecuencias derivadas de aquél momento, y con múltiples perspectivas e interpretaciones al respecto.

Navegación

Área personal

- ▀ Inicio del sitio
- ▀ Páginas del sitio
- ▾ Curso actual
 - ▾ La Transición española (Laguna) (4º ESO A)
 - Participantes
 - General
 - Primera sesión. ¿Qué conoces sobre la Transición e...
 - Segunda sesión. Vida cotidiana en los años setenta...
 - Tercera sesión. El ambiente político: inestabilidad...
 - ▾ Cuarta sesión. El proceso político: la ruptura pac...
 - ▢ 4.1. Habla, pueblo, habla
 - ▣ Preguntas: la música como reflejo de una época
 - ▢ 4.2. Trabajo en grupo: instrucciones e introducción
 - ▢ a) La Ley para la Reforma Política. De la ley a la...
 - ▢ b) España vota: las elecciones generales de 1977

c) De la clandestinidad a la legalización: el papel del Partido Comunista

El **Partido Comunista de España (PCE)**, perseguido durante la etapa franquista, llegaría a jugar un papel fundamental en el proceso de transición política en España. Tras la aprobación de la Ley de Reforma Política en el año 1976, los partidos políticos fueron legalizados, excepto el PCE, organización tachada como peligrosa por grupos del Ejército, quienes se oponían a darle un estatus legal. Adolfo Suárez, ante la encrucijada de permitir una auténtica pluralidad política o de contentar a los sectores de opinión más conservadores, decidió, por sorpresa, la **legalización del PCE** el día 9 de abril de 1977.



Viñeta de Peridís publicada en El País (1977)

Ante la nueva situación política, el Partido Comunista de España, encabezado por Santiago Carrillo, tuvo que decidir de forma decisiva sobre aspectos tan importantes como la **aceptación de la Monarquía o de la bandera bicolor**. La viñeta acompañaba a **este artículo** del diario El País, donde se habla de la posición oficial del PCE a pocos meses de las elecciones generales:

La bandera nacional ondeará en los actos del Partido Comunista de España

Por 169 votos a favor, ninguno en contra y once abstenciones, el comité central ampliado del Partido Comunista de España ha tomado el acuerdo de colocar la bandera bicolor del Estado español, en todos sus actos, al lado, de la bandera comunista. Una bandera roja y guilada de grandes dimensiones estaba situada ayer, efectivamente, en la sala de la reunión.

[...]

[Carrillo:] «El comité central recibió con grandes reservas la instauración de la Monarquía. Pero nosotros somos hombres que se atenien a los hechos. Los hechos que estamos presenciando es que bajo el Gobierno de la Monarquía se convoca hasta los partidos desorganizados entre otros la legalización del Partido Comunista, que...

Figura 13. Fragmento de una de las propuestas de la actividad 4.2, basada en el examen de una viñeta, de un artículo de periódico del mismo día y de un fragmento de vídeo de un mitin político.

Quinta sesión. Los frutos del consenso y su revisión en el presente

Precisamente, varios de los elementos introducidos en la actividad complementaria anterior asumieron un cierto protagonismo en las tareas planteadas para esta última sesión con el entorno digital de aprendizaje. La orientación de la misma persiguió que el alumnado analizara y se cuestionara la interpretación realizada sobre diversos acontecimientos desde los contextos actuales, y que, de esta manera, no fuera únicamente consciente de la pluralidad de visiones existente en relación con los acontecimientos históricos, sino que también comprendiera la Historia como un fenómeno en continua construcción, en la que la reinterpretación del pasado se liga a cada momento particular.

Siguiendo la estructura fundamental del resto de sesiones, y como queda reflejado en la Tabla 45, la primera de las actividades fue diseñada para ser realizada de forma grupal al inicio de la clase. De nuevo, se eligió una composición musical, que serviría de hilo conductor para comenzar a examinar el contexto del momento y poder, a continuación, ampliar el foco de atención hacia debates más controvertidos.

Tabla 45. Actividades integradas en el bloque “Actividad inicial. Libertad sin ira”.

Actividad: 5.1. ‘Libertad sin ira’, de Jarcha. Preguntas: la reconciliación de los españoles.
Tiempo requerido: 10 minutos.
Descripción de la actividad: Como una manera de iniciar el trabajo de manera grupal, a través de la proyección de una canción en común, se realiza una pequeña contextualización inicial: Puesta a la venta como single en el año 1976, la canción Libertad sin ira del grupo Jarcha se convirtió en poco tiempo en uno de los himnos informales de la Transición, ya que encapsulaba muchas de las ideas que se estaban llevando a la práctica en esos años. A continuación se solicita, a través del cuestionario integrado, y ya de una forma individual, que los participantes interpreten la letra de la canción, donde se entrecorren algunas ideas que pueden resultar llamativas para los estudiantes:

Tras echar un vistazo a la letra de la canción de Jarcha, puedes ver que ésta habla de "una guerra" y "dos Españas que guardan aún, el rencor de viejas deudas". ¿A qué hace referencia? ¿Y la frase "Dicen los viejos que no se nos dé rienda suelta, que todos aquí llevamos la violencia a flor de piel"? ¿Crees que pudo ser fácil guardar "tu miedo y tu ira" en el periodo que estamos estudiando?

Justificación:

El trabajo en torno a esta canción sirve para fomentar un análisis sobre el contexto del periodo, pero también, a través del examen del mensaje de la misma, para valorar aspectos ligados a la dimensión ética de la historia y a perspectiva histórica.

Recursos utilizados:

Se hace uso de un videoclip, de algo más de tres minutos y medio de duración, en la que los siete miembros del grupo Jarcha interpretan la canción *Libertad sin ira*. El vídeo, grabado en el año 1976, también se complementa con la letra de la composición.

Las dos actividades integradas en el siguiente bloque fueron incluidas, como aparece en la Tabla 46, con un doble objetivo: en primer lugar, reflexionar sobre el legado de la Transición, incluyendo la aprobación de la Constitución de 1978 y conceptos como la reconciliación y el consenso; en segundo lugar, examinar con detalle las diferentes visiones sobre todo este proceso desde la actualidad, atendiendo a la evolución de las concepciones sobre la vigencia de la Constitución y sobre la propia Transición.

Tabla 46. *Actividades integradas en el bloque "Aprende investigando. Consenso y reconciliación: democracia, libertad y Constitución".*

Actividad: 5.2. Herramientas del investigador: contrastando ideas y visiones. Preguntas: ¿una transición a la democracia modélica?

Tiempo requerido:

20 minutos.

Descripción de la actividad:

La actividad pretende presentar al alumnado diferentes visiones sobre la Transición, siempre a través de artículos publicados en varios periódicos y en épocas distintas (ver Figura 14). Al ser una tarea a realizar de forma autónoma, ésta comienza con una breve introducción:

Mirando hacia cualquier periodo de la Historia más reciente, es común encontrar multitud de visiones encontradas acerca de la forma en la que interpretar los acontecimientos o los procesos históricos. En estos casos no se discute sobre los propios hechos, sino sobre el valor que les damos, su influencia en el presente, sus consecuencias etc.

Son tres los artículos que se presentan a los participantes, los cuáles fueron seleccionados por ofrecer un reflejo de diferentes formas de valorar el periodo de transición a la democracia en España. Las ideas de los textos, descritos con detalle en la sección de recursos utilizados, contrastan de forma muy marcada, provocando que el alumnado pueda realizarse preguntas acerca de las diferentes visiones.

Una vez examinados los distintos artículos, previamente subrayados para ayudar a los participantes, se hace uso de un breve cuestionario para solicitar a los estudiantes que indiquen las principales diferencias detectadas y que reflexionen acerca de cuáles son los factores más influyentes a la hora de que diferentes personas vean el pasado con diferentes ojos.

Justificación:

Al centrar la atención en la Transición y la valoración que se ha hecho de ella en diversos momentos históricos, la actividad sirve para introducir al alumnado conceptos ligados con la multiplicidad de perspectivas, y su evolución en el tiempo. A la vez, al ofrecer una selección de textos de periódico, se procura fomentar un acercamiento más crítico a las fuentes, donde no se extraiga únicamente el mensaje de cada recurso, fomentando un cuestionamiento sobre las intenciones y perspectivas de los autores, influenciados a su vez por cada contexto.

Recursos utilizados:

El primero de los artículos es una crónica de la entrega de los premios Príncipe de Asturias del año 1996, publicada por el diario La Vanguardia el 9 de noviembre de ese mismo año. El artículo, firmado por Màrius Carol, se titula *La democracia aplaude a Suárez*, al detallar la entrega del premio Príncipe de Asturias a la Concordia al antiguo Presidente del Gobierno. En la crónica se incluyen expresiones como “se premiaba en él a todo un pueblo que había sabido encauzar la transición desde la tolerancia” y “la democracia puso asentarse gracias a la implantación política y vital de la concordia civil”.

El segundo de los artículos también fue publicado en La Vanguardia, esta vez el 24 de julio de 1995. El texto, de opinión y escrito por Lorenzo Gomis, tiene el título *Nostalgias de la transición*. En él, el autor escribe frases como “la transición española admiró al mundo y ahora empieza a admirarnos a nosotros mismos”, calificándola también de “admirable invento”.

Por último, el tercer artículo seleccionado, más reciente, se titula *La transición no fue modélica*. El texto, escrito por Vicenç Navarro y publicado en El País el 17 de octubre del año 2000, muestra una visión muy distinta a los anteriores, con expresiones como “en Alemania y en Italia, el nazismo y el fascismo fueron derrotados. En España, sin embargo, el franquismo no lo fue”, o “me parece un error hacer de esta situación una virtud y llamarla modélica. En realidad, el dominio de las derechas aparece en múltiples dimensiones de nuestras instituciones políticas y mediáticas”.

Actividad: 5.3. De 1978 a 2016: una España en busca de reformas. Preguntas: reformando nuestra Constitución.

Tiempo requerido:

20 minutos.

Descripción de la actividad:

El eje central de la última de las actividades seleccionadas para la sesión final es la Constitución de 1978. Ésta es valorada desde el punto de vista del contexto actual, aprovechando el debate en torno a la idoneidad o no de su reforma, por lo que, tras una introducción sobre el proceso de elaboración y aprobación en referéndum de la Carta Magna (haciendo hincapié en aspectos como el porcentaje de votos favorables), los participantes se encuentran a una selección de fragmentos de los programas electorales con los que los partidos políticos se presentaron a las elecciones generales de diciembre de 2015.

Estos fragmentos, subrayados para poder asistir a los alumnos y alumnas en su análisis, muestran opiniones muy diversas sobre qué hacer en relación con la Constitución, así como visiones y concepciones profundamente diferentes acerca del proceso de transición a la democracia llevado a cabo en España décadas atrás. Es por esta razón por la que, en una serie de preguntas integradas en la actividad se solicita que los estudiantes escriban un texto donde reflejen las diferencias encontradas entre cada uno de los fragmentos, pero que también reflexionen acerca del legado de la Transición.

Por último, aprovechando algunas ideas presentes en los programas electorales, y con el objetivo de que una de las temáticas presentes en los medios de comunicación pudiera servir para ser debatida con el alumnado, un vídeo de algo menos de tres minutos de duración fue incluido en una de las preguntas de la actividad. Este fragmento, perteneciente a un debate entre el expresidente del Gobierno Felipe González y el expresidente de la Generalitat catalana Artur Mas emitido por el programa *Salvados* (La Sexta) en el año 2014, muestra diversos argumentos relacionados con la cuestión territorial y el modelo establecido tras la Transición, y de ahí que pregunte a los participantes sobre las consecuencias de estas decisiones.

Justificación:

La actividad ha sido diseñada con la intención de fomentar la comprensión sobre aspectos ligados, principalmente, a la perspectiva histórica y la significatividad, siempre en relación con el análisis de fuentes. Uno de los objetivos esenciales es comprender la manera en la que las visiones pueden cambiar con el paso de los años, y cómo aspectos que podrían ser considerados de una manera pueden sufrir transformaciones de relevancia. A la vez, los conceptos de causa y consecuencia son

valorados en relación con la herencia del pasado, los debates heredados y las secuelas de las decisiones tomadas en momentos específicos.

Recursos utilizados:

En el marco de la contextualización de la actividad, se hace uso de una viñeta dibujada por Toni Batllori y publicada en el año 1998 en La Vanguardia. En ella, un hombre piropea a una mujer que pasea por la calle con la frase “¡Mira qué Constitución tan guapa tenemos!”, a lo que varias personas responden con varias pegas (“Claro que ese peinado...”, “Y el vestido ¿qué?” o “No es eso, es que está demasiado flaca”). Por último, la mujer simplemente exclama “País...”.

Como eje central de la actividad, se hace uso de cinco fragmentos de programas electorales, todos ellos utilizados en las elecciones generales de diciembre de 2015. En el programa del PSOE se lee que “la Constitución de 1978 nos ha proporcionado los mejores años de nuestra Historia”, pero que “creemos que el tiempo para la reforma de la Constitución ya ha llegado”. En el caso del programa de Ciudadanos, se pide “reformular algunos de sus preceptos, imprescindibles para resolver determinados problemas institucionales”, pero advierten de que “no queremos decir, ni mucho menos, que la Constitución en su conjunto haya quedado desfasada”.

En el programa del Partido Popular pueden leerse expresiones como “el periodo más próspero de nuestra Historia” en relación con la Transición, y “defendemos la vigencia de los valores constitucionales”, siendo el único partido que no solicita la reforma de la Constitución. En el caso de Podemos, en cambio, se indica que “consideramos imprescindible cambiar el marco constitucional”, poniendo el ejemplo del “ejercicio del derecho a decidir en el marco del debate acerca del cambio constitucional”. Por último, Unidad Popular (nombre con el que se presentó Izquierda Unida) va más allá, hablando de la necesidad de iniciar un proceso constituyente para “una nueva constitución hecha por el pueblo y para el pueblo” para superar “algunas conquistas de la izquierda para el texto constitucional [que] no son hoy más que papel mojado”.

Navegación

Área personal

- Inicio del sitio
- Páginas del sitio
- Curso actual
 - La Transición española (Laguna) [4º ESO A]
 - Participantes
 - General
 - Primera sesión. ¿Qué conoces sobre la Transición e...
 - Segunda sesión. Vida cotidiana en los años setenta...
 - Tercera sesión. El ambiente político: inestabilidad...
 - Cuarta sesión. El proceso político: la ruptura pac...
 - Quinta sesión. Los frutos del consenso y su revisi...

5.2. Herramientas del investigador: contrastando ideas y visiones

Mirando hacia cualquier periodo de la Historia más reciente, es común encontrar multitud de **visiones encontradas** acerca de la forma en la que **interpretar los acontecimientos** o los procesos históricos. En estos casos no se discute sobre los propios hechos, sino sobre el valor que les damos, su influencia en el presente, sus consecuencias etc.

La Transición española no es una excepción, así que dedica un tiempo a leer las partes subrayadas de los siguientes artículos, publicados en las últimas dos décadas [haz click para ampliar las páginas].

Crónica de la entrega de los premios Príncipe de Asturias de 1996 (La Vanguardia)

Presta atención a los términos en los que tanto el Príncipe Felipe como el propio Adolfo Suárez se refieren al periodo de la

Figura 14. Fragmento de la actividad 5.2, en la que los estudiantes deben comparar y valorar diferentes interpretaciones y visiones sobre el proceso de transición a la democracia.

Al tratarse de la última sesión, se tomó la decisión de incluir una serie de actividades complementarias que no pudieron integrarse en momentos previos debido a la falta de tiempo disponible en cada una de las sesiones. En esta ocasión, la finalidad fue que, una vez completado el trabajo en el aula en torno a los dos grandes bloques de actividades, los estudiantes tuvieran la posibilidad de elegir aquellas temáticas que consideraran más atractivas, y que pudieran trabajar en torno a ellas. De esta manera, junto al glosario de

términos, el eje cronológico (completado ahora con nuevos acontecimientos y recursos visuales ligados a todas las sesiones) y el foro en el que añadir la entrevista realizada por los estudiantes a sus familiares, se incluyeron cinco actividades adicionales, descritas aquí muy brevemente debido a su carácter opcional.

La primera de ellas, titulada “El riesgo de involución: el intento de golpe de Estado de 1981”, centró la atención en el asalto al Congreso a través del examen de un fragmento de vídeo en el que aparece Tejero, así como el mensaje del Rey Juan Carlos. En las preguntas ligadas a esta actividad se hizo hincapié en los protagonistas y en la evolución de la visión sobre el monarca, contrastando la percepción del momento en el que se trabajó con los alumnos con la del año 1981, tras el fracaso del golpe de Estado.

Para la segunda actividad, con el título “Los Pactos de la Moncloa en un contexto de crisis”, se hizo uso de una viñeta publicada por Summers en la revista *Hermano Lobo* en 1973, en la que incluso los Reyes Magos parecen verse afectados por la crisis del petróleo. Utilizando también una fotografía de Marisa Flórez en la que se retrata la firma de los Pactos de la Moncloa (1977), y un gráfico sobre la evolución del IPC, se solicitó a los participantes que reflexionasen sobre aspectos como las causas y consecuencias de la crisis, o sobre la relevancia de los pactos firmados entre los diversos partidos políticos.

La tercera actividad, titulada “La Constitución de 1978: en busca del consenso”, se relacionó con la cuarta, centrada en la España de las Autonomías. En ambas, se decidió hacer referencia a la aprobación de la Constitución, a los “padres” de la misma, a la organización del referéndum en 1978 y al modelo de Estado derivado de su aprobación. Para el trabajo en torno a estos aspectos se usaron fragmentos de la Carta Magna que deberían ser examinados, así como fotografías relacionadas con el pacto y con la campaña por la aprobación del texto.

Por último, la quinta actividad complementaria fue titulada “El Guernica vuelve a España”. En la misma, se trató de reflejar el tortuoso camino de vuelta del cuadro a través de una selección de recortes de prensa, portadas y fotografías de medios como *Información Española* (1969) o *La Vanguardia* (1973). Finalmente, y a través del análisis de una fotografía tomada en 1981, momento de la vuelta del Guernica e instalación en Casón del Buen Retiro de Madrid, se preguntó a los participantes sobre el significado y la carga simbólica de la vuelta del cuadro.

2.3. Puesta en marcha de las intervenciones en 2016

El curso académico 2015-2016 se convirtió en la primera ocasión en la que fue posible llevar a cabo la aplicación práctica del entorno digital de aprendizaje en las aulas, y por tanto, el primer momento en el que éste pudo comenzar a ser usado por alumnos de Educación Secundaria. Para llevar a cabo esta serie de intervenciones a realizar la parte final del curso, y por tanto, entre los meses de mayo y junio de 2016, se organizaron una serie de reuniones preparatorias en las localidades de Valladolid, Burgos, Laguna de Duero y Oviedo. En estas reuniones se entró en contacto con los docentes involucrados en los diversos centros para analizar su disponibilidad y las diferentes situaciones, siempre con el objetivo de valorar las posibilidades, limitaciones y oportunidades ofrecidas por cada uno de los contextos.

Tras este proceso, se tomó la decisión de llevar a cabo una serie de intervenciones en el IES María Moliner (Laguna de Duero), el IES Comuneros de Castilla (Burgos) y el IES Alfonso II (Oviedo). Debido a la diferente disponibilidad de los investigadores de la Universidad de Valladolid y de los docentes a cargo de los distintos grupos, las intervenciones se produjeron de una manera escalonada, con una aplicación por parte de los investigadores y docentes adaptándose a cada uno de los contextos, dependiendo de la organización de las asignaturas y del margen disponible antes del final de curso, amoldándose, por tanto, a las posibilidades ofrecidas por cada uno de los grupos y sus docentes. En todos y cada uno de los centros se programó una intervención con un total de siete sesiones: una inicial, en la que se aplicaría un cuestionario inicial, cinco en las que el

alumnado tendría que utilizar el entorno HISREDUC para trabajar en torno a la Transición española, y que han sido descritas en la sección anterior, y una final, que sería aprovechada para que el alumnado rellenara los cuestionarios posteriores a la experiencia.

Intervención en Laguna de Duero

Uno de los primeros centros en los que pudo llevarse a cabo la experiencia fue el IES María Moliner, de Laguna de Duero. Tal y como se ha descrito con anterioridad, en esta ocasión fueron dos los grupos con los que pudo ponerse en marcha la experiencia: 4^ºA y 4^ºC, por lo que se trabajó en todo momento con ellos de forma paralela. Tras una serie de reuniones con el docente a cargo de los dos grupos, tanto en el centro en el que se llevaría a cabo la experiencia como en la propia Universidad de Valladolid, se tomó la decisión de que las intervenciones estuvieran guiadas por los propios investigadores universitarios, a pesar de que el profesor habitual estuviera presente en las clases en todo momento. Sin tener en cuenta la recogida de información de forma previa a la experiencia a través del cuestionario inicial, la intervención comenzó el 30 de mayo de 2016, y se alargó hasta el día 10 de junio de ese mismo año, con una duración total de dos semanas.

El docente encargado de ambos grupos fue quien dedicó la sesión previa al inicio del trabajo a través de la plataforma digital a recoger las ideas previas del alumnado mediante la aplicación del cuestionario inicial, algo que se realizó, como en el resto de centros, durante el horario lectivo. Una vez recopilada esta información, fueron tres los investigadores de la Universidad de Valladolid quienes asistieron a las diferentes sesiones, encargándose de organizar e impartir las clases. El firmante de este estudio trabajó con los otros dos investigadores en parejas, de tal manera que fueran siempre dos personas externas al centro las que se encargaran de las diferentes sesiones con el grupo de 4^ºA, y otras dos de aquellas con el grupo de 4^ºC. Junto al docente a cargo de los grupos, presente siempre en las aulas, también se pudo contar con la presencia puntual de una representante del AMPA, quien atendió a la última de las sesiones con 4^ºA en calidad de observadora, y con la finalidad de examinar la manera en la que se enfocó el trabajo en torno a la Transición.

Las cinco sesiones en las que el alumnado hizo uso del entorno digital de aprendizaje se llevaron a cabo en cada una de las dos aulas de informática del centro, dependiendo de su disponibilidad para cada uno de los días. Estas aulas fueron visitadas de forma previa a la intervención por los investigadores de la Universidad de Valladolid, con el objetivo de examinar el equipamiento y configurar aquellos equipos que lo necesitaran, observando, además, aspectos como la conexión a Internet y el número de ordenadores disponibles. Ante la ausencia de altavoces en cada PC, más allá de los integrados en el proyector de la sala, se tomó la decisión de comprar auriculares que luego pudieran repartirse entre los participantes. El objetivo fue que los alumnos y alumnas pudieran realizar un trabajo autónomo, y que, por tanto, pudieran reproducir los distintos vídeos integrados en cada una de las secciones siguiendo su propio ritmo.

Debido a las dimensiones del aula de ordenadores utilizada, y al número de equipos disponibles en la misma, se decidió que los estudiantes se agruparan por parejas. De esta manera, los 24 participantes de 4^ºA y los 29 de 4^ºC pudieron trabajar en una única aula, aunque no pudieran disponer de un ordenador por persona. De hecho, en alguna ocasión puntual fue necesario que tres personas hicieran uso del mismo equipo, ante la avería o incompatibilidad puntual de uno o dos ordenadores. Más allá de alguna dificultad muy puntual de carácter técnico, durante las distintas sesiones de la intervención no se encontraron problemas inesperados, y las sesiones pudieron llevarse a la práctica de manera satisfactoria.

La sesión inmediatamente posterior a la finalización del trabajo a través del entorno digital de aprendizaje sirvió para que el alumnado pudiera rellenar los diferentes instrumentos de recolección de la información, incluyendo la encuesta de satisfacción y el cuestionario final. Este proceso se llevó a cabo en el aula tradicional de cada uno de los dos grupos, y ocupó los 50 minutos correspondientes del horario lectivo, tras lo cual se procedió

a recoger la documentación obtenida para su análisis, junto, por supuesto, a las respuestas y otros datos almacenados en la plataforma digital.

Intervención en Burgos

La intervención llevada a cabo en el IES Comuneros de Castilla de Burgos fue diferente a la experiencia de Laguna de Duero, especialmente debido al hecho de que, en esta ocasión, los investigadores de la Universidad de Valladolid no estuvieron presentes en la aplicación práctica de la propuesta didáctica. Como se ha apuntado con anterioridad, en 2016 únicamente se trabajó con un grupo de 4º de ESO compuesto por un total de 33 alumnos y alumnas. El docente a cargo del mismo fue, en esta ocasión, el encargado de orientar las sesiones a través de la plataforma digital, por lo que se valoró como algo esencial coordinar las labores organizativas y didácticas con éste de forma previa a la intervención.

Para la preparación del trabajo con el grupo burgalés se pusieron en marcha diversas reuniones de coordinación y preparación con el docente a cargo de los estudiantes. Estas reuniones fueron llevadas a cabo en Burgos, y en las mismas se trataron aspectos ligados a los aspectos más funcionales, pero también se realizaron consultas y revisiones en relación con los instrumentos de obtención de la información y sobre el diseño y contenido de la propuesta didáctica integrada en el entorno digital de aprendizaje.

A la vez, se discutió acerca de los aspectos técnicos de la intervención, incluyendo el equipamiento disponible en el centro, las necesidades específicas de cara a la aplicación de la experiencia, o el calendario de actuación. En esta ocasión, aunque el trabajo en el aula comenzó de forma previa a las intervenciones en Laguna de Duero, iniciándose la primera de las clases en el aula de informática el 18 de mayo de 2016, las sesiones se distribuyeron de una manera menos concentrada que en el centro vallisoletano, por lo que la finalización de todo el proceso se alargó hasta el 10 de junio del mismo año, momento en el que se llevó a cabo la recogida de la documentación rellena por el alumnado en la última sesión.

Al igual que en el caso de Laguna de Duero, el profesor a cargo del grupo revisó el que los estudiantes cumplimentaran el cuestionario inicial en el marco de una sesión previa al trabajo con la plataforma, siempre en el horario lectivo habitual. Para poner en marcha las cinco sesiones en las que se trabajaría con el entorno, se hizo uso de una de las dos salas de ordenadores disponibles en el IES Comuneros de Castilla, y al igual que en el caso del IES María Moliner, los estudiantes tuvieron que agruparse por parejas para que éstos pudieran trabajar de forma simultánea en los equipos disponibles. En esta ocasión, se solicitó al alumnado que trajera auriculares para que, tal y como se planificó, pudiera analizar los diferentes vídeos integradas en las actividades a su propio ritmo.

Atendiendo a las anotaciones proporcionadas por el docente a cargo del grupo, plasmadas en las plantillas de observación diseñadas para este fin, así como a las conversaciones mantenidas en las reuniones posteriores, no se encontraron problemas de gravedad, salvo inconvenientes técnicos puntuales relacionados con el funcionamiento de los ordenadores o de la conexión a Internet del centro. En relación con los aspectos tratados en este apartado, y a pesar de que se realizarán referencias posteriores en la sección dedicada al análisis de los resultados, algunas de las preocupaciones expresadas por el docente tuvieron que ver con la falta de tiempo disponible por el alumnado para finalizar todas las actividades, la dificultad para obtener una retroalimentación adecuada en todos los casos, y el hecho de que varios grupos siguieran ritmos algo diferenciados, en relación con el hecho de que el papel del docente como guía u orientador fuese menos pronunciado que en otros contextos.

Como en el resto de ocasiones, tras la finalización del proceso de trabajo a través del entorno digital se hizo uso de otra hora lectiva para que el alumnado cumplimentara los cuestionarios finales. Estos documentos, junto a los obtenidos de forma previa a la intervención, fueron entregados a los investigadores de la Universidad de Valladolid en una reunión posterior, llevada a cabo unas pocas semanas después de la finalización de la experiencia. Allí se discutió en mayor profundidad acerca del funcionamiento de todos los

aspectos, lo que permitió establecer comparaciones entre aquellos elementos positivos y mejorables detectados en Laguna de Duero y aquellos detectados en Burgos.

Intervención en Oviedo

En relación con la puesta en marcha de la experiencia en IES Alfonso II de Oviedo, ésta se llevó a cabo de una forma similar a la del caso particular de Burgos, ya que las sesiones no fueron impartidas por los investigadores de la Universidad de Valladolid, sino que la labor se delegó en las manos del docente encargado del único grupo de 4º de ESO al que pertenecían los 21 alumnos y alumnas participantes. En esta ocasión, el docente contó con la asistencia de dos personas adicionales, matriculadas en el Máster en Profesor de Educación Secundaria de la Universidad de Oviedo, quienes habían hecho las prácticas en este centro ovetense.

Debido a la necesidad de efectuar un adecuado trabajo de coordinación, se llevó a cabo una reunión inicial en Valladolid con parte del equipo colaborador en la Universidad de Oviedo. Posteriormente, y una vez clarificados los detalles concernientes a los elementos organizativos, se procedió a realizar una nueva reunión en Oviedo, donde se entró en contacto con el docente a cargo del grupo de estudiantes, así como con sus colaboradores. Allí, además de realizar la entrega de todo el material necesario (incluidos los instrumentos de recopilación de la información), y de comprobar la disponibilidad de recursos ofrecidos por el centro, se discutió acerca de la estructuración de las diferentes sesiones y de la orientación metodológica que sería necesario aplicar.

El docente, como en el resto de contextos, hizo uso de una sesión lectiva para solicitar a los participantes de su grupo en el IES Alfonso II que rellenaran el cuestionario inicial. Posteriormente, la intervención con la plataforma comenzó el día 25 de mayo de 2016 y finalizó el día 6 de junio del mismo año, una vez dedicadas cinco sesiones íntegras a trabajar a través del entorno de aprendizaje. La última sesión fue, nuevamente, dedicada a la recolección de información del alumnado a través de las encuestas y cuestionarios finales que los estudiantes tuvieron que rellenar en una clase completa, dentro del horario habitual.

Al igual que en los centros del resto de localidades, los participantes tuvieron que situarse por parejas, debido a la ausencia de equipos para todos los alumnos y alumnas. Tras atender a las plantillas de observación rellenas por el docente a cargo del grupo ovetense, y una vez llevado a cabo el intercambio posterior de impresiones tras la finalización de la intervención, quedó patente que a lo largo de las sesiones se detectaron problemas de índole técnico.

Como se detallará en la sección correspondiente a los resultados de la investigación, estas dificultades se relacionaron con las limitaciones al acceso a Internet impuestas por el centro educativo, lo que supuso que no pudiera accederse a varios recursos integrados en el entorno digital. Como muestra, los fragmentos de vídeo hospedados en YouTube fueron inaccesibles desde la conexión a Internet del IES Alfonso II, lo que forzó a al docente a tener que descargar los vídeos de forma previa para poder proyectarlos cuando fuera necesario. Esto dificultó el fomento de un trabajo autónomo, y, tal y como se describe en las plantillas de observación, cumplir los tiempos resultó una tarea muy compleja de llevar a cabo.

2.4. Modificaciones realizadas en la propuesta didáctica en 2017

Tal y como se ha indicado previamente, el diseño didáctico de la propuesta dedicada a la Transición española sufrió una serie de modificaciones antes de las intervenciones del año 2017. Tras analizar en profundidad aquellos aspectos que fueron mejor o peor recibidos por el alumnado, así como los elementos ligados a la temporalización y el funcionamiento práctico de los procesos de intervención en los centros, se tomó la decisión de transformar la orientación de algunas de las actividades.

Para este proceso se siguieron una serie de patrones generales, que fueron aplicados de forma más o menos profunda a las distintas sesiones, dependiendo siempre de las

necesidades y potencial de mejora detectadas en cada una de ellas. En primer lugar, las modificaciones trataron de ajustar de una manera más adecuada el tiempo dedicado al trabajo en el aula, reduciendo, por regla general, la carga de varias de las secciones. A la vez, aquellas actividades caracterizadas como complementarias en el diseño previo fueron eliminadas, reformadas o reconvertidas en actividades a realizar en el aula de informática, evitando ofrecer a los estudiantes una sensación abrumadora.

Como consecuencia de este proceso, se tomó la decisión de reducir el número de preguntas basadas en cuestionarios, y la implementación de actividades más variadas, tratando de fomentar una mayor motivación por parte de los participantes. Con este último objetivo, y gracias a la implementación de múltiples actividades diseñadas a través de H5P, fue posible dar un paso adelante en la generación e integración de recursos y contenidos dinámicos, con los que el alumnado pudiera interactuar de forma activa, fomentando de esta forma su aprendizaje de manera paralela a un aumento de su implicación en los aspectos más ligados a los procedimientos de la disciplina histórica.

Además de mantener la estructura básica de la propuesta didáctica, así como un gran número de actividades, solamente modificadas parcialmente, también se decidió seguir utilizando el glosario de términos y el eje cronológico. Ambas herramientas fueron entendidas como especialmente útiles para ofrecer una cierta asistencia a los estudiantes y ayudar al proceso de contextualización de la información. En lugar de acompañar estas herramientas con actividades adicionales, se decidió crear una nueva sección en la que se planteara un trabajo a realizar fuera del aula, en esta ocasión basado en la realización de entrevistas a los familiares.

En todo caso, el número total de sesiones no sufrió ningún tipo de cambio, por lo que el mayor reto fue el de adaptar los diferentes contenidos a una temporalización más limitada y conveniente. Teniendo en cuenta la experiencia del año 2016, y tras comprobar el tiempo transcurrido, de forma recurrente, entre el inicio de las clases y el comienzo del trabajo efectivo con el entorno (tras la llegada al aula de los estudiantes, el encendido de los ordenadores, el acceso al entorno y su identificación), este aspecto se tuvo especialmente en cuenta en los cambios dentro de la unidad.

A continuación se presenta una visión general de todas las sesiones, destacando aquellos aspectos que se mantuvieron sin ningún cambio en relación con la propuesta aplicada un año antes, pero también, por supuesto, las modificaciones llevadas a cabo.

Primera sesión. ¿Qué conocéis sobre la Transición española?

La primera de las sesiones con la que los estudiantes trabajaron en las intervenciones del año 2017 no se diferencia, en lo esencial, de la que llegó a aplicarse un año antes. Pese a que decidió mantenerse el contenido central de las distintas actividades, incidiendo en los mismos aspectos fundamentales, la estructura, la presentación y el uso de recursos específicos sufrieron un cambio de cierta relevancia, al tratar, de forma primordial, que los contenidos pudieran abordarse de una manera más condensada, aunque a la vez, más atrayente para el alumnado.

Las dos actividades que sirvieron como eje central del trabajo en el aula fueron incluidas en un bloque titulado “Aprende jugando”. En el mismo, se incluyó el concurso gamificado basado en Kahoot, así como el análisis y debate en torno a las viñetas publicadas en Hermano Lobo y una de sus portadas, recurso añadido en la revisión de la propuesta didáctica. Pese a la ausencia de cambios muy significativos en la Actividad 1.1, la Actividad 1.2 fue reconfigurada y reducida en su extensión, tal y como queda reflejado en la Tabla 47, para tratar de favorecer un debate en el aula sin necesidad de dedicar tiempo adicional a la contestación de un cuestionario por escrito.

Tabla 47. Actividad modificada en el bloque “Aprende jugando. Un, dos, tres, responde otra vez: el juego de la Transición”.

<p>Actividad: 1.2. Mirando el pasado con otros ojos: la revista Hermano Lobo.</p>
<p>Tiempo requerido: Entre 15 y 20 minutos.</p>
<p>Descripción de la actividad: Frente a la versión previa de esta actividad, aplicada en el año 2016, esta nueva configuración trata de mantener el mismo espíritu, aunque orientándola hacia un tipo de trabajo individual que más adelante se complementa con el debate en la propia aula. Tras introducir al alumnado conceptos como el de fuente histórica, se presentan dos páginas íntegras sacadas de la revista Hermano Lobo, en esta ocasión anotadas. Es aquí donde, al igual que en el diseño anterior, se hace hincapié en la contextualización de los recursos históricos:</p> <p style="padding-left: 40px;">Siempre es importante observar con cuidado las fuentes para tratar de analizar qué nos pueden decir acerca del ambiente social y político de por aquel entonces. Por eso, es recomendable saber en qué tipo de medio fueron publicadas, la fecha en la que salieron impresas y el grado de libertad de expresión que existía o la intención del autor.</p> <p>A continuación, se presenta a los participantes una de las viñetas, anotada con profundidad con preguntas de investigación y con aspectos a los que prestar atención para lograr una adecuada contextualización, incidiendo en la perspectiva de los protagonistas y del autor. Un debate guiado por el docente sirve para trabajar todos estos aspectos, examinando la portada y las viñetas de la publicación, prestando, como en 2016, atención a la fecha de la publicación y la situación política y social del momento en España.</p>
<p>Justificación: Al igual que en el año anterior, se trabaja principalmente en torno al uso de la evidencia (focalizando la atención en la contextualización, las inferencias y la realización de preguntas de investigación), pero también sobre la perspectiva histórica (atendiendo al contexto del momento y los sentimientos expresados en las viñetas de Hermano Lobo).</p>
<p>Recursos utilizados: De nuevo, se hace uso de las dos viñetas descritas en secciones anteriores, aunque esta vez complementadas con la portada completa del número 182 de la revista Hermano Lobo, publicado en noviembre de 1975, y en el que aparece el lema de la misma en la boca de su mascota: <i>Semanario de humor, dentro de lo que cabe</i>. Junto a la portada, aparece una página interior del número 186, donde fueron publicadas las viñetas de Ramón y de Chumy Chúmez.</p> <p>La primera de ellas es ampliada y anotada más abajo, para ser analizada con más detalle. Merece la pena destacar, al respecto, que todos estos recursos han sido anotados utilizando la extensión H5P para facilitar un adecuado soporte y guiado de los estudiantes. En esta ocasión las anotaciones hacen referencia a la fecha y naturaleza de la publicación, al precio, al lema de la revista y su significado, a los protagonistas de las viñetas o a su significado, tratando de favorecer una reflexión más completa y meticulosa por parte del alumnado.</p>

Las dos actividades anteriores se incorporaron de la manera descrita para lograr que el alumnado hiciera uso de esta primera sesión con el entorno de una manera adecuada, fomentando que pudiera haber tiempo suficiente para completar el concurso inicial, y para que también se introdujeran los primeros conceptos ligados al trabajo con las fuentes históricas. A diferencia de la propuesta de 2016, no se incluyó un cuestionario con preguntas para tratar evitar abrumar a los estudiantes con demasiadas tareas a realizar.

Navegación

Área personal

- Inicio del sitio
- Páginas del sitio
- Curso actual
 - La Transición española (Valladolid) (2017)
 - Participantes
 - General
 - Primera sesión. ¿Qué conocéis sobre la Transición ...
 - 1.1. Concurso: "Un, dos, tres: el juego de la tran..."
 - 1.2. Mirando el pasado con otros ojos: la revista ...
 - Entrevistando a vuestros familiares
 - Repasa los acontecimientos con el eje cronológico
 - Segunda sesión. Vida cotidiana en los años setenta...
 - Tercera sesión. El ambiente político: inestabilidad...

1.2. Mirando el pasado con otros ojos: la revista Hermano Lobo

Hoy vamos a terminar con una viñeta publicada en la revista satírica **Hermano Lobo**. Se trata de una **fFuente histórica** que nos va a dar información acerca de cómo se sentía la gente en aquellos momentos (por cierto, a partir de ahora, siempre que veas una palabra azul, podéis mantener el ratón encima para ver su definición).

Haced click en cada punto morado de la portada para saber más sobre la revista:

Portada de la revista Hermano Lobo y una página interior (noviembre de 1975)

Figura 15. Fragmento de la actividad 1.2, con recursos históricos anotados.

Por otro lado, tal y como se describe a continuación en la Tabla 48, las actividades complementarias presentes de forma tan habitual en el diseño del año 2016 fueron sustituidas, en esta ocasión, por una tarea a realizar en casa basada en la realización de una pequeña entrevista a un familiar. Como se verá, frente al modelo utilizado el año anterior, esta vez se optó por la presencia de esta sección en cada sesión, y por la preparación gradual de las preguntas a utilizar en la entrevista final. De nuevo, la utilidad de hacer uso de elementos propios de la Historia oral a través de testimonios de personas que vivieron el periodo se consideró una opción con un elevado potencial didáctico para acercarse a la época y, a la vez, como apuntan Maria Feliu y Xavier Hernández, recuperar una práctica que ha ido desapareciendo en los países occidentales gradualmente⁶⁹².

Tabla 48. Actividad modificada en el bloque "Tarea para casa. Los recuerdos de vuestros familiares".

Actividad: Entrevistando a vuestros familiares.
Modificaciones realizadas:
Si en las intervenciones llevadas a cabo en el año 2016 no se introdujo la entrevista a realizar hasta la tercera sesión, en esta ocasión, el proceso se realiza desde la sesión inicial. En lugar de dar las instrucciones y dejar libertad a los participantes para que éstos se organicen y cuelguen la entrevista completa tras la quinta sesión, en las tres siguientes se incluyen enlaces a un foro en el que poder indicar potenciales preguntas a integrar en la entrevista, siempre en relación con las temáticas tratadas en cada una de las sesiones.
La finalidad es que el foro sirva para que los estudiantes incluyan, de forma progresiva, posibles preguntas para la realización de la entrevista, algo que es compartido con el resto de participantes, lo que permite incluir comentarios y establecer una discusión al respecto. A la vez, al tener que reflexionar sobre la entrevista de una manera frecuente, se pretende aprovechar el tratamiento de los diferentes temas como una oportunidad para ligar el pasado con el presente.

Tal y como se ha apuntado, la tarea de la realización de la entrevista queda plantada por primera vez en la sesión inicial, estableciéndose la última sesión de la intervención

⁶⁹² Ver tanto FELIU TORRUELLA, M. y HERNÁNDEZ CARDONA, X. (2011). *12 Ideas Clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 64-65; como HERNÁNDEZ CARDONA, X. (2011). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 116-117.

como el plazo límite de la entrega, aunque diversas labores secundarias fueron solicitadas en las sesiones intermedias para tratar de facilitar la elaboración de las entrevistas y la selección de las preguntas. Como en el caso de las intervenciones realizadas en 2016, un eje cronológico fue integrado en la parte final de todas las sesiones, con el objetivo de que fuera consultado por los participantes para ayudarles en la contextualización de los procesos y acontecimientos trabajados en el aula.

Segunda sesión. Vida cotidiana en los años 70: ansias de modernidad y libertad

Al igual que se ha descrito en relación con la primera sesión, el diseño de la segunda de las sesiones también sufrió alguna modificación importante en 2017 en comparación con el modelo aplicado un año antes. En esta ocasión, se mantuvo una estructura en la que se presentó una actividad introductoria de corte motivador titulada *Pasaporte a Dublín*, sin excesivos cambios. Como en 2016, las tres actividades incluidas en el bloque titulado “España en la década de 1970” se orientaron para relacionar aquellos aspectos llamativos advertidos en los vídeos seleccionados para la actividad anterior con la vida cotidiana de la sociedad española del momento. Tal y como puede observarse en la Tabla 49, mientras que la actividad 2.3 (análisis de anuncios) se mantuvo, el enfoque de otras sufrió algunas modificaciones, como es el caso de la actividad 2.2, donde se mezclaron ideas presentes en dos de las actividades previamente utilizadas (el uso de la pirámide demográfica y la llegada de turistas a España). De igual forma, la actividad 2.4 fue diseñada desde cero, con el objetivo de recalcar las ideas de la sesión en torno al cambio y la continuidad.

Tabla 49. *Actividades modificadas en el bloque “España en la década de 1970”.*

<p>Actividad: 2.2. Los cambios en la sociedad española.</p>
<p>Modificaciones realizadas:</p> <p>En esta ocasión se parte de la pirámide demográfica interactiva utilizada en las intervenciones de 2016, aunque en esta ocasión, en lugar de solicitar a los participantes que respondan a preguntas sobre la misma, se integra un cuestionario dinámico diseñado en H5P consistente en cuatro preguntas de respuesta cerrada. Para responderlas, los estudiantes deben examinar con detenimiento la pirámide y la estructura de la población en momentos específicos. Las preguntas, además de mostrar las respuestas correctas e incorrectas, incluyen también anotaciones para ayudar al alumnado.</p> <p>Otro de los cambios consiste en la sustitución de la actividad basada en el análisis de anuarios estadísticos por el examen de fotografías ligadas a los procesos de transformación provocados por el turismo en la España de los años 60 y 70. Se incluye una fotografía de Benidorm de 1966, que se compara con otra tomada en el mismo lugar unos años antes, con la finalidad de que los participantes contrasten las diferencias. Por último, para trabajar sobre la perspectiva histórica, se hace uso de una fotografía tomada también en 1966 en el que aparecen turistas tomando el sol en bikini, de manera que se reflexione sobre la mentalidad del país.</p>
<p>Actividad: 2.4. Identificad el país del que hablamos.</p>
<p>Tiempo requerido:</p> <p>10 minutos.</p> <p>Descripción de la actividad:</p> <p>Esta actividad, de nueva creación, está diseñada para que los alumnos y alumnas dediquen un pequeño tiempo a tratar de situar una serie de fichas, en las que aparecen reflejados una selección de hechos, en una de las dos columnas disponibles: una de ellas correspondiente a la España de la década de 1970 y otra correspondiente otro país de Europa occidental en la misma época (ver Figura 16).</p> <p>Las fichas incluyen frases como las siguientes: “Existe censura, limitando lo que se puede publicar o decir”, “Se debate en los medios de comunicación sobre temas como el aborto o el divorcio”, “La</p>

existencia de partidos políticos estaba prohibida”, “Mucha gente joven participa en movimientos políticos radicales”, “El crecimiento económico ha sido enorme en las últimas décadas”, “El país sufre una crisis económica muy grave desde inicios de los 70”, “Los jóvenes escuchan música moderna y llevan minifalda”, etc. Hay un total de 10 fichas, y cinco huecos en cada una de las dos columnas.

Tras cinco minutos en los que los participantes sitúan las fichas en el lugar que consideran más adecuado, el profesor procede a hacer uso del proyector y debatir en común las ideas de los estudiantes, tratando de que el alumnado explique sus elecciones para llegar a un consenso.

La actividad finaliza con un giro inesperado, pues el docente advierte de que todas y cada una de las fichas pueden corresponder a la columna correspondiente a la España de la década de 1970, y que, por tanto, la imagen uniforme que los estudiantes pueden tener sobre la etapa debe matizarse.

Justificación:

El giro final de la actividad tiene una serie de objetivos fundamentales. En primer lugar, trata de hacer ver a los participantes que, frente a la imagen de cambio de la Transición, muchas de las transformaciones se produjeron mucho antes. En segundo lugar, se pretende favorecer un trabajo en torno a los conceptos de cambio y continuidad, identificando aspectos ligados a cada una de estas ideas de manera simultánea, llegando a entender, por ejemplo, que pese a la existencia de censura, existían debates sobre aspectos controvertidos en los medios de comunicación. Por último, también se hace hincapié en el hecho de que las transformaciones están ligadas a los aspectos sociales, culturales y mentales, y no tienen por qué relacionarse exclusivamente con los procesos políticos. De esta manera, España cambió durante las últimas décadas a pesar de estar inmersa en una dictadura, y no hubo que esperar a la muerte de Franco, como suelen creer los estudiantes, para comenzar a notar transformaciones de calado.

Recursos utilizados:

La actividad hace uso de una serie de fichas interactivas diseñadas a través de H5P. Estas fichas pueden moverse e insertarse en cada uno de los huecos situados en las columnas. La organización de las fichas realizada por cada uno de los alumnos queda guardada en el entorno digital, de tal forma que es posible analizar a posteriori sus respuestas.

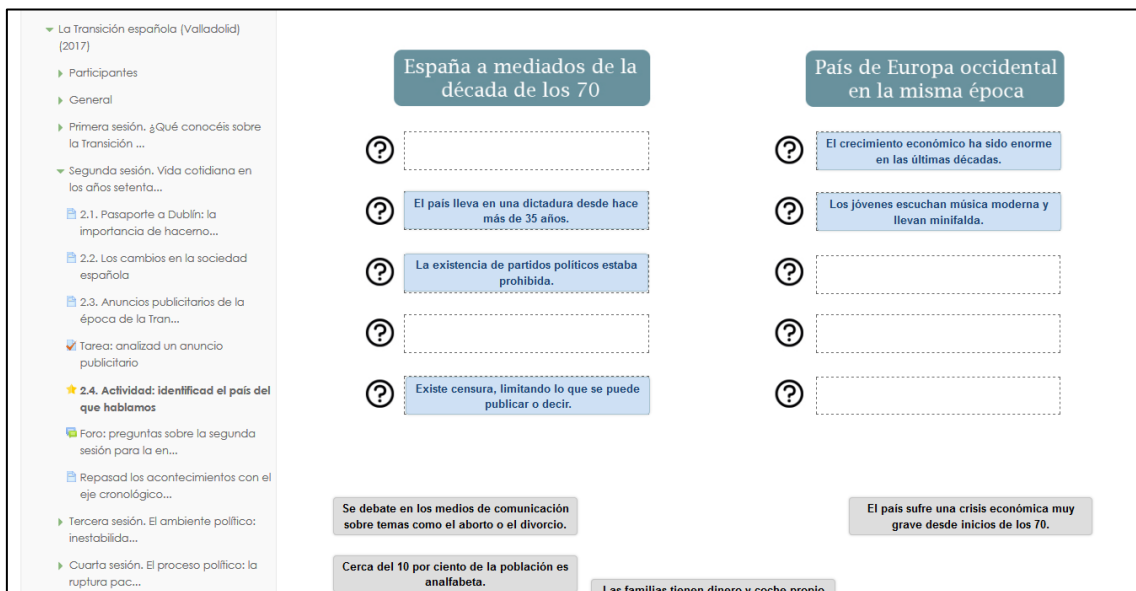


Figura 16. Fragmento de la actividad 2.4, en la que los estudiantes deben interactuar con fichas y clasificarlas en dos columnas.

Tras estas actividades, y al igual que en otras ocasiones, se decidió incluir un bloque titulado “Tarea para casa: lo que cambia y lo que no”. En el mismo, junto al eje cronológico interactivo, en el que se incluyeron más acontecimientos relacionados con algunos de los aspectos trabajados durante esta sesión, también se tomó la decisión de abrir un foro, en el

que se indicó a los participantes cómo deberían incluir preguntas relativas a esta segunda sesión que luego podrían utilizar a la hora de realizar la entrevista con sus familiares.

Tercera sesión. El ambiente político: inestabilidad y represión

Pese a no modificar la actividad 3.1, centrada en el análisis de la canción *L'estaca*, se tomó la decisión de mantener una estructura idéntica, aunque con cambios importantes, en la actividad 3.2, tratando de hacer hincapié en el terrorismo desde una manera más dinámica y focalizada, como aparece reflejado en la Tabla 50. Por otro lado, la actividad 3.3 no sufrió transformaciones significativas, salvo en lo referido a la extensión, ajustando de forma más precisa el contenido al tiempo estimado para su realización.

Tabla 50. *Actividad modificada en el bloque “El ambiente político en la España de la Transición”.*

<p>Actividad: 3.2. Represión y terrorismo en las calles: el radicalismo de izquierda y de derecha.</p>
<p>Modificaciones realizadas:</p> <p>Si la actividad original había servido para trabajar, durante la experiencia de 2016, sobre el terrorismo y los diferentes actores del momento a través de una infografía, un fragmento de vídeo y una serie de preguntas incluidas en un cuestionario, en esta ocasión se aprovechan algunos de los recursos previos, para concentrarlos y distribuirlos de una manera más práctica.</p> <p>La actividad comienza con referencias a la represión vivida por la sociedad, ligando de esta manera, de una forma más natural, el análisis realizado de la canción <i>L'estaca</i>. Tras una introducción, se hace uso de una fotografía tomada el 1 de febrero de 1976 en Barcelona, donde las fuerzas de seguridad reprimen una manifestación a favor de la Amnistía. La fotografía ha sido anotada, para que el alumnado vaya siguiendo las pistas ofrecidas a la hora de analizarla. El objetivo es trabajar sobre la perspectiva de los diferentes protagonistas, incluyendo también los observadores pasivos, así como sobre el hecho de que la imagen fuese tomada en el año 1976, una vez iniciada la Transición, y por tanto, sobre las continuidades existentes.</p> <p>Tras describir los principales grupos terroristas y su orientación política, objetivos y características, se hace uso de la portada de periódico de El País ya usada en 2016. En esta ocasión, ya portada, donde se muestran, de forma simultánea, varios actos terroristas ligados a las acciones de varios grupos, ha sido anotada con exhaustividad. Por último, y en lugar de usar un cuestionario para redactar un texto sobre el trabajo en torno a las anotaciones, se han integrado una serie de preguntas de respuesta cerrada diseñadas a través de H5P, capaces de indicar al alumnado en qué aspectos se han equivocado y dónde han acertado.</p>

Una vez finalizada la labor de los estudiantes, la sesión mantuvo una sección final, incluyendo el eje cronológico interactivo y el foro en el que los estudiantes podrían entrar para incluir preguntas relativas a la entrevista a sus familiares. En esta ocasión se esperaba que los participantes pudieran plantear a sus padres o abuelos dudas acerca del clima de violencia vivido durante la época de la Transición, o que se interesaran sobre aspectos ligados a la libertad de expresión y la censura, algo trabajado tanto con la canción de Lluís Llach como con el contenido de la revista El Pàpús.

Cuarta sesión. El proceso político: la ruptura pactada

Frente al diseño utilizado en la cuarta sesión de las intervenciones del año 2016, un tanto farragoso y con una gran densidad de contenido, se tomó la decisión de reestructurar las actividades de manera que éstas pudieran orientarse de una manera un tanto diferente, aunque pudieran mantenerse los elementos más útiles y atractivos. Es por esta razón por la que, tal y como aparece en la Tabla 51, se decidió integrar de otra manera la actividad inicial y dejar de lado el sistema de trabajo en grupo, para pasar a un modelo similar al de otras sesiones, diferenciado del resto por la aplicación de varios elementos interactivos y por reservar las actividades 4.3 y 4.4 para realizar un cierre en común, donde se trabajaría de

forma específica sobre la relevancia histórica y sobre la cronología de los acontecimientos principales del periodo.

Tabla 51. *Actividades modificadas en el bloque “Aprende investigando. De la dictadura a la democracia: consenso y ruptura pactada”.*

Actividad: 4.1. El fin de la dictadura.
Modificaciones realizadas: Frente a la disposición del año 2016, varias de las temáticas introducidas y recursos utilizados con anterioridad se integran, en esta ocasión, en una actividad única. Tras una breve contextualización de la situación de partida a través de una viñeta de Peridis publicada en El País el día 4 de julio de 1976, en la que Arias Navarro hace oficial el traspaso de poderes a Adolfo Suárez entregándole una madeja “liada y bien liada”, la atención se centra en la Ley para la Reforma Política. En esta ocasión se presenta un fragmento de la Ley anotada y subrayada, con la intención de que el alumnado pueda arrastrar con criterio, y a través de la información obtenida, una serie de fichas interactivas diseñadas mediante H5P a sus correspondientes huecos. En ahora, tras valorar la relevancia de la Ley, cuando se presenta a los participantes el vídeo de la canción <i>Habla, pueblo, habla</i> , así como su letra, con el objetivo de analizarla y contestar a unas preguntas de respuesta cerrada integradas al final de la actividad.

Actividad: 4.2. De la legalización de los partidos a la Constitución.
Modificaciones realizadas: De nuevo, varias de las actividades y preguntas situadas en diferentes secciones del anterior diseño didáctico son resumidas e integradas de una manera más adecuada en esta actividad. Tras una labor de contextualización sobre la legalización de los partidos políticos en la España de la Transición, y tras introducir el caso específico del Partido Comunista, se hace uso del vídeo en el que Santiago Carrillo defiende la aceptación de la bandera bicolor. A continuación se pide a los estudiantes que completen un texto, anotado con una serie de pistas, sobre la posición del PC. Las cuatro fotografías electorales de UCD, PSOE, PC y AP publicadas por el diario El País y ya utilizadas en 2016, vuelve a hacer su aparición para introducir la importancia de las primeras elecciones de esta etapa democrática. Todas ellas han sido anotadas con profundidad para guiar la atención de los participantes y para permitirles interpretar estos recursos de manera adecuada, atendiendo al contexto del momento. Por último, y como una forma de reforzar conceptos básicos de una manera motivadora, se hace uso de un juego de cartas interactivo, en el que se pide a los estudiantes que unan a cada una de las formaciones políticas con su líder.

Actividad: 4.3. Ordenando los acontecimientos según su importancia. 4.4. ¿En qué orden sucedió?
Tiempo requerido: Entre 15 y 20 minutos.
Descripción de la actividad: Ambas actividades, a diferencia de las dos anteriores, están diseñada para que el alumnado trabaje durante 5 o 10 minutos de manera autónoma, tratando de obtener las respuestas que considera adecuadas, para después establecer un debate guiado por el docente en común, en el que se trata de llegar a un consenso y donde se debate sobre diversos aspectos como cierre de la sesión. En la actividad 4.3 (ver Figura 17), los estudiantes se encuentran con un total de nueve fichas, en las que pueden leerse diferentes acontecimientos: primeras elecciones libres, victoria del PSOE en las elecciones de 1982, legalización del divorcio, golpe de Estado del 23-F, dimisión de Adolfo Suárez, muerte de Franco, coronación de Juan Carlos I, legalización de los partidos políticos, y, por último, aprobación de la Constitución. Los participantes deben situar estos nueve acontecimientos en orden de importancia, situando en la parte superior de un <i>diamante de nueve</i> los acontecimientos que consideran que tuvieron mayor repercusión en la etapa, mientras que

aquellos situados más abajo serían los menos significativos. Tras el trabajo individual, se discute de manera grupal acerca de la colocación de cada una de las fichas, fomentando que los participantes argumenten sus decisiones y preferencias.

De manera paralela, la actividad 4.4 hace uso de varias de las fichas anteriores, seleccionando siete de ellas y solicitando a los alumnos y alumnas que las sitúen de manera cronológica arrastrando las fichas y colocándolas en nuevos huecos, esta vez situados a lo largo de una línea horizontal.

Justificación:

La actividad 4.3 está diseñada para trabajar de forma específica sobre la significatividad o relevancia histórica, al fomentar la discusión entre los estudiantes acerca de por qué un acontecimiento es más o menos importante que otro. El objetivo es que se puedan valorar los criterios utilizados para este fin, y que los estudiantes sean conscientes de la multiplicidad de perspectivas al respecto.

Recursos utilizados:

Ambas actividades han sido diseñando haciendo uso de H5P, lo que no permite solamente que los estudiantes puedan interactuar y mover las fichas, así como comprobar las respuestas correctas en el caso de la actividad 4.4., sino también que la información proporcionada por los participantes quede guardada para ser analizada con posterioridad.

Figura 17. Fragmento de la actividad 4.3, en la que el alumnado reflexiona sobre la significatividad histórica de los distintos acontecimientos del periodo.

La sección final no sufrió ningún tipo de variación en relación con las tres sesiones anteriores, al incluir el eje cronológico y un foro. En todo caso, la presencia de este último apartado se estableció como una forma de recordar a los alumnos y alumnas acerca de la preparación de la entrevista para la sesión final.

Quinta sesión. Los frutos del consenso y su revisión en el presente

Para la última de las sesiones se tomó la decisión de mantener varias de las ideas principales ya introducidas en las intervenciones llevadas a cabo en el año 2016, aunque realizando pequeñas transformaciones en su orientación con la finalidad de obtener información sobre aspectos más relevantes para la investigación. Además de la introducción de elementos visualmente más atractivos, y de un sistema de anotaciones para facilitar el análisis de las fuentes históricas utilizadas, se estableció una modificación en la estructura

de la sesión para adaptar mejor las tareas al tiempo disponible para trabajar en el aula de informática.

En contraposición al diseño aplicado un año antes, en esta ocasión se decidió evitar hacer uso de la composición *Libertad sin ira*, de Jarcha, para realizar una actividad introductoria en común, y limitar a únicamente dos el número de tareas centrales. Según puede verse en la Tabla 52, esta primera actividad centró la atención, continuando con algunos de los aspectos valorados en la cuarta sesión, en el proceso de reconciliación entre los españoles. Como una forma de fomentar la reflexión entre el alumnado, los restos de la etapa franquista sirvieron como excusa para debatir sobre los usos de la Historia, su simbología y las visiones encontradas en el presente acerca de la manera de enfrentarse al pasado.

Tabla 52. *Actividad modificada en el bloque “Aprende investigando. El difícil camino hacia la reconciliación”.*

<p>Actividad: 5.1. ¿Qué hacemos con los símbolos franquistas?</p>
<p>Tiempo requerido: 20 minutos.</p>
<p>Descripción de la actividad:</p> <p>Esta actividad (ver Figura 18), creada de forma específica para las intervenciones de 2017, centra su atención, a través de una breve introducción, en la aprobación de la Ley de Amnistía de 1977 y el debate en torno a la memoria histórica. Tras realizar un proceso de contextualización en el que se presenta a los estudiantes algunos de los símbolos de la dictadura cuya presencia en espacios públicos supuso o supone un debate, incluyendo nombres de calle, estatuas o memoriales, se les solicita que elaboren un texto, esta vez centrado en el Valle de los Caídos.</p> <p>En el cuestionario integrado en la actividad, y tras explicar al alumnado parte de la Historia de este conjunto monumental, se les indica lo siguiente:</p> <p style="padding-left: 40px;">En este caso, te pedimos que escribas de una forma algo extensa, qué harías tú con un monumento como éste, teniendo en cuenta que forma parte de la Historia de España. Nos interesa que expliques las razones y argumentos por las que defiendes una posición u otra, ya que no hay una respuesta correcta o incorrecta.</p>
<p>Justificación:</p> <p>El fin de la actividad es obtener información acerca del tipo de razonamientos llevado a cabo por el alumnado en torno a esta problemática. Comprender que la Historia no tiene un componente meramente disciplinar, sino que también se hace una utilización de ella, con una intención política, en diferentes espacios públicos, es un paso adelante para una comprensión más matizada y completa de todo tipo de contextos. En esta ocasión, la conciencia histórica desarrollada por el alumnado, muchas veces difícil de captar, puede ser capaz de salir a la luz a través de discusiones y reflexiones sobre problemáticas que son capaces de afectar a la relación entre el pasado, el presente y el futuro, a través de temáticas controvertidas.</p>
<p>Recursos utilizados:</p> <p>Para esta actividad únicamente se hace uso de dos recursos. En primer lugar, se incluye un montaje anotado a través de H5P en el que se presenta al alumnado, como ejemplo, una serie de fotografías que representan varios restos polémicos de la etapa franquista. En una de ellas aparece una estatua retirando, en el año 2008, una estatua ecuestre de Franco situada en Santander. En la segunda, aparece una calle con el nombre de General Yagüe situada en Madrid, cuya retirada fue propuesta en el año 2016. En tercer lugar, se representa un escudo franquista presente en la Avenida Comuneros, de Salamanca, rodeado de pintadas rojas. Por último, en la fotografía final aparece el escudo franquista situado en el Rectorado de la Universidad de Sevilla retirado en 2015.</p> <p>A la vez, también se hace uso de una fotografía del Valle de los Caídos, en la que puede apreciarse la basílica y la enorme cruz que preside el conjunto monumental. Esta imagen ha sido integrada en el cuestionario en el que los estudiantes tienen que redactar el texto relativo al futuro de este memorial, acompañando al texto en el que se les explica su origen y la polémica en la que está envuelto.</p>

Navegación

Área personal

- Inicio del sitio
- Páginas del sitio
- Curso actual
 - La Transición española (Valladolid) (2017)
 - Participantes
 - General
 - Primera sesión. ¿Qué conocéis sobre la Transición ...
 - Segunda sesión. Vida cotidiana en los años setenta...
 - Tercera sesión. El ambiente político: inestabilidad...
 - Cuarta sesión. El proceso político: la ruptura pac...
 - Quinta sesión. Los frutos del consenso y su revisi...
 - 5.1. ¿Qué hacemos con los símbolos franquistas?**
 - Pregunta: ¿Qué haríais vosotras?

5.1. ¿Qué hacemos con los símbolos franquistas?

Durante la Transición se tomaron medidas para fomentar la reconciliación entre los españoles, como la *Ley de Amnistía de 1977*, que sirvió para liberar a presos políticos encarcelados (incluso con delitos de sangre) y abrió la puerta a reparar moral y económicamente a antiguos miembros del bando republicano. Eso sí, durante muchos años se mantuvieron símbolos de la dictadura, como los siguientes:

Figura 18. Fragmento de la actividad 5.1. Los estudiantes usan un cuestionario posterior para expresar sus visiones al respecto.

Una vez finalizada esta primera actividad, en la Tabla 53 es posible ver cómo se trató de hacer uso de varias de las ideas ya utilizadas en las intervenciones de 2016 con la finalidad de construir una actividad que pudiera servir para trabajar sobre dos aspectos esenciales: la existencia de visiones contrapuestas y la evolución de las perspectivas sobre el pasado con el tiempo. Para ello, se mantuvo el núcleo esencial de las dos actividades previamente encuadradas en este bloque, reduciendo el número de recursos utilizados e integrando nuevas ideas a la hora de examinar los materiales seleccionados.

Tabla 53. Actividad modificada en el bloque “La Transición y la Constitución: visiones a través del tiempo”.

Actividad: 5.2. De 1978 a 2016: una España en busca de reformas. Preguntas: viendo la Transición y la Constitución desde el presente.

Modificaciones realizadas:

El objetivo fundamental de la actividad es, en esta ocasión, contrastar visiones sobre la Transición en su conjunto, aunque también, de manera específica, sobre la Constitución de 1978. Para ello, se mantiene el mismo esquema ya utilizado en 2016, examinando inicialmente diversos textos de periódico que pueden ofrecer perspectivas diversas sobre la manera en la que se llevó a cabo el paso de la dictadura a la democracia.

En esta ocasión, el número de textos se ha reducido a dos, incorporando, en primer lugar, una página de *La Vanguardia* anotada a través de H5P en la que se narra la entrega del premio Príncipe de Asturias de la Concordia a Adolfo Suárez en noviembre de 1996. El segundo de los textos conservados es el titulado *La transición no fue modélica*, escrito por Vicenç Navarro en *El País* en el año 2000. En esta ocasión, en lugar de incluir simplemente el texto, se ha decidido incluir una tarea interactiva creada con H5P en la que se solicita que los participantes hagan click en aquellas frases o palabras del texto que dan información clave sobre la visión del autor.

Por último, y tras revisar los fragmentos de los programas electorales ya utilizados un año antes, se pide a los estudiantes que respondan a una serie de preguntas incorporados en un cuestionario de la actividad. Allí, además de analizar las visiones explícitas e implícitas sobre la Constitución y la Transición presente en los diferentes partidos, se pide reflexionar acerca de las múltiples visiones sobre el pasado.

Al ser la última de las sesiones a realizar en el aula de informática a través del entorno digital de aprendizaje, en la parte final de la última final se incorporó un glosario de términos completo, una sección en la que acceder al eje cronológico interactivo actualizado con los acontecimientos y procesos observados durante las últimas sesiones, así como un enlace al foro en el que los participantes deberían colgar, una vez terminado el curso, la entrevista realizada a sus familiares.

2.5. Puesta en marcha de las intervenciones en 2017

Tras la experiencia llevada a cabo en el curso 2015-2016, tal y como se ha descrito con anterioridad, se tomó la decisión de realizar adaptaciones y aplicar modificaciones, tanto en relación con los instrumentos de obtención de la información como con el propio diseño de las diferentes sesiones y actividades de la propuesta. Tras este proceso, se estableció una planificación de las actividades a llevar a cabo durante el curso 2016-2017.

En primer lugar, se exploraron diferentes posibilidades en relación con la disponibilidad de docentes y centros en los que llevar a cabo las intervenciones, que deberían ponerse en marcha, de nuevo, en los meses de mayo y junio, esta vez de 2017. Es conveniente destacar que fue posible involucrar a dos de los docentes con los que se colaboró en la experiencia de 2016 (tanto en el IES Comuneros de Castilla de Burgos como en el IES Alfonso II de Oviedo), mientras que no pudo contarse de nuevo con el docente encargado de los grupos del IES María Moliner de Laguna de Duero debido a su traslado a otro centro, donde no fue posible trabajar con estudiantes de cuarto curso de ESO.

De forma adicional a los centros de Burgos y de Oviedo, se decidió buscar otros institutos donde poder aplicar la propuesta didáctica. En esta ocasión, se valoraron diferentes aspectos, incluyendo la disponibilidad de docentes e instituciones, y, especialmente, la accesibilidad de las mismas a los investigadores de la Universidad de Valladolid. Esto último se relacionó con el hecho de que la experiencia de 2016 hizo patentes las ventajas de trabajar de una manera directa con el alumnado de Secundaria, tanto para la organización de las sesiones y actividades a través del entorno digital de aprendizaje como para la solución de problemas de todo tipo que pudieran surgir.

En esta ocasión, junto al IES Comuneros de Castilla (Burgos), donde esta vez se pudo trabajar con tres grupos de estudiantes y dos docentes, y el IES Alfonso II (Oviedo), también pudo contarse con un grupo de alumnos en el IES Zorrilla (Valladolid) y con dos grupos más en el IES Pío del Río Hortega, situado en Portillo, localidad de la provincia de Valladolid. La estructura de las intervenciones se mantuvo sin ningún tipo de cambio, con una sesión previa al trabajo en el entorno digital en la que aplicar el cuestionario inicial, cinco sesiones en la que los estudiantes trabajarían en la sala de informática, y una sesión final en la que cumplimentar los instrumentos de obtención de la información diseñados para ser rellenados tras la experiencia.

De nuevo, los docentes pudieron adaptarse a esta estructura reservando una serie de sesiones en la parte final del curso, en las que pudiera accederse a las salas de ordenadores de los centros con el alumnado y trabajar extensamente en torno a la transición a la democracia en España. En cada una de las cuatro localidades, los docentes se ofrecieron para poder agrupar las horas necesarias en el momento más adecuado de los meses finales del curso, lo que supuso que las intervenciones no pudieran llevarse a cabo de una manera completamente simultánea, sino, como ya ocurrió un año antes, escalonadamente. En todo caso, las sesiones pudieron distribuirse de una forma adecuada, facilitando el acceso y la participación de los investigadores en el contexto de cada centro educativo.

Intervención en Portillo

El primero de los centros en los que se llevó a cabo una de las intervenciones realizadas en el año 2017 fue el IES Pío del Río Hortega, situado en la localidad de Portillo,

en la provincia de Valladolid. Como se ha indicado en secciones previas, en esta ocasión pudo contarse con dos grupos diferenciados (4º ESO A y 4º ESO B, uno de ellos integrado en el programa bilingüe del centro), y a cargo de un mismo docente. Éste se ofreció a colaborar con la investigación, y tras una serie de reuniones preliminares centradas en la preparación y coordinación de las tareas, incluyendo una visita al centro para revisar el equipamiento disponible, se decidió que, pese a que el docente debería estar presente en el aula, los investigadores de la Universidad de Valladolid asumirían el rol de profesores, de forma similar a lo realizado en Laguna de Duero durante el curso 2015-2016.

El docente, al igual que en otros contextos, se encargó de dedicar una sesión preliminar para que los estudiantes cumplimentaran, dentro del horario lectivo, el cuestionario inicial a través del cual obtener información acerca de sus preconcepciones e ideas previas. El resto de sesiones se llevaron a cabo entre el día 22 de mayo de 2017 y el día 8 de junio de 2017, con una duración máxima de tres semanas entre el momento en el que se comenzó a trabajar a través del entorno HISREDUC y el momento en el que el alumnado cumplimentó los cuestionarios finales.

El autor de este estudio, así como otro investigador de la Universidad de Valladolid, estuvieron presentes durante todas las sesiones llevadas a cabo con los dos grupos de estudiantes, salvo en la previa, en la que los participantes tuvieron que rellenar el cuestionario inicial. Junto al docente, un tercer investigador estuvo presente en las aulas de informática en una de las sesiones en las que se utilizó la plataforma.

Desde el punto de vista organizativo, el trabajo con el entorno digital se llevó a cabo, de forma alternativa, en las dos salas de ordenadores disponibles en el IES Pío del Río Hortega. Como en otros centros, la imposibilidad de contar con un equipo para cada alumno hizo necesario que éstos se agruparan por parejas. Al igual que lo sucedido en Laguna de Duero, se proporcionó a los participantes una serie de auriculares para que éstos pudieran seguir la información proporcionada por los materiales audiovisuales a su propio ritmo, a pesar de que en muchos momentos se procediera a hacer uso del proyector y de los altavoces de la sala para trabajar en torno a varias actividades, incluyendo los videoclips de canciones.

Aunque se describirá con más detalle en la sección de resultados, no se detectaron problemas técnicos de gravedad durante la experiencia con ambos grupos. Tanto el propio entorno como los equipos funcionaron adecuadamente, y únicamente hubo problemas muy puntuales con la conexión a Internet o con la instalación de navegadores no compatibles, algo que se resolvió sin demasiadas dificultades.

Tras la finalización de las intervenciones con ambos grupos, se llevó a cabo una reunión en la que pudo realizarse una valoración de la experiencia, comentando aquellos aspectos detectados que funcionaron con mayor o menor adecuación a lo programado. Cabe destacar el correcto ajuste de las tareas a realizar por el alumnado al tiempo disponible, derivado de las adaptaciones y modificaciones llevadas a cabo en la estructura y orientación de las sesiones y actividades del entorno.

Intervención en Burgos

Durante el año 2017 se pudo volver a aprovechar la oportunidad de contar con la colaboración del docente del IES Comuneros de Castilla con el que se trabajó un año antes. De forma adicional, y gracias a su intervención, pudo contarse con la ayuda de un docente adicional a cargo de otro grupo, por lo que durante el curso 2016-2017 fueron 43 los estudiantes (distribuidos en esta ocasión en tres grupos diferenciados) que pudieron participar en la experiencia didáctica.

La nueva intervención se preparó, al igual que en ocasiones previas, a través de un contacto periódico y una reunión llevada a cabo en Burgos, donde se prestó especial atención a los cambios llevados a cabo en los instrumentos de obtención de la información, en la orientación de las sesiones y en el propio entorno. Debido a la necesidad de cuadrar calendarios e intervenciones en los diferentes centros castellanoleoneses, los

investigadores de la Universidad de Valladolid no pudieron estar presentes en todas las sesiones, tal y como hubiese sido deseable, y el autor de este estudio y otro investigador universitario únicamente pudieron acudir a la primera sesión de del grupo de 4^oC, a cargo del docente sin experiencia previa con el entorno. En el caso de los grupos de 4^oE y 4^oP, el autor de este trabajo pudo asumir el papel de profesor, junto al docente habitual, en tres de las cinco sesiones dedicadas al trabajo en el aula de informática.

La duración de la intervención se extendió finalmente, y sin contar la recogida de información en horario lectivo antes de trabajar con la plataforma online, entre el 29 de mayo de 2017 y el 14 de junio de ese mismo año, en un total de dos semanas y media distribuidas en la parte final del curso escolar.

Debido a la experiencia del curso 2015-2016, no se encontraron problemas técnicos derivados del uso de la plataforma, ni de los equipos, aunque la conexión a Internet falló de manera puntual en varias ocasiones. Al igual que un año antes, se hizo uso de una de las dos salas de ordenadores disponibles en el centro, y en esta ocasión, ante el limitado número de alumnos y alumnas pertenecientes a los grupos de 4^oC (17 estudiantes matriculados), 4^oE (16 participantes) y 4^oP (un total de ocho), fue posible que éstos trabajaran de forma individual, incluso en los grupos más amplios. Esto también facilitó que aquellos alumnos con necesidades especiales, incluyendo aspectos ligados a la movilidad, pudieran disponer de espacio suficiente para trabajar con un ordenador no compartido.

Una vez finalizado el trabajo de todas las sesiones programadas, los docentes a cargo de cada uno de los grupos se encargaron de que el alumnado cumplimentara todos los cuestionarios finales, dedicando una sesión completa del horario lectivo habitual. Uno de los docentes se encargó, con posterioridad, de entregar toda la información recopilada a los investigadores de la Universidad de Valladolid, en el marco de una reunión llevada a cabo en Burgos y en la que se valoraron, de forma comparativa, los efectos de las transformaciones producidas en la orientación de la propuesta didáctica.

Intervención en Valladolid

Otro de los centros con los que se pudo contar durante el curso 2016-2017 fue el IES Zorrilla, situado en Valladolid. Tras una serie de conversaciones y reuniones previas en las que se transmitió la orientación del proyecto y las necesidades requeridas para su puesta en marcha, el docente a cargo del grupo facilitó que los investigadores universitarios pudieran trabajar con un total de 30 estudiantes, agrupados en un único grupo de 4^o de ESO. La experiencia, en esta ocasión, sin contar la obtención de forma previa a la intervención, se desarrolló entre los días 1 y el día 14 de junio de 2017.

Los aspectos técnicos fueron resueltos en una visita previa a la experiencia, en la que se examinó el equipamiento presente en el aula de informática, y en la que, en colaboración con el técnico del centro, tuvieron que solucionarse problemas derivados de la conexión a Internet en los ordenadores, así como de la identificación requerida al alumnado en cada ordenador. Aunque, una vez que dio comienzo la intervención, no se encontraron problemas técnicos adicionales en relación con los propios equipos, sí fue posible apreciar fallos en materiales como el proyector, tal y como se detallará en los resultados de la investigación.

En el caso específico del IES Zorrilla, el autor de este estudio y un investigador adicional de la Universidad de Valladolid fueron los encargados de asumir el papel de profesores, guiando todas las sesiones, salvo la previa a la intervención, en la que el alumnado cumplimentó, bajo la supervisión del docente habitual, el cuestionario inicial, quien también permaneció como observador en las diferentes sesiones llevadas a cabo en la sala de informática. En relación con la organización de las diferentes clases, tal y como ocurrió en otros contextos, fue complejo ubicar al conjunto de participantes en una única sala de informática, especialmente por la ausencia de equipos suficientes. Finalmente, los estudiantes trabajaron en parejas durante las cinco sesiones en las que se extendió la

utilización de la plataforma, haciendo uso compartido de los auriculares proporcionados para el visionado de fragmentos de vídeo.

Una vez finalizado el trabajo en el aula de informática, los estudiantes hicieron uso de su aula tradicional para cumplimentar los cuestionarios finales, siempre en una sesión lectiva adicional. A diferencia de lo ocurrido en otros centros, fue posible observar una disminución notable del número de participantes presentes en esta última sesión, al coincidir una serie de factores relacionados con la organización de exámenes y la finalización del curso escolar. En todo caso, y de forma posterior a la intervención, los estudiantes procedieron a valorar la experiencia, atendiendo a aspectos como la mejora de la adecuación temporal de las sesiones, las dificultades encontradas o el funcionamiento de las actividades interactivas de nueva creación y aplicadas por primera vez en este curso.

Intervención en Oviedo

Al igual que lo sucedido en Burgos, el docente que colaboró con el proyecto en Oviedo un año antes decidió volver a advertir de la disponibilidad de su nuevo grupo, por lo que, tal y como ocurrió en 2016, fue posible volver a contar con un total de 21 estudiantes de 4º de ESO en el IES Alfonso II. Tras una serie de contactos se llevó a cabo una reunión de coordinación en la ciudad de Oviedo en la que se presentaron las novedades de la propuesta didáctica, se entregaron los materiales necesarios, y se puso especial énfasis en organizar adecuadamente la nueva intervención para superar los problemas detectados con anterioridad.

En la misma, atendiendo a razones logísticas, se tomó la decisión de que la intervención fuese efectuada por el docente a cargo del grupo, asistido, como el año anterior, por dos estudiantes matriculados en el Máster en Profesor de Educación Secundaria. Tras una sesión dedicada a la recogida de información a través de los cuestionarios iniciales, la intervención a través de la plataforma digital en el centro ovetense tuvo lugar entre el 31 de mayo de 2017 y el 15 de junio de ese mismo año.

A diferencia del caso burgalés, los estudiantes tuvieron que organizarse en parejas en varios momentos para trabajar a través de los equipos. Aunque inicialmente volvieron a detectarse problemas que parecían solventados, en relación con la limitación de la conexión a Internet y al bloqueo de ciertos contenidos por parte del centro educativo, las últimas sesiones pudieron llevarse a cabo según lo previsto inicialmente. Es conveniente apuntar que la experiencia de un año antes sirvió para facilitar el trabajo llevado a cabo en este nuevo curso, pese a los cambios en la temática y orientación de varias de las actividades. Por último, junto a la información presente en la documentación y en las instrucciones proporcionadas al docente, el contacto directo con el mismo sirvió para poder controlar y orientar el trabajo realizado desde Oviedo, incluyendo la solución de aquellos problemas técnicos que surgieron.

Al igual que en aquellas localidades en las que la intervención de los investigadores de la Universidad de Valladolid no se realizó de una forma directa, todos los instrumentos de obtención de la información utilizados se recogieron con posterioridad a la finalización de la aplicación de la propuesta para proceder a su análisis, aspecto al que se dedica la segunda parte de este trabajo de investigación.

SEGUNDA PARTE

ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO V

La comprensión de la significatividad histórica

Una de las confusiones frecuentemente encontradas entre el alumnado de Ciencias Sociales consiste en no diferenciar adecuadamente entre el pasado (es decir, el conjunto de acontecimientos acaecidos con anterioridad al momento en que vivimos) y la Historia⁶⁹³. Ésta se distingue del pasado al ser una construcción, y por tanto, un relato elaborado para establecer una narración acerca de los hechos pretéritos, así como el campo de conocimiento encargado de analizar este pasado de forma sistemática y crítica, aunque, a pesar de las notables diferencias, no es extraño encontrar una tendencia entre los estudiantes a identificar ambos conceptos como uno solo, limitando su comprensión de la disciplina, por ejemplo, al trabajar en torno a las fuentes históricas⁶⁹⁴.

Este contraste es fundamental, ya que el carácter narrativo de la Historia, así como su naturaleza artificial, provoca que ésta esté condicionada por los contextos sociales o académicos de cada momento. No es de extrañar, por tanto, que la multiplicidad de aproximaciones a la Historia por parte de diferentes investigadores ponga en evidencia el hecho clave de la selección como parte del proceso de escritura en torno al pasado: el conjunto de los historiadores difícilmente elegirá centrar su atención sobre los mismos hechos, pues la relevancia de los mismos jamás será igual para todos ellos.

La selección es precisamente uno de los nexos de conexión entre el trabajo más disciplinar y la aproximación del alumnado al concepto de significatividad histórica, una de las dimensiones esenciales del pensamiento histórico. Ser consciente de que el conjunto de los hechos y acontecimientos del pasado es inabarcable, y que a la hora de examinarlo es necesario elegir y descartar, es el primer paso para comprender, no solamente aspectos como el proceso de construcción de la Historia, sino también los criterios, ya sean explícitos o implícitos, utilizados a la hora de realizar a cabo esta selección⁶⁹⁵. Hablar y discutir en torno al concepto de significatividad o de relevancia histórica supone hacer un ejercicio de discriminación, parejo al realizado por los historiadores a la hora de examinar el pasado y de elegir los acontecimientos sobre los que poner el foco de atención.

El trabajo en torno a este concepto permite profundizar, por tanto, sobre los criterios de discriminación y selección sobre el concepto de la relevancia histórica, incluyendo ideas clave como la de repercusión, pero también sobre algunas de las características esenciales de esta dimensión, como su variabilidad, así como la forma en la que el pasado afecta al presente, incluyendo su utilización desde los contextos actuales. El

⁶⁹³ Conviene apuntar, en todo caso, que los estudiantes pueden mostrar esta capacidad de distinción desde Educación Primaria, siempre que se haga hincapié en ello, según indican los resultados de los estudios empíricos de LEVSTIK, L.S. y PAPPAS, C.C. (1987). Exploring the Development of Historical Understanding. *Journal of Research and Development in Education*, vol. 21, no. 1, pp. 10-12. Citado en VON HEYKING, A. (2011). Historical Thinking in Elementary Education: A Review of Research. En: P. CLARK (ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*. Vancouver: UBC Press, p. 187.

⁶⁹⁴ SANDWELL, R. (2003). Reading Beyond Bias: Using Historical Documents in the Secondary Classroom. *McGill Journal of Education*, vol. 38, no. 1, pp. 174-175; y MAGGIONI, L. (2010). *Studying Epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of Teaching and Learning to Think Historically*. Tesis Doctoral. College Park: University of Maryland, p. 316.

⁶⁹⁵ STIPP, S. et al. (2017). Op. cit., pp. 42-43.

hecho de que, por ejemplo, la significatividad de los acontecimientos pueda ser percibida de forma desigual según las distintas épocas y personas provoca que se abra la oportunidad de incidir en el aula sobre estos aspectos, ligados además a la perspectiva histórica, ofreciendo una ocasión ideal para que el alumnado pueda reflexionar sobre los mismos.

Entendiendo, por tanto, el papel tan importante de la comprensión de la significatividad histórica como una puerta a la reflexión sobre la propia naturaleza de la Historia, a lo largo de las intervenciones se hizo hincapié en este concepto en multitud de ocasiones, siempre con la finalidad de recopilar información acerca de las ideas del alumnado en relación con esta dimensión del pensamiento histórico. Para ello, se atendió a cada uno de sus elementos esenciales, incluyendo la identificación de la relevancia, la relación entre el presente y el pasado, así como las variaciones en la percepción de la significatividad, examinando con detenimiento la forma en la que los participantes razonan en torno a esta noción, siempre en el marco particular de la Transición española.

1. Identificando la relevancia del periodo

El primer aspecto analizado en relación con esta dimensión del pensamiento histórico se liga a la capacidad mostrada por el alumnado a la hora de valorar la transición a la democracia en España como un periodo históricamente significativo. En esta ocasión, son varias las cuestiones a las que merece la pena prestar atención, empezando por la percepción del periodo entre los participantes, pero también los aspectos de la etapa destacados por éstos. De igual manera, las actividades y debates llevados a cabo en el aula, diseñados con el objetivo esencial de discutir en torno al concepto de significatividad en la Historia, han facilitado la recolección de las opiniones de alumnos y alumnas en torno a qué es lo que hace de un proceso o un acontecimiento específico algo más o menos relevante, uno de los puntos no siempre cuestionados de forma abierta, pero que afecta, de una u otra forma, a la manera en la que el alumnado se acerca a los hechos y procesos históricos.

1.1. La importancia de la Transición

El primer aspecto que merece la pena observar tiene que ver con la percepción de los estudiantes en torno a la Transición. En esta ocasión, interesa examinar la forma en la que éstos se aproximan a este periodo histórico, y, por tanto, si éste es valorado como un momento fundamental en la Historia de España o simplemente como un acontecimiento más, sin mayor repercusión que la de una etapa intermedia o transitoria entre dos momentos históricos entendidos como más importantes.

Para obtener información al respecto, durante las intervenciones del año 2016 se preguntó de forma directa al alumnado sobre su percepción respecto a este periodo, tanto en los cuestionarios cumplimentados antes del trabajo en el aula como en los utilizados a posteriori. Atendiendo, en primer lugar, a estas respuestas, es posible detectar un patrón extremadamente común, que puede ser resumido en contestaciones como las siguientes⁶⁹⁶:

[019.M.Bu.Pre] Ha sido muy importante para España.

[063.F.La.Pre] La transición española [...] ha sido un proceso muy importante para la Historia de España por los diferentes cambios que hubo en el país.

[085.F.La.Pre] Fue un periodo muy importante para España.

⁶⁹⁶ De aquí en adelante, cada fragmento proporcionado por los estudiantes se acompaña de un código, en el que se incluye información acerca de su identificador personal (los números 001 al 107 corresponden a las intervenciones realizadas en 2016, y los 108 al 317 a las llevadas a cabo en 2017), el género de cada participante (utilizando la letra *F* para el género femenino y la letra *M* para el masculino), y la localidad correspondiente (utilizando las abreviaturas *Bu* para Burgos, *Va* para Valladolid, *La* para Laguna de Duero, *Po* para Portillo y *Ov* para Oviedo). Por último, se incluye la indicación *Pre*, *Post*, *Sat* o *Ent* para indicar que la información proviene de los cuestionarios de evaluación del pensamiento histórico cumplimentados de forma previa o posterior a la experiencia, de la encuesta de satisfacción, o de la información recogida en las diferentes actividades del propio entorno digital, respectivamente.

Examinando las diferentes respuestas proporcionadas por los participantes, queda patente que virtualmente todas las opiniones están de acuerdo en calificar al periodo de “importante” o de “muy importante”, llegándose a utilizar expresiones como “cambio trascendental” en algún caso puntual. Por lo general, y de forma considerablemente común en las opiniones recogidas antes de llevar a cabo las intervenciones a través del entorno digital de aprendizaje, estas expresiones no suelen acompañarse de clarificaciones acerca de qué es lo que hace de la Transición tan importante, sino que pueden describirse como automatismos, que simplemente califican de esta manera al momento histórico.

El hecho de que no haya ningún estudiante que ponga en duda esta opinión general supone cuestionar el razonamiento que lleva a los participantes a llegar a esta conclusión. Ya sea por una necesidad percibida de calificar como importante todo lo que estudian en el contexto escolar, o debido, de nuevo, a un proceso automático de lidiar fácilmente de forma no argumentada con un problema al que no saben dar solución, los alumnos y alumnas con los que se trabajó suelen limitarse a describir de esta manera el periodo, incluso, como en el ejemplo inferior, cuando no conocen nada acerca de la Transición:

[009.F.Bu.Pre] No se [sic] lo que es, pero parece muy importante para la Historia de España.

Por supuesto, el fenómeno descrito con anterioridad no es exclusivo de las respuestas recogidas antes de la realización de las intervenciones, pues aquellas obtenidas en los cuestionarios rellenados con posterioridad al trabajo en el aula también suelen caer en los mismos procesos mecánicos, destacando la relevancia del periodo sin llegar a cuestionarse explícitamente el porqué de esta importancia:

[054.F.Ov.Post] Creo que ha sido muy importante.

[081.M.La.Post] La transición ha sido de los momentos más importantes de la historia de España.

Ahora bien, es en estas respuestas donde es posible comenzar a advertir, de forma más frecuente, intentos por justificar esta importancia, y donde es posible observar qué elementos son destacados a la hora de defender la relevancia de la época. Es aquí donde se puede empezar a prestar atención a algunos de los aspectos a los que se hará mención en secciones posteriores, como la relación entre el pasado y el presente, o las repercusiones específicas de esta etapa histórica:

[027.F.Bu.Post] Fue muy importante ya que gracias a la Transición hay democracia e igualdad en nuestro país, y tenemos derechos y deberes [sic].

[106.F.La.Post] Yo creo que si [sic] que fue un proceso importante porque marcó un cambio de etapa mejor para la mayoría de los españoles ya que dejaron, de esta forma, la dictadura y volvieron a tener sus propios derechos y libertades y una nueva Constitución más adelante.

[100.F.La.Post] La Transición fue un proceso imprescindible y muy importante para la actualidad.

Argumentaciones como estas últimas son las que realmente pueden ayudar a aclarar la forma en la que el alumnado se aproxima a la significatividad de un periodo específico, aspecto que se examinará a continuación, valorando en conjunto no sólo el resto de las respuestas obtenidas en las intervenciones de 2016, sino también las recopiladas un año después, en el marco de ensayos más amplios sobre el periodo estudiado.

1.2. El porqué de la significatividad de la etapa

Como se ha visto con anterioridad, y pese a la tendencia del alumnado a describir a la Transición como importante de una forma no argumentada, las respuestas en las que ellos mismos ofrecen información adicional son aquellas en las que es posible basarse para

comprender su razonamiento, y por tanto, para destacar qué es lo que supone, para cada uno de ellos, lo más relevante del periodo. Después de todo, una de las características del razonamiento de los estudiantes, incluso en etapas educativas superiores, es su dificultad para reflexionar y defender sus posturas acerca de sus percepciones sobre la significatividad histórica, y por tanto, para ser conscientes de los criterios asumidos⁶⁹⁷.

Desde este punto de vista, al menos en este caso, no hay duda de que el alumnado, en general, pone en valor la recuperación de la democracia y de las libertades sobre el resto de los aspectos, algo que se menciona frecuentemente como respuesta tanto a aquellas preguntas ligadas explícitamente con la importancia del periodo en 2016 como en las redacciones libres que los alumnos realizaron sobre la época en 2017. En estas ocasiones es posible enfatizar distintos aspectos que todavía se aprecian durante la vida diaria de los alumnos, como éstos se encargan de destacar:

[106.F.La.Post] Yo creo que si [sic] que fue un proceso importante porque marcó un cambio de etapa mejor para la mayoría de los españoles ya que dejaron, de esta forma, la dictadura y volvieron a tener sus propios derechos y libertades y una nueva Constitución más adelante.
[078.M.La.Post] La transición es una época muy importante en nuestro país. Gracias a ella, España es un país libre en la que todas las personas somos "iguales" y tenemos los mismos derechos.
[186.F.Bu.Post] [...] gracias a la Transición podemos vivir ahora con derechos y en una democracia. Sin la transición podríamos haber seguido en una dictadura.

En esta ocasión, comienza a vislumbrarse un concepto que será analizado pormenorizadamente en los capítulos dedicados a otras de las dimensiones del pensamiento histórico. En este caso, es la idea de progreso, que es posible distinguir en el fondo de algunas de las argumentaciones, la que facilita que parte de los estudiantes valoren tan frecuentemente la recuperación de las libertades, al entender el proceso de Transición como un paso intermedio necesario para la etapa actual.

A la vez, también es posible subrayar otro aspecto, aunque citado con mucha menor frecuencia, que provoca que el proceso de transición a la democracia pueda ser percibido como relevante por muchos estudiantes: la manera no violenta en la que se realizaron las transformaciones, algo valorado como positivo por el alumnado:

[116.F.Po.Post] Creo que fue un importante cambio y un gran paso para toda aquella gente que vivía en ese momento en España, ya que la Transición supuso un cambio no solo en la política, si no [sic] en la vida general. Los españoles supieron resolver correctamente el problema y consiguieron restablecer la democracia sin que se desatara un conflicto mayor.
[103.F.La.Post] La Transición fue un proceso de gran importancia ya que sin la necesidad de una guerra civil se llevaron a cabo pactos entre partidos.

Junto a ambos aspectos, un tercero suele destacarse por una serie de alumnos y alumnas, habitualmente más preocupados por la influencia de esta etapa en el presente, un aspecto del que se hablará posteriormente, aunque merezca la pena incluir aquí un ejemplo:

[146.F.Po.Post] Sí, porque nos sacó de la dictadura y en este periodo se hicieron cambios que a día de hoy perduran.

La multiplicidad de enfoques mostrada es, en cierta manera, algo positivo, ya que permite interrogar al alumnado acerca de un fenómeno tan complejo de comprender como es la significatividad histórica. Esto lleva de nuevo a la idea de selección, y sobre los criterios utilizados para valorar, de una forma u otra, el pasado. Si Stéphane Lévesque cita aspectos como la importancia, la profundidad, la cantidad, la extensión temporal o la relevancia de las transformaciones y acontecimientos como algunos de los criterios que los historiadores

⁶⁹⁷ EGEA VIVANCOS, A. y ARIAS FERRER, L. (2017). Op. cit, p. 12.

utilizan para valorar la significatividad histórica, parece claro que los adolescentes construyen sus percepciones de una forma menos analítica, guiándose por sus marcos mentales y sus contextos⁶⁹⁸.

Partir de sus distintos puntos de vista permite establecer un cuestionamiento acerca de qué es lo que provoca que un simple acontecimiento o un proceso histórico sea considerado o no como significativo. ¿Tiene que ver con las repercusiones, y por tanto, como apunta el último ejemplo citado, con la perduración en el tiempo? ¿Es más importante aquello que lo hace especial, y por tanto, diferente a otros procesos parejos, como alguien puede preguntarse al destacar el carácter pacífico del cambio? ¿O tiene acaso que ver con los principios, como la recuperación de las libertades y de la democracia?

1.3. ¿Qué hace de un acontecimiento algo significativo?

Preguntas como las anteriores muestran su verdadera utilidad cuando sirven de marco para proporcionar una auténtica reflexión capaz de cuestionar ideas ya asentadas, y de favorecer la aparición de nuevos enfoques a la hora de observar el pasado. Desde este punto de vista, la puesta en marcha de una actividad interactiva integrada en el entorno digital durante la cuarta sesión de las intervenciones de 2017 se dedicó en exclusiva a esta finalidad.

La actividad, diseñada en torno a una serie de nueve fichas y un número correspondiente de huecos conformados en un diseño en forma de diamante⁶⁹⁹, fue presentada a los alumnos durante esta sesión. Los huecos del diamante fueron ubicados con una distribución en cinco niveles diferentes: un hueco con el número 1 en la parte superior, dos huecos con el número 2 en el siguiente nivel, tres huecos con el número 4 debajo, otros dos huecos más con el número 7 en el siguiente nivel, y un hueco adicional con el número 9 en la zona inferior. De forma complementaria, se incluyeron nueve fichas con acontecimientos históricos específicamente relacionados con la Transición española, de tal forma que la labor de los participantes fue la de arrastrar cada acontecimiento al hueco correspondiente, según su criterio personal. Para llevar a cabo esta labor, se indicó al alumnado que ordenara las fichas, teniendo en cuenta que los acontecimientos situados en la parte más superior deberían ser aquellos que, a su juicio, tuvieron una mayor repercusión, mientras que la de los inferiores sería menor.

Las fichas incluyeron los siguientes enunciados: aprobación de la Constitución, coronación de Juan Carlos I, dimisión de Adolfo Suárez, muerte de Franco, legalización de los partidos políticos, victoria del PSOE en las elecciones de 1982, legalización del divorcio y, por último, golpe de Estado del 23-F. La actividad, presentada en común en un punto intermedio de la sesión correspondiente, fue realizada de manera individual durante menos de diez minutos, pero fue extensamente comentada de forma grupal a continuación, permitiendo que los participantes expusieran en voz alta sus ideas, y que se debatiera sobre las distintas posibilidades y puntos de vista.

El análisis de las elecciones realizadas por los participantes no deja lugar a duda en relación con su predisposición a identificar aquellos aspectos de índole política como los más significativos. Este aspecto y la tendencia detectada entre las respuestas sirvieron para poder debatir de forma oral al respecto, y para conocer con más detalle las razones que llevaron a los estudiantes a ordenar de esta forma sus respuestas. Preguntados, en primer lugar, sobre los acontecimientos más relevantes, una abrumadora mayoría de los distintos

⁶⁹⁸ LÉVESQUE, S. (2008). Op. cit., pp. 46-50 y 54. Los criterios han sido ampliados posteriormente en LÉVESQUE, S. (2011). Op. cit., pp. 122-125, incluyendo aspectos como los "intereses íntimos", la "significatividad simbólica" o las "lecciones contemporáneas".

⁶⁹⁹ La actividad está inspirada en una de las propuestas diseñadas para trabajar la significatividad histórica en SEIXAS, P. y MORTON, T. (2013). Op. cit., p. 29. El objetivo de la utilización de la forma de diamante para establecer la ordenación de los acontecimientos es poder transmitir al alumnado la posibilidad de que varios de estos procesos o hechos puedan ser considerados igualmente relevantes desde el punto de vista histórico, evitando una clasificación tradicional y fomentando el debate al respecto.

grupos (54 de un total de 66) defendió su selección de la muerte de Franco en noviembre de 1975 como el acontecimiento más significativo al entender que si el mismo no hubiera tenido lugar, no hubiera sido posible el paso a la democracia. Precisamente, los razonamientos de los estudiantes al respecto siempre giran, como se examinará con mucho más detalle en el capítulo dedicado a las causas y las consecuencias, en torno a la puesta en valor de acontecimientos clave capaces, en el imaginario de los participantes, de determinar completamente los procesos históricos.

Aunque el resto de opciones varía entre los grupos, las fichas correspondientes a la aprobación de la Constitución en 1978, la coronación de Juan Carlos I, o las primeras elecciones libres fueron situadas en los lugares más altos de los diamantes de jerarquización. Mientras que este primer acontecimiento (aprobación de la Constitución) fue colocado por los distintos grupos en uno de los tres puestos principales de cada diamante en 42 ocasiones (del total de 66), la coronación del monarca tuvo otras 42 menciones, mientras que las primeras elecciones libres fueron situadas, ya a más distancia, y por un total de 16 grupos de estudiantes, entre los tres acontecimientos más relevantes.

En todo caso, esta predilección por los elementos de carácter más político fue aprovechada para incidir en aspectos relacionados con las diferentes dimensiones del pensamiento histórico, ligados siempre con la idea de significatividad. Por ejemplo, y debido a la tendencia a encontrar la legalización del divorcio como el acontecimiento menos relevante (seleccionado en la parte inferior del diamante por un total de 50 grupos de alumnos, de un total de 66), se interpeló al alumnado preguntándole si estaba de acuerdo con la idea de que la significatividad puede ser igual para toda la sociedad. Durante la reflexión oral se lanzó al aire la idea de que la aprobación de esta legalización podría ser más relevante para una mujer del periodo que, por ejemplo, la dimisión de Adolfo Suárez, en el caso de que sus circunstancias personales así lo dictaran. Ante ejemplos como éste, muchos participantes comenzaron a valorar seriamente, al menos de forma puntual, el efecto de las diferentes perspectivas a la hora de identificar la relevancia de un acontecimiento o un proceso histórico.

De igual manera, a la hora de discutir sobre algunas de las diferentes alternativas, como la victoria del PSOE en las elecciones de 1982 (situada en uno de los tres lugares de menor relevancia por un total de 45 grupos, del total de 66), se examinó de forma oral cómo es posible que el mismo acontecimiento pudiera significar algo tan diverso para personas encuadradas en distintos contextos. Si para la mayoría de los participantes en las intervenciones, el hecho de que el PSOE ganara una convocatoria electoral a inicios de los años 80 simplemente se trataba de una victoria más de un partido político (y de ahí que se situara en la parte inferior de los diamantes), es solamente tras debatir sobre el tema en el aula cuando muchos alumnos comenzaron a darse cuenta de las diferencias que esto podía suponer para una persona de la etapa de la Transición. Entender, por tanto, el significado de esta victoria de Felipe González en 1982 puede ser complejo desde el presente, pero ser consciente de que la significatividad percibida depende de muchos factores puede ser positivo para una comprensión más profunda y matizada de los procesos históricos.

En todo caso, actividades como la llevada a cabo en el marco del entorno digital muestran su utilidad, no sólo para identificar el razonamiento de los estudiantes en torno a la significatividad histórica, sino también para ayudar a pensar sobre el propio concepto y su aplicación a diversos contextos. Reflexiones como las llevadas a cabo en torno a la perspectiva de distintos grupos sociales, o ligadas a épocas diferentes a la actual, pueden servir de utilidad para desligar el concepto de relevancia de la experiencia del propio estudiante, problema detectado en investigaciones a la hora de trabajar sobre este concepto⁷⁰⁰, y trasladar el foco a nuevos puntos de vista.

⁷⁰⁰ WRENN, A. (2011). Op. cit., p. 150.

2. Pasado y presente en relación

La significatividad, al igual que otras muchas ideas ligadas a la Historia, no se articula como algo monolítico ni estático, sino que puede ser percibida de forma muy diferente por diferentes personas o grupos sociales, así como por las mismas personas en diferentes momentos de sus vidas, siempre dependiendo de sus contextos particulares. Como apunta Seixas, “lo que es históricamente significativo sólo puede serlo en relación con las preguntas y problemas que surgen en varios grupos en el presente, en la vida contemporánea, que, en sí misma, cambia con el tiempo”⁷⁰¹, por lo que el factor temporal asume aquí un papel relevante que puede ser identificado por el alumnado. Entender que los acontecimientos o procesos a los que la sociedad actual otorga un papel relevante hoy en día pueden sufrir grandes cambios en su consideración, y ser, por lo tanto, consciente de la variabilidad de estas valoraciones, es dar un paso hacia la comprensión de la disciplina histórica como una construcción.

Trabajar, por lo tanto, acerca de las ideas del alumnado en torno al paso de la dictadura a la democracia en España, siempre en relación con la etapa actual, puede servir de utilidad a la hora de comprender las ideas presentes entre los estudiantes sobre la significatividad. Después de todo, algunas de las características clave ligadas a la relevancia histórica, como se ha visto con anterioridad, indican que un proceso significativo puede ser considerado de esta forma por provocar cambios sustanciales o, sencillamente, por ser capaz de ofrecernos información sobre un periodo (incluyendo, lógicamente, nuestro presente).

Es importante recordar que la significatividad histórica se relaciona, como apunta Cercadillo, con los aspectos intrínsecos de la Historia, pero también con su interpretación, y desde este último punto de vista, “la significatividad es casi siempre un aspecto relativo, porque supone relacionar un evento con otro, y porque las relaciones entre eventos dependen de los puntos de vista o perspectivas”⁷⁰². Analizar la forma en la que los participantes vinculan ambos periodos puede servir, por tanto, para comprender si son capaces de establecer relaciones y de pensar históricamente de una manera compleja.

2.1. Las repercusiones del pasado

A la hora de examinar las maneras en las que el pasado interactúa o no con el presente, el alumnado muestra diferentes puntos de vista, aunque parece bastante claro que la opinión por la cual el periodo histórico estudiado y el presente no tienen ningún tipo de relación es minoritaria. En todo caso, merece la pena examinar con más detalle algunos de los argumentos utilizados para defender esta posición, pues las diferentes aproximaciones suelen mostrar distintos matices. En primer lugar, por ejemplo, es posible ver cómo algunos estudiantes simplemente no son capaces de establecer ningún vínculo entre ambos periodos, y así lo reflejan en sus respuestas, con un cierto aire derrotista:

[191.M.Bu.Pre] Yo creo que no tiene nada que ver el pasado español del presente español.

[231.M.Va.Pre] Yo he visto en la televisión que la etapa de transición se puede extender hasta hoy pero creo que no. Hace ya mucho tiempo de esto y creo que ya esta [sic] pasado.

[159.M.Po.Pre] No se [sic] si puede tener algún tipo de relación.

Este tipo de respuestas no son exclusivas de los cuestionarios previos, sino que también pueden encontrarse tras la realización de las intervenciones, a pesar de haber dedicado varias sesiones a trabajar sobre el concepto de significatividad histórica. En

⁷⁰¹ SEIXAS, P. (2017b). Op. cit., p. 66 (traducción propia).

⁷⁰² CERCADILLO, L. (2001). Significance in History, Students' Ideas in England and Spain. En: A.K. DICKINSON, P. GORDON y P.J. LEE (eds.), *Raising Standards in History Education. International Review of History Education Volume 3*. London: Woburn Press, p. 120 (traducción propia).

general, los argumentos giran en torno a la dificultad para conectar los intereses más cercanos de nuestra era con aquellos acontecimientos del pasado:

[121.F.Po.Post] No lo sé. No consigo relacionar la Transición con la España actual, pues lo único de lo que España intenta salir ahora mismo es la crisis que nos azota desde 2008.

[140.F.Po.Post] Yo creo que no, ya que nuestra sociedad hoy en día es muy diferente a todo aquello de la época de la Transición.

[200.F.Bu.Post] No, las cosas han cambiado mucho de la transición ahora.

Por supuesto, no todas las respuestas muestran una adecuada comprensión del concepto de significatividad, ya que si uno de los criterios para calificar a un acontecimiento o proceso como relevante tiene que ver con las repercusiones en nuestro presente, contestaciones como la siguiente son especialmente llamativas al respecto:

[159.M.Po.Post] Dede [sic] mi punto de vista, creo que no tiene relación, ya que ahora por ejemplo hay libertad de expresión, derecho a voto por todos los ciudadanos tanto mujeres como hombres. Más leyes que antes no estaban permitidas, la ley del aborto, la del divorcio...

En el caso del ejemplo anterior, el estudiante es capaz de reconocer una serie de transformaciones que diferencian al actual periodo democrático de la etapa dictatorial, pero a la vez, no llega a comprender que la Transición es, precisamente, el momento en el que se pusieron las bases para dicho cambio. Al no establecer una relación directa, los periodos no se ligan de forma adecuada, y no se otorga la relevancia adecuada a la etapa como punto de origen de las libertades descritas de las que se disfruta hoy en día. Ahora bien, lo más común es encontrar respuestas donde sí se aprecia un esfuerzo para tratar de establecer una relación entre los diferentes momentos históricos:

[158.M.Po.Post] Claro que tiene una relación con el presente claro [sic] que gracias a este cambio suceso [sic] estamos ahora como hemos conseguido llegar a donde hemos llegado y tenemos diferentes aspectos que siguen manteniéndose [sic] desde ese periodo hasta la actualidad.

Teniendo esto en cuenta, ¿en qué aspectos hacen mayor hincapié aquellas personas que sí son capaces de identificar una suerte de relación entre los sucesos acontecidos en el pasado y el contexto actual? Las respuestas, pese a ser muy diversas, suelen girar en torno a ciertos elementos comunes, que pueden agruparse en unas pocas categorías.

La percepción mayoritaria es que la relación entre el pasado y el futuro tiene que ver con el sistema político en general, y que, por lo tanto, el contexto contemporáneo es completamente dependiente de las bases que se establecieron hace solamente unas pocas décadas. Esto es lo que hace de la Transición tan significativa, y la atención se traslada, generalmente, al hecho de que ésta sea el origen del sistema democrático actual:

[237.F.Ov.Post] Evidentemente tiene relación con el presente, puesto que el proceso finalizó con el establecimiento de la actual democracia.

[033.M.Bu.Post] Ha sido una época muy importante porque se implantó la democracia en España.

De igual forma, y también en relación con las características del sistema político, algunos estudiantes hacen hincapié en el tipo de partidos políticos que surgieron en la etapa de la Transición, y por tanto, a los condicionantes actuales en relación con el pasado:

[161.F.Bu.Post] Sí, por ejemplo lo que tiene que ver con la democracia y con los partidos políticos de antes y de como [sic] estaban organizados.

[122.F.Po.Post] Yo creo que si [sic] que tiene alguna relación con el presente [...] porque algunos partidos políticos que había existen en estos momentos.

[065.M.La.Post] La creación y evolución de unos partidos políticos [...], cada uno con su ideología, que siguen vigentes en la actualidad (PSOE), que han evolucionado (AP->PP) o que incluso han desaparecido.

La relación entre el pasado y el presente se liga, según el segundo enfoque más repetido, argumentando cómo los efectos de los procesos históricos previos todavía pueden sentirse debido a su repercusión, referenciando de forma habitual debates y temas de actualidad, generalmente percibidos a través de los medios de comunicación:

[209.M.Va.Pre] Se habla mucho de este periodo por la televisión.

[118.M.Po.Post] Puede tener relación porque la Transición tuvo una repercusión política [sic], y porque dicen que ahora es como la segunda Transición Española.

[065.M.La.Post] Se trata de un proceso muy importante, tanto en su propia época como en la actual, actuales políticos y partidos imitan elementos de la transición.

Los participantes suelen elaborar en sus respuestas que muchos de los asuntos de interés que se debaten en la esfera pública tienen relación de una u otra forma con los temas que se han analizado durante las intervenciones. De ahí que se encuentren referencias al conflicto en Cataluña y la organización territorial, al surgimiento de Podemos, Ciudadanos y el cambio de modelo de partidos, o al debate a los restos de Franco en el Valle de los Caídos y la reconciliación en el periodo de la Transición:

[183.F.Bu.Post] En ciertos aspectos sí [hay relación]; hoy en día hay muchos debates por quitar o dejar placas o monumentos de la época de la dictadura.

[169.M.Bu.Post] Si, porque ahora la sociedad está cambiando hacia el pluripartido [sic].

El siguiente aspecto que más frecuentemente se repite en las diferentes respuestas se relaciona con la Constitución de 1978, y su pervivencia casi inmutable desde ese momento. Es esta continuidad, precisamente, la que se destaca como elemento que otorga significatividad a la etapa estudiada desde el punto de vista de los estudiantes, y por tanto, algo en lo que inciden frecuentemente:

[195.M.Bu.Pre] Si [sic], simplemente la constitución que se redactó [sic] en su día, es la constitución que tenemos actualmente

[120.F.Po.Post] Creo que sí que tiene relación con el presente, ya que se sigue mucho hablando de esta [sic] y la constitución [sic] que se puso se sigue hablando sobre ella.

[227.M.Va.Post] Sí, porque seguimos con la misma constitución (la de 1978) que se hizo durante la transición.

Aunque en respuestas como las anteriores suele destacarse más la vigencia de la Carta Magna, también se subrayan como elementos esenciales las libertades y derechos obtenidos, que dan valor al periodo para varios de los estudiantes:

[182.F.Bu.Post] Sí [hay relación con la actualidad], ya que gracias a la democracia hoy en día tenemos los derechos humanos y hay igualdad.

[232.F.Va.Post] En el presente vivimos en un sistema democrático construido en la Transición, fundamentado en la Constitución de 1978 con todo lo que implica: un Estado Social y democrático de Derecho que nos da la oportunidad, a veces poco valorada, de convivir en paz y libertad, en un país con garantías constitucionales.

Citada muy frecuentemente, la cercanía del periodo con la actualidad es algo destacado por varios de los participantes, quienes basan su valoración en este aspecto frente al resto:

[212.M.Va.Post] Es un periodo reciente y los cambios sociales y políticos de la época aún perduran hasta nuestros días.

[160.F.Po.Post] Sí, es algo ocurrido hace muy poco tiempo, aún hay gente que vivió en ésta época y la vida que tenemos hoy en día es consecuencia de lo ocurrido en el pasado.

No son, por supuesto, las únicas opiniones, ya que, aunque de forma menos frecuente, es posible encontrar referencias a aspectos tan concretos como la monarquía, y al hecho de que ésta siga vigente desde entonces. De igual manera, unos pocos alumnos y alumnas hacen referencia a las mentalidades o a aspectos económicos, generalmente menos destacados por sus compañeros:

[144.F.Po.Post] [...] todo lo que ocurrió en el pasado tiene consecuencias actualmente. Por ejemplo en la política o que tengamos este rey actualmente es debido a lo que pasó antes.

[172.M.Bu.Pre] Si [tiene relación], y hoy en día también, por ejemplo la vida que llevan mis abuelos ahora sigue siendo así, mi abuela esta siempre encasa [sic] preparando la comida y limpiando esperando a mi abuelo, eso era la propaganda de Franco.

En definitiva, parece claro que los estudiantes valoran de diferentes formas la significatividad de la Transición dependiendo de los aspectos en los que detienen su atención. Ahora bien, una vez comprendida la relación existente entre la época histórica analizada y el presente, no resulta una tarea excesivamente compleja para ellos encontrar repercusiones relevantes, algo que les permite establecer una reflexión acerca de la importancia del periodo. La cercanía, por supuesto, ayuda a muchos de ellos a entender de qué manera específica su vida diaria han sido influenciada por el pasado más reciente, y por tanto, a valorar con más interés los efectos de la Transición.

Muchos de estos aspectos relacionados con la significatividad histórica están, a su vez, especialmente ligados con otra dimensión del pensamiento histórico, aquella encargada de valorar las causas y consecuencias. En el capítulo dedicado a estos conceptos se volverán a discutir algunas de estas ideas, subrayando de nuevo la forma en la que una adecuada comprensión de los lazos causales puede favorecer la valoración de las repercusiones de procesos y acontecimientos,

3. Transformaciones en la percepción del periodo

Junto a los aspectos a los que previamente se ha hecho referencia, es importante otorgar una cierta atención a otro de los elementos que caracterizan una adecuada comprensión de la significatividad en la Historia. En esta ocasión, ser conscientes de la variabilidad dependiente del tiempo resulta fundamental para entender que no es posible hablar de aspectos como la relevancia histórica en términos absolutos, y que los diferentes contextos marcan, de forma determinante, la manera en la que se observa el pasado desde el presente. De una forma general, en palabras de Cercadillo, Chapman y Lee, “los juicios de significatividad son siempre relativos a los criterios de relevancia y al marco de referencia”⁷⁰³, por lo que un correcto acercamiento al concepto requiere de una reflexión en torno a las transformaciones en el tiempo, pero también sobre la diversidad entre los propios individuos.

Desde este punto de vista, a lo largo de las diferentes intervenciones se trató de obtener la visión del alumnado al respecto, ya sea a través de los cuestionarios o de las actividades realizadas durante las distintas sesiones. Por supuesto, una parte importante de los procesos de razonamiento aquí revelados pueden ponerse en relación con otras de las dimensiones del pensamiento histórico, incluyendo, por supuesto, la perspectiva histórica, pero también la dimensión ética. En capítulos posteriores, se volverán examinar con detalle aspectos similares, de nuevo relacionados con la manera en la que la percepción de un periodo puede verse modificada.

⁷⁰³ CERCADILLO, L., CHAPMAN, A. y LEE, P.J. (2017). Organizing the Past: Historical Accounts, Significance and Unknown Ontologies. En: M. CARRETERO, S. BERGER y M. GREVER (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, p. 540 (traducción propia).

3.1. El paso del tiempo y los cambios en la relevancia percibida

Ante la pregunta de si la significatividad de los distintos acontecimientos de un periodo histórico como la Transición española puede cambiar con el paso del tiempo, no hay duda de que la visión mayoritaria es la de que, efectivamente, un proceso histórico puede percibirse de maneras muy diferentes en épocas distintas. Por lo general, estas ideas se expresan de una forma genérica, tomando una forma semejante a la de los siguientes ejemplos:

[085.F.La.Post] Creo que la opinión de la Transición ha ido cambiando.

[156.F.Po.Post] [...] la visión de cada uno es diferente ya que no todos lo vivieron de la misma manera, y es verdad que el paso del tiempo también influye en la visión del pasado.

Por supuesto, el interés recae en los argumentos utilizados para defender esta posición, así como en los factores en los que más fuertemente se incide. Desde este punto de vista, es importante observar los aspectos señalados por el alumnado, donde se encuentra, por ejemplo, la idea de que la forma en la que los hechos afecta a las diferentes personas ha podido ser muy influyente a la hora de determinar visiones posteriores. Al respecto, estos dos puntos de vista complementarios, redactados por dos participantes antes de la realización de las intervenciones, son bastante reveladores:

[077.M.La.Pre] Yo creó [sic] que no [puede verse de la misma forma], porque a unos los habrán afectado de distinta forma, a bien o a mal.

[103.F.La.Pre] No todas las personas vieron el cambio con los mismos ojos, ya que a los grandes cargos de la España Franquista [sic] acabaron perjudicados [sic] y su descendencia mantendrá esta ideología.

Desde el punto de vista explicitado por estos alumnos, las visiones actuales sobre este periodo están influenciadas por las consecuencias del proceso en diferentes ámbitos de la sociedad, unas visiones que pueden heredarse y que, a la vez, parecen depender o cambiar según el beneficio o perjuicio obtenido. No es, lógicamente, la única visión al respecto, pues una parte importante de las respuestas obtenidas en las diferentes intervenciones centran su interés en la forma en la que pudo evolucionar la visión de la gente que vivió directamente el periodo, como se hace evidente en los siguientes ejemplos:

[102.M.La.Post] Ha cambiado [la visión] ya que para algunos de la época les parecía algo malo y ahora prácticamente [sic] a todo el mundo le parece algo bueno.

[028.F.Bu.Post] Al principio de la transición había gente en contra de ella, pero yo creo que ahora eso ha cambiado y la mayoría estamos agradecidos por la democracia.

[062.F.La.Pre] Pienso que ellos [los españoles del momento] debieron de pasarlo peor al ver que cambiaban tan radicalmente, pero que luego sería mejor para ellos.

En estas respuestas puede detectarse una idea de evolución en relación con las mentalidades y concepciones. Desde este enfoque, la significatividad y la percepción de un periodo no cambia únicamente con el paso del tiempo, sino que la visión de las personas puede ir modificándose. No son, necesariamente, las nuevas generaciones las que comienzan a reorientar su visión acerca de este proceso, sino los propios actores que vivieron las transformaciones en primera persona.

Esta idea lleva a poder hablar de condicionantes, algo a lo que se presta atención por parte de una serie de alumnos y alumnas a través de respuestas algo más complejas, que tratan de descifrar el porqué de estos cambios de percepción, más allá de simplemente identificarlos:

[098.F.La.Post] Yo creo que la Transición ahora se ve con otros ojos con los que se veía antes porque antes tenían miedo a lo que pudiese pasar, y ahora la mayoría de las personas pensamos que ha sido algo bueno para tener libertades, entre otras cosas.

[103.F.La.Post] Actualmente se verá diferente ya que la gente ya no tiene miedo a que una simple idea pueda conducir a una guerra civil.

En ambas respuestas pueden observarse los condicionantes de la época que llegan a marcar las visiones del periodo, y que son capaces de llegar a provocar, desde el punto de vista del alumnado, que la repercusión del periodo pueda verse de forma diferente desde contextos distintos. Siguiendo este enfoque, la sociedad actual se ha liberado de la incertidumbre y del miedo del momento, favoreciendo que pueda verse con una mayor claridad la importancia de la etapa de la transición a la democracia.

La identificación de las diferentes visiones en torno a la Transición se analizará con más detalle en capítulos posteriores, al estar en estrecha relación con otras dimensiones. En todo caso, es importante destacar que la variación en relación con la relevancia del periodo no se limita a un único sentido, sino que los participantes muestran variedad de percepciones al respecto, como puede verse en el contraste de las siguientes respuestas:

[014.F.Bu.Post] La opinión popular [sic] al respecto ha cambiado mucho, porque al principio la gente pensaba que el país nunca remontaría, pero ahora sólo se ven ventajas.

[058.M.La.Post] [...] [Hay un cambio de visión] porque la gente que se encuentra en aquella época cree que fue un acto ejemplar y ahora muchos partidos quieren modificar aquella constitución.

No cabe duda de que, como se analizará con posterioridad, los enfoques varían, y que parte del alumnado es consciente de la existencia de debates en la actualidad sobre el periodo analizado. En todo caso, es interesante observar el cariz de algunas de las respuestas, como la presentada a continuación, donde la importancia y los efectos producidos por la Transición se ligan con el periodo democrático actual, de tal forma que incluso ambas épocas llegan a fusionarse en la mentalidad del participante como completamente relacionadas, algo que puede afectar, a su juicio, al cambio de opinión sobre el periodo que puede llegar a producirse en el futuro:

[064.M.La.Post] [...] de hecho [la Transición] fue tan importante que todavía hay cosas que se mantienen hoy en día. Yo creo: [sic] que va siendo cada vez peor puesto que en estos años el gobierno no está siendo nada bueno y se acabará viendo igual o peor que el franquismo.

En todo caso, la variedad de las respuestas deja en evidencia que la gran mayoría de los participantes muestran su acuerdo con la idea de que la significatividad o relevancia de un periodo puede llegar a ser percibida diferentemente con el paso del tiempo. Aunque muchas de las respuestas hablen de forma genérica, simplemente haciendo notar este concepto, el análisis de las contestaciones más complejas pueden llegar a darnos información acerca de la forma de razonar de los estudiantes.

Es importante indicar, a pesar de todo, que el análisis de las respuestas señala la existencia de opiniones, aunque escasas, en las que se puede apreciar una no percepción acerca de variación de la significatividad del periodo con el tiempo, que suelen tener un formato similar al de estos ejemplos:

[022.F.Bu.Post] Creo que se sigue viendo a la Transición con los mismos ojos porque la gente sigue valorandolo [sic] de la misma forma.

[069.M.La.Post] En los últimos 40 años se ha visto la transición más o menos con los mismos ojos.

Parece fundamental relativizar estas respuestas, ya que sus autores no ofrecen información suficiente para valorar si sus opiniones son fruto de una inadecuada comprensión de la forma en la que las visiones acerca del pasado evolucionan con el paso de los años, o si simplemente se hacen eco de las visiones más predominantes sobre la Transición. Independientemente de estos ejemplos, parece ser posible destacar que el

trabajo en el aula ha facilitado que muchos de los participantes aborden la idea de variabilidad temporal en sus comentarios y contestaciones, ya que estos aspectos se ven con una mayor predominancia en las respuestas obtenidas a través del cuestionario utilizado tras las intervenciones, especialmente en las realizadas en el año 2016, donde estos aspectos fueron abordados de una forma mucho más directa.

3.2. Los pasos hacia una comprensión más profunda de la significatividad

A modo de conclusión, es conveniente recordar que valorar la evolución de los diferentes puntos de vista y la variedad de percepciones en torno a la relevancia de los distintos procesos o acontecimientos históricos no tiene por qué ser una tarea simple, ni tiene por qué suponer una comprensión profunda del concepto de relevancia histórica. El alumnado, generalmente acostumbrado a lidiar con una idea estática o previamente establecida de la Historia, en la que los contenidos no parecen variar, y en la que únicamente se discute acerca de la selección, ya realizada, de los hechos considerados como importantes o de los que merece la pena hablar, evita un cuestionamiento mayor sobre la significatividad. De hecho, tal y como apunta Seixas:

La revolución historiográfica de los últimos cuarenta años ha combatido el criterio [de usar exclusivamente las consecuencias] como el único estándar de la significatividad. La atención a aquellos sin poder, a los oprimidos y a los subalternos ha llevado a las mujeres, los inmigrantes, los trabajadores, los pobres y los colonizados al escenario principal⁷⁰⁴.

Este hecho, no siempre transmitido con suficiente fuerza al alumnado, parece incontestable, poniendo de evidencia que lo que consideramos relevante en la actualidad no tiene por qué ser lo mismo que era considerado de esta manera hace décadas, ni tampoco en los propios periodos históricos con los que se trabaja en el aula. Favorecer que los estudiantes sean conscientes de este hecho supone un paso determinante, pero efectivo, a la hora de comprender algunos de los rasgos esenciales de la disciplina histórica.

A su vez, no cabe duda de que ni siquiera es posible utilizar la época actual como un estándar en el que basar cualquier concepción, pues aspectos tan singulares como la identidad étnica o racial asumida por el alumnado es capaz de determinar sus propios marcos mentales, y por tanto, los acontecimientos que perciben como significativos. Ésta es la conclusión obtenida por Carla Peck, tras trabajar con estudiantes de Educación Secundaria, y donde detecta cómo entran en juego diferentes narrativas maestras en relación con su identidad⁷⁰⁵.

La identidad étnica no es, por supuesto, el único caso en el que la interrelación entre las narrativas y la autopercepción identitaria provoca formas diferenciadas de entender la relevancia en la Historia. Merece la pena recordar los efectos de las narrativas nacionales, ligadas, en el caso de Estados Unidos, a las ideas clave de libertad y progreso, según las investigaciones de Barton y Levstik⁷⁰⁶. Resulta importante recalcar que estas concepciones mentales son capaces de determinar qué acontecimientos se consideran relevantes, pero también incluso dificultar la comprensión de aquellos hechos que no encajan con sus preconcepciones, tal y como apuntan los autores⁷⁰⁷, lo que puede llevar a provocar que los adolescentes consideren unos u otros acontecimientos como propios, y excluyan otros tantos, aplicando, de forma inconsciente el criterio de selección, que queda de esta manera,

⁷⁰⁴ SEIXAS, P. (2012). Indigenous Historical Consciousness: An Oxymoron or a Dialogue? En: M. CARRETERO, M. ASENSIO y M. RODRÍGUEZ-MONEO (eds.), *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte: Information Age Publishing, p. 132 (traducción propia).

⁷⁰⁵ PECK, C.L. (2010). "It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between": Ethnicity and Students' Conceptions of Historical Significance. *Theory & Research in Social Education*, vol. 38, no. 4, pp. 610-611.

⁷⁰⁶ BARTON, K.C. y LEVSTIK, L.S. (2004). Op. cit., p. 168.

⁷⁰⁷ *Ibid*, p. 171.

oculto. Únicamente el trabajo en torno a la relevancia histórica puede ayudar sacar a la luz estos conceptos, evitando una naturalización de la Historia que evite su cuestionamiento.

4. Evolución y niveles de progresión

Tras el análisis de las propensiones y concepciones mostradas por los participantes en torno al concepto de significatividad histórica, descritas con cierto nivel de detalle en las secciones anteriores, es el momento de establecer una valoración general de las características mostradas por el alumnado en torno a esta dimensión del pensamiento histórico.

Para llevar a cabo esta tarea se ha establecido una comparación, siguiendo los criterios y categorías detalladas en el capítulo dedicado al diseño de la investigación, y atendiendo a las diferencias entre las intervenciones llevadas a cabo en el año 2016 y el año 2017. De esta manera, teniendo en cuenta los aspectos que diferencian el trabajo realizado en ambos años, incluyendo la utilización de versiones no idénticas del entorno digital y de instrumentos dispares, se ha decidido presentar los resultados de las comparativas por separado, indicando, en los casos es los que resulte relevante, los distintos resultados procedentes de los grupos de los diferentes centros educativos que participaron en la experiencia.

4.1. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2016

En primer lugar, es conveniente volver a detallar que, tal y como se especifica en capítulos previos, no fue posible aplicar todos los instrumentos de recogida de información en la totalidad de los centros que colaboraron con esta investigación en el marco de las intervenciones llevadas a cabo en el año 2016. Esto supone que, de forma práctica, no pueden integrarse en las siguientes comparaciones los datos procedentes de los 21 alumnos del IES Alfonso II (Oviedo) que trabajaron con el entorno, al contar únicamente con los cuestionarios rellenados por estos participantes tras la intervención, pero no antes de llevarla a cabo.

A su vez, pese a que fueron 107 alumnos, distribuidos en centros de Laguna de Duero, Burgos y Oviedo, los que trabajaron durante varias sesiones con el entorno, la totalidad de ellos no llegó a rellenar el cuestionario final e inicial, pues un total de 15 de los 86 alumnos de Laguna de Duero y de Burgos complementaron únicamente uno de los dos documentos (o bien el inicial o bien el final). Teniendo este contratiempo en cuenta, estos 15 alumnos también han sido excluidos de la comparativa. En total han sido categorizados 71 alumnos, 30 de ellos del grupo de 4ºE del IES Comuneros de Castilla (Burgos), 21 del grupo de 4ºA del IES María Moliner (Laguna de Duero) y, finalmente, 20 más del grupo de 4ºC de este último centro.

Atendiendo a los resultados, tal y como puede observarse en la Tabla 54, donde se exponen los datos de los estudiantes de Burgos y Laguna de Duero, es posible apreciar la distribución del alumnado antes y después de las intervenciones según los niveles de progresión establecidos.

Tabla 54. Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2016. Estudiantes de Laguna de Duero y Burgos. 15 casos excluidos.

		A. prev. (n = 71)		A. post. (n = 71)	
		n	%	n	%
Significatividad histórica	Desarrollo nulo	17	23.9	5	7.0
	Desarrollo incipiente	48	67.6	37	52.1
	Desarrollo intermedio	5	7.0	22	31.0
	Desarrollo avanzado	1	1.4	7	9.9

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

De forma general, tanto de forma previa como de forma posterior a la experiencia, el alumnado se agrupa en torno a los dos niveles de progresión más bajos, algo especialmente marcado en las respuestas procedentes del cuestionario inicial. Aunque esta situación se matiza tras las intervenciones, donde es posible apreciar un desplazamiento hacia posturas más complejas en relación con la significatividad histórica, no cabe duda de que el número de estudiantes situados en las categorías de desarrollo intermedio o avanzado son escasos, especialmente en el último caso. Independientemente de estos matices, de forma general sí que se advierte que, aunque no llega a la mitad de los participantes, más del 40 por ciento de los mismos se sitúa en estas dos últimas posturas tras la intervención, frente al cerca del 8 por ciento que se encuadra en las mismas antes del trabajo en el aula.

Atendiendo, de una manera más específica, a las diferencias entre los grupos con los que se trabajó, es posible destacar un cambio mucho más significativo en los dos grupos de Laguna de Duero, en contraposición con el de Burgos, tal y como se puede observar en la Tabla 55, la 56 y la 57. Analizando la distribución del alumnado, parece adecuado concluir que fue en los dos centros de la localidad vallisoletana donde los participantes muestran, mediante sus respuestas, una diferencia más marcada frente a su punto de partida, mientras que en el caso burgalés los resultados posteriores son mucho más próximos a los iniciales.

Independientemente de la progresión, también es destacable que, precisamente, el punto de partida sea algo dispar en los dos casos, ya que el alumnado de Burgos muestra, ya sea por falta de conocimientos específicos sobre la temática trabajada o por la ausencia de una mayor motivación, una agrupación en niveles de inferior complejidad cognitiva. Estos aspectos han podido llevar a que en varios de los apartados del cuestionario algunos estudiantes puedan mostrar una menor predisposición a escribir y explayarse en sus respuestas, algo que ha podido detectarse en el caso burgalés, especialmente en el marco de la prueba inicial.

Tabla 55. Categorización de los participantes de 4ªA de Laguna de Duero (2016). 3 casos excluidos.

		A. prev. (n = 21)		A. post. (n = 21)	
		n	%	n	%
Significatividad histórica	Desarrollo nulo	3	14.3	0	---
	Desarrollo incipiente	16	76.2	8	38.1
	Desarrollo intermedio	1	4.8	11	52.4
	Desarrollo avanzado	1	4.8	2	9.5

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 56. Categorización de los participantes de 4ªC de Laguna de Duero (2016). 9 casos excluidos.

		A. prev. (n = 20)		A. post. (n = 20)	
		n	%	n	%
Significatividad histórica	Desarrollo nulo	1	5.0	0	---
	Desarrollo incipiente	16	80.0	8	40.0
	Desarrollo intermedio	3	15.0	7	35.0
	Desarrollo avanzado	0	---	5	25.0

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 57. Categorización de los participantes de 4ªE de Burgos (2016). 3 casos excluidos.

		A. prev. (n = 30)		A. post. (n = 30)	
		n	%	n	%
Significatividad histórica	Desarrollo nulo	13	43.3	5	16.7
	Desarrollo incipiente	16	53.3	21	70.0
	Desarrollo intermedio	1	3.3	4	13.3
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Al respecto, una de las razones que pueden llegar a explicar parte de estas diferencias es el hecho de que fue el docente habitual quien se encargó de impartir las sesiones en el centro de Burgos, sin presencia de los investigadores de la Universidad de Valladolid. El hecho de que el alumnado percibiera el trabajo en el aula como una continuación de las prácticas docentes habituales puede haber marcado su nivel de implicación, aunque este aspecto se discutirá en el capítulo dedicado a los aspectos motivadores y los efectos del entorno digital diseñado. Independientemente, incluso en este caso, es posible detectar una clasificación de las respuestas en categorías superiores, aunque claramente de una forma mucho menos drástica que en Laguna de Duero.

4.2. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2017

En el caso de las intervenciones llevadas a cabo a lo largo del año 2017, un total de 149 estudiantes de cuatro centros y localidades diferentes participaron en la experiencia. Al igual que en el procesamiento de los resultados del año 2016, 47 de los estudiantes únicamente rellenaron parte de los instrumentos de recogida de la información (ya sean los cuestionarios previos o posteriores a las intervenciones), por lo que todos estos casos han sido excluidos, con el objetivo de establecer una comparativa más adecuada.

Es posible observar la categorización de los 102 participantes resultantes, agrupados de forma conjunta, en la Tabla 58. En la misma, la distribución según niveles de progresión ofrece una visión similar a la ya observada en 2016, y donde se mezclan rasgos de los casos ya analizados. Si, por un lado, la agrupación inicial del alumnado recuerda a la encontrada en la intervención en Burgos en 2016, con un enorme porcentaje de estudiantes situados en las dos categorías de menor complejidad cognitiva, los resultados finales se acercan más a los encontrados en Laguna de Duero en ese mismo año, aunque sin alcanzar una distribución tan polarizada.

Tabla 58. *Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2017. Estudiantes de todos los grupos. 47 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 102)		A. post. (n = 102)	
		n	%	n	%
Significatividad histórica	Desarrollo nulo	45	44.1	13	12.7
	Desarrollo incipiente	48	47.1	55	53.9
	Desarrollo intermedio	8	7.8	24	23.5
	Desarrollo avanzado	1	1.0	10	9.8

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

En todo caso, la visión de conjunto puede calificarse como positiva, al producirse una reordenación de los participantes hacia categorías más complejas. De hecho es posible ver cómo disminuye el porcentaje de alumnos y alumnas situados en las dos categorías inferiores desde más del 91 por ciento del total hasta en torno al 66 por ciento. Aunque, como en otras ocasiones, el porcentaje de estudiantes situados en los niveles de progresión intermedio y avanzado, y que, por tanto, reflejan una visión más matizada en torno a la significatividad histórica, son pocos, parece observarse una mejora al respecto tras el trabajo realizado en el aula.

Atendiendo a la distribución de los participantes según los diferentes grupos de trabajo en las Tablas 59 a 65 (un total de 42 estudiantes en dos grupos de Portillo, 35 en tres grupos de Burgos, 14 en un grupo de Valladolid, y 9 en un grupo en Oviedo), pueden observarse algunos aspectos de interés. En primer lugar, merece la pena destacar las diferencias encontradas entre ambos grupos de Portillo, que pueden deberse al tipo de alumnado, pues 4ªA es un grupo bilingüe, mientras que 4ªB no lo es. En este caso, 4ªA muestra una distribución inicial comparativamente peor que la de 4ªB, aunque,

curiosamente, los resultados finales indican que la mejora del primer grupo ha sido más notable que la del segundo, con varios alumnos situados en el nivel de progresión avanzado.

Tabla 59. Categorización de los participantes de 4ªA de Portillo (2017). 3 casos excluidos.

		A. prev. (n = 26)		A. post. (n = 26)	
		n	%	n	%
Significatividad histórica	Desarrollo nulo	17	65.4	1	3.8
	Desarrollo incipiente	9	34.6	12	46.2
	Desarrollo intermedio	0	---	9	34.6
	Desarrollo avanzado	0	---	4	15.4

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 60. Categorización de los participantes de 4ªB de Portillo (2017). 8 casos excluidos.

		A. prev. (n = 18)		A. post. (n = 18)	
		n	%	n	%
Significatividad histórica	Desarrollo nulo	5	27.8	2	11.1
	Desarrollo incipiente	12	66.7	11	61.1
	Desarrollo intermedio	1	5.6	5	27.8
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 61. Categorización de los participantes de 4ªC de Burgos (2017). Ningún caso excluido.

		A. prev. (n = 17)		A. post. (n = 17)	
		n	%	n	%
Significatividad histórica	Desarrollo nulo	4	23.5	5	29.4
	Desarrollo incipiente	12	70.6	11	64.7
	Desarrollo intermedio	1	5.9	1	5.9
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 62. Categorización de los participantes de 4ªE de Burgos (2017). 4 casos excluidos.

		A. prev. (n = 12)		A. post. (n = 12)	
		n	%	n	%
Significatividad histórica	Desarrollo nulo	9	75.0	2	16.7
	Desarrollo incipiente	2	16.7	8	66.7
	Desarrollo intermedio	1	8.3	2	16.7
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 63. Categorización de los participantes de 4ªP de Burgos (2017). 4 casos excluidos.

		A. prev. (n = 6)		A. post. (n = 6)	
		n	%	n	%
Significatividad histórica	Desarrollo nulo	6	100	3	50.0
	Desarrollo incipiente	0	---	3	50.0
	Desarrollo intermedio	0	---	0	---
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 64. *Categorización de los participantes de 4^ºD de Valladolid (2017). 16 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 14)		A. post. (n = 14)	
		n	%	n	%
Significatividad histórica	Desarrollo nulo	4	28.6	9	---
	Desarrollo incipiente	10	71.4	7	50.0
	Desarrollo intermedio	0	---	4	28.6
	Desarrollo avanzado	0	---	3	21.4

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 65. *Categorización de los participantes de 4^ºA de Oviedo (2017). 12 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 9)		A. post. (n = 9)	
		n	%	n	%
Significatividad histórica	Desarrollo nulo	0	---	0	---
	Desarrollo incipiente	3	33.3	3	33.3
	Desarrollo intermedio	5	55.6	3	33.3
	Desarrollo avanzado	1	11.1	3	33.3

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Pese a que es difícil establecer una comparativa entre aquellos grupos con un número más reducido de participantes, no parecen detectarse desviaciones especialmente significativas con el resto de ciudades, al menos comparativamente hablando. En todos los grupos, salvo en el de 4^ºC de Burgos, parece detectarse una progresión hacia niveles de complejidad más elevados. La particularidad de este último grupo, con una menor participación de los investigadores de la Universidad de Valladolid, y a cargo de una profesora que no trabajó durante las intervenciones del año 2016, puede llegar a explicar parte de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO VI

El manejo de fuentes y el uso de la evidencia

Uno de los objetivos esenciales de la educación histórica consiste en enfocar el trabajo con el alumnado hacia los aspectos más disciplinares de la Historia, de tal forma que los estudiantes sean capaces de entender de qué manera se construyen y configuran los relatos en torno al pasado, así como los métodos en los que se basa la investigación. Las fuentes históricas se conforman como un elemento esencial en todo este proceso, al ser los cimientos en los que se basa todo tipo de indagación sobre lo que ocurrió en el pasado, y por tanto es esencial, como apunta VanSledright, trabajar con ellas en las aulas si realmente queremos desarrollar el pensamiento histórico de los adolescentes⁷⁰⁸.

Es importante aclarar que al hablar del uso de la evidencia como dimensión específica del pensamiento histórico no se hace un hincapié en las narrativas, ni en los relatos completamente coherentes, sino en el tratamiento de los restos del pasado, es decir, de elementos fragmentarios que, pese a su naturaleza, son capaces de ofrecernos información acerca de épocas pretéritas. Es, precisamente, la información proporcionada por el conjunto de las fuentes disponibles, lo que permite realizar un proceso de reconstrucción, y por tanto, de favorecer el establecimiento de los andamios esenciales ligados a la búsqueda de respuestas en torno a la explicación histórica.

Por supuesto, llegar a una comprensión en profundidad de estos aspectos es algo complejo, y, en muchas ocasiones, a pesar de que los estudiantes puedan desarrollar una serie de habilidades ligadas a la identificación o contextualización de los recursos históricos, el alumnado no tienen por qué ser capaz de comprender el concepto de evidencia con profundidad. Desde este punto de vista, el uso de fuentes no puede ser el objetivo último del desarrollo de una comprensión histórica adecuada, sino que debe acompañarse de una reflexión sobre la propia disciplina. Este último aspecto es, precisamente, uno de los elementos sobre los que Ruth Sandwell advierte, ya que, en su experiencia con el alumnado de Educación Secundaria:

Incluso cuando los estudiantes comprenden el proceso de la investigación basada en la evidencia, sus intentos para aplicar un análisis crítico de la Historia se ven frustrados por creencias filosóficas profundamente interiorizadas y muchas veces contradictorias sobre la naturaleza del conocimiento histórico⁷⁰⁹.

Aspectos como la predisposición a buscar respuestas “correctas” o la indecisión ante la existencia de una pluralidad de visiones o interpretaciones de la Historia son características comunes entre los estudiantes, y elementos que únicamente pueden resolverse mediante una comprensión en profundidad del trabajo y la naturaleza de la disciplina⁷¹⁰. En todo caso, y comprendiendo los límites cognitivos del alumnado de Educación Secundaria, introducir el trabajo con fuentes de forma gradual puede llegar a suponer un paso adelante hacia esa concepción más compleja de la evidencia y de la

⁷⁰⁸ VANSLEDRIGHT, B.A. (2004). Op. cit., pp. 232-233.

⁷⁰⁹ SANDWELL, R. (2003). Op. cit., p. 184 (traducción propia).

⁷¹⁰ MAGGIONI, L., VANSLEDRIGHT, B.A. y ALEXANDER, P.A. (2009). Op. cit., p. 190.

construcción histórica, y de ahí el interés por conocer las características mostradas por el alumnado en experiencias como esta.

Al igual que en otras ocasiones, el trabajo basado en fuentes requiere apoyo y asistencia, especialmente en aquellos momentos en los que se introducen nuevas prácticas y conceptos al alumnado. Aunque los estudiantes de Educación Secundaria pueden llegar a ser capaces de trabajar con la evidencia de una forma relativamente compleja, solamente mediante un andamiaje o refuerzo puede llegar a ser posible que éstos comprendan la complejidad de este proceso, o que presten atención a los significados y suposiciones realizadas de forma automática⁷¹¹. Ésta es la finalidad, por tanto, de la orientación del profesorado a la hora de fomentar un tipo de razonamiento más complejo sobre el trabajo con las fuentes históricas, y la manera en la que se han diseñado las diferentes actividades aquí aplicadas.

Es importante recalcar que la investigación en torno a la utilización de fuentes históricas en contextos educativos es extensa, algo que permite conocer algunos de los rasgos generales del razonamiento del alumnado a la hora de trabajar con los restos del pasado, así como la manera en la que éste se aproxima a todo tipo de información procedente de todo tipo de fuentes⁷¹². Muchas de estas características se han visto reflejadas en la presente investigación, de una forma más o menos nítida. Desde este punto de vista, el interés de los resultados procedentes de las intervenciones realizadas en los diferentes centros tiene, en gran parte, que ver con su capacidad de ser analizados para mostrar conclusiones similares a las de estudios previos, así como para detectar las carencias más notables que caracterizan la forma de razonar de los estudiantes con los que se ha trabajado.

En esta ocasión, el análisis de las respuestas proporcionadas por los participantes ha incidido en los rasgos fundamentales descritos con anterioridad, incluyendo una valoración del tratamiento de la información procedente de recursos históricos por parte del alumnado, la manera en la que éstos son capaces de interrogar a las fuentes, y, por último, la aproximación a las opiniones contrapuestas y la pluralidad de visiones existentes sobre el pasado y su posterior reconstrucción en forma de relato histórico.

1. El tratamiento de la información

Durante las diferentes intervenciones realizadas a través de la utilización del entorno digital de aprendizaje se hizo uso de multitud de recursos históricos, siempre integrados en el contexto de distintas actividades. Las diversas fuentes históricas, desde fotografías hasta vídeos, pasando por viñetas, documentos oficiales o páginas de periódico, siempre se incluyeron con una finalidad concreta, y no meramente ilustrativa o complementaria, siendo analizadas de forma específica para el trabajo en torno alguna de las dimensiones del pensamiento histórico, tal y como se ha explicado en el capítulo dedicado al diseño de la propuesta didáctica utilizada. A la vez, cada uno de los recursos fue introducido de la forma más adecuada posible, utilizando sistemas de andamiaje (como, por ejemplo, la introducción de comentarios en las fotografías, documentos o vídeos) para guiar la labor de los participantes.

Esta estructura supuso que, en algunos puntos concretos de las diversas sesiones integradas dentro del entorno digital, los estudiantes trabajaron de forma directa sobre distintos documentos, en el contexto de actividades diseñadas para reforzar conceptos como la identificación de los restos del pasado. De igual forma, tanto en los cuestionarios iniciales como finales, se incluyeron preguntas acompañadas de viñetas o textos, siempre con la intención de que el alumnado pudiera reflejar por escrito la forma en la que se

⁷¹¹ PICKLES, E. (2010). How can Students' Use of Historical Evidence be Enhanced? A Research Study of the Role of Knowledge in Year 8 to Year 13 Students' Interpretations of Historical Sources. *Teaching History*, no. 139, p. 51.

⁷¹² Es posible encontrar un resumen especialmente exhaustivo en la sección *Ideas sobre la evidencia y la explicación* en BARTON, K.C. (2010). Op. cit., pp. 100-103. Capítulo original: BARTON, K.C. (2008). Op. cit., pp. 241-245.

aproxima a las fuentes históricas, incluyendo, como podrá observarse en esta sección, la manera en la que analiza y procesa la información procedente de las mismas.

1.1. Identificación y contextualización

Cualquier intento de hacer uso de fuentes primarias o secundarias para el trabajo en torno a la Historia pasa por la capacidad de situar a cada uno de los restos del pasado en su adecuado contexto⁷¹³. Esto supone, entre otras cosas, desarrollar la habilidad de localizar el momento en que un recurso (desde una pintura a un texto) fue creado, pero también centrarse en aspectos como su autor, su mensaje o su finalidad. Ésta es una labor que no se ejerce de forma automática, sino que puede ser orientada desde una temprana edad, y que es capaz de responder, en cierta manera a la labor realizada por el profesorado con sus estudiantes a través la orientación de las tareas llevadas a cabo en el aula⁷¹⁴.

Por supuesto, es importante realizar una distinción, ya que, aunque la labor de identificar o contextualizar las fuentes históricas pueda entrenarse desde edades no necesariamente elevadas, es importante recordar, como indica Ashby, que la investigación con la evidencia “no es algo que hacemos o que podemos practicar; es algo que comprendemos”⁷¹⁵. Desde este punto de vista, y haciendo caso a su distinción, en esta primera sección se analizará, inicialmente, el proceso de tratamiento de la información seguido por el alumnado, así como sus tendencias a la hora de trabajar con materiales históricos, pero no su inclinación a comprender la manera en la que la evidencia sirve como una parte esencial del proceso disciplinar de obtención de conocimiento e indagación crítica sobre los hechos acontecidos en el pasado, sobre lo que se discutirá más adelante.

En todo caso, y atendiendo a la multitud de ocasiones en la que los participantes se enfrentaron a diferentes recursos, a continuación se muestra una selección de algunas de las características detectadas con mayor asiduidad en relación con varios aspectos. Para ello, se utilizan las respuestas ofrecidas por el alumnado a diferentes preguntas integradas en el entorno y en los cuestionarios aplicados tanto en las intervenciones de 2016 como de 2017. Aunque los recursos utilizados en ambos años difieren, pues la selección de textos o recursos visuales fue modificada, en este caso resulta mucho más interesante examinar los patrones comunes, generalmente detectados en las respuestas del alumnado al lidiar con nueva información.

Comenzando de una manera general, el análisis de las diferentes maneras en las que los alumnos y alumnas de los centros se enfrentan a las fuentes escritas o a cualquier otro recurso visual revela que existe una tendencia generalizada a no proceder a ningún tipo de contextualización efectiva, aunque en ocasiones sí se den pasos hacia ella. De forma más concreta, aunque no todo lo frecuentemente que se desearía, se pueden encontrar respuestas donde sí hay una preocupación por indicar la naturaleza del recurso, pese a que sea de forma automática, y sin una muestra de mayor preocupación por otros aspectos. Así lo muestran los siguientes ejemplos, pertenecientes a contestaciones a diversas preguntas o actividades centradas en diferentes fuentes históricas:

[124.F.Po.Post] [L]a fuente es el diario EL ESPAÑOL que yo creo que es un periódico.

[150.M.Po.Post] Es una fuente periodística [...]

[227.M.Va.Pre] Es una viñeta que representa a los españoles durante la dictadura [...]

[225.M.Va.Ent] En el primer anuncio [...]

Aunque es posible observar una tipificación de la naturaleza de los recursos que los estudiantes examinan en los ejemplos anteriores, ni siquiera este tipo de expresiones son

⁷¹³ REISMAN, A. y WINEBURG, S. (2008). Teaching the Skill of Contextualizing in History. *The Social Studies*, vol. 99, no. 5, p. 202.

⁷¹⁴ Ver, en este caso, el hincapié en WINEBURG, S. (1998). Op. cit., p. 340 sobre la necesidad de introducir al alumnado un tipo de metodología de aprendizaje similar al llevado a cabo por los historiadores.

⁷¹⁵ ASHBY, R. (2011). Op. cit., p. 138 (traducción propia).

siempre habituales. Si bien es cierto que la identificación de la fuente con la que se está trabajando es el aspecto más repetido por el alumnado, aun así es muy habitual que los participantes obvien las características de los recursos usados, especialmente en las respuestas obtenidas en los cuestionarios previos a la intervención, sin llegar a especificar que están trabajando sobre una viñeta, artículo de periódico o documento oficial, por ejemplo.

En estas ocasiones, especialmente al trabajar sobre fuentes escritas, el alumnado suele usar expresiones en las que cualquier tipo de contexto se hace invisible, utilizándose ideas generalistas que permiten hablar de los recursos de forma vaga, sin referencias directas. En este caso, el uso de términos como *texto* es especialmente frecuente, lo que muestra una tendencia de la falta de preocupación por discriminar entre el origen de dicho recurso. Que la fuente proceda de un libro autobiográfico, de una entrevista publicada en un diario, o del Boletín Oficial del Estado no parece relevante para una mayoría de los participantes, quienes comienzan sus diversos análisis de recursos históricos de la siguiente forma:

[059.M.La.Pre] El texto nos dice que [...]
[055.M.La.Pre] Nos habla sobre la importancia de este personaje [...]
[150.M.Po.Pre] Se refiere a la poblacion [sic] que no queria [sic] que hubiese
[090.F.La.Post] En el primer texto se piensa que [...]
[177.F.Bu.Pre] Quiere decir que a las élites, políticos y poderes les dan [sic] igual [...]
[200.F.Bu.Post] La persona habla de que no fue un proceso [...]

Este tipo de respuestas se encuentra en multitud de ocasiones, incluso en aquellos casos en los que, como es lógico, se proporciona información al alumnado acerca de los detalles de los recursos que está analizando. De hecho, todas las fuentes integradas en las diversas actividades del entorno o en los cuestionarios son identificadas, indicando la fecha en las que fueron creadas o publicadas, o el medio en el que lo hicieron, en aquellos casos en los que sea relevante. Precisamente, el hecho de que esta información no esté ausente, sino que siempre aparezca a la vista es el que puede provocar que los participantes no lleguen a entender de interés tomarla en consideración.

En todo caso, es conveniente apuntar que, pese a la tendencia detectada, las respuestas obtenidas en los cuestionarios finales de las intervenciones realizadas, en esta ocasión, en el año 2017, muestran un cambio de actitud por parte de los participantes. En la gran mayoría de las respuestas analizadas en las que alumnos y alumnas examinan una entrevista publicada en un periódico, éstos hacen referencia, de una forma u otra a la fuente, aunque también pueden haber sido condicionados por aspectos como el enunciado, el texto seleccionado o el trabajo realizado en las diversas sesiones.

Independientemente, resulta de interés prestar atención a qué otras tendencias es posible detectar a lo largo de las intervenciones en relación con la contextualización de los recursos históricos. Sorprendentemente, y de nuevo, a pesar de la disponibilidad de la información, la localización temporal de las fuentes históricas no parece ser una gran preocupación para la mayoría del alumnado. En muy pocas ocasiones hay referencias al momento de publicación de los diferentes textos, cuando hay ocasiones en las que es, precisamente este aspecto, el que da sentido al mensaje expresado por las fuentes. Cuando las hay, se encuentran diversos grados de exactitud:

[116.F.Po.Post] Es un artículo extraído [sic] de un periódico de hace relativamente poco tiempo.
[211.M.Va.Post] Es un escrito de un periódico bastante reciente que nos da la opinión de José Luis Sanchís sobre la Transición.
[148.M.Po.Post] Es una entrevista en un periódico "El Español" que fue publicada en abril de 2016.

El que sea posible encontrar respuestas como las anteriores no puede provocar que se deje de lado o se ignore el hecho de que en la gran mayoría de textos analizados no parezca tenerse en cuenta la temporalidad. Lógicamente, que no aparezcan referencias a las fechas de publicación no significa que el alumnado ignore los diversos contextos, sino que puede ser un mero reflejo de una mala práctica (la ausencia de una identificación y contextualización sistemática de los recursos históricos), o de que el periodo de la Transición no parezca tan alejado o temporalmente extenso a los estudiantes. En todo caso, estas prácticas pueden dificultar el llegar a comprender las diferencias entre, por ejemplo, un artículo publicado a mediados de la década de 1970, y cualquier otro publicado en la década de 1990, o incluso en la actualidad, ya que continuamente se ignoran o dan por supuestos los condicionantes de cada época y los cambios de mentalidad al no usar la datación como factor de análisis.

Es, curiosamente, la orientación ideológica de las publicaciones la que despierta un mayor interés entre los participantes, lo que provoca que se encuentren de forma más frecuente contestaciones en las que se incide en este aspecto. Tomando, por ejemplo, las respuestas obtenidas en los cuestionarios finales utilizados en las intervenciones del año 2017, es posible identificar el hincapié hecho por muchos estudiantes en la ideología del medio en el que se publica la información (a veces, realizando extrapolaciones más o menos acertadas a través de los datos disponibles), para explicar, en este caso, el porqué de las opiniones allí vertidas por el entrevistado:

[236.F.Ov.Post] [El Español] es un diario que parece ser de una ideología [sic] de centro-derecha o de derechas, y me guío bastante por el nombre, el cual es un signo que indica cierto patriotismo.

[187.M.Bu.Post] Esta entrevista fue publicada en el diario "El Español", que es un diario que se puede entender que es ligeramente de derechas.

[240.F.Ov.Post] El medio es un periódico que parece ser de ideología de derecha con un nombre bastante patriótico.

[195.M.Bu.Post] Diario EL ESPAÑOL, porque su visión concuerda con la forma de pensar de muchos españoles (periódico facha).

Es de interés el hecho, por otro lado, de que se encuentren respuestas más matizadas o complejas, donde se disocia el medio que publica la entrevista, de las creencias o valores de la persona entrevistada. Este proceso no es baladí, ya que, a diferencia de la clarificación realizada por un participante en el siguiente ejemplo, la distinción no siempre forma parte de los procesos de razonamiento de los estudiantes:

[209.M.Va.Post] Un periódico, que piensa como el entrevistado.

[121.F.Po.Post] La fuente es un periódico online [;] generalmente las respuestas de los entrevistados son grabadas y luego transcritas tal cual, por lo que en realidad es la opinión de una persona que conocía la política de aquel entonces y que lo vivió de primera mano. La visión de José Luis Sanchís es una visión partidaria a la democracia, que argumenta que fue un proceso relativamente calmado y que aunque se pudo haber hecho mejor, fue una etapa que cambió a España por completo.

El siguiente paso llevado a cabo por los participantes que inciden con más frecuencia en la ideología no es hablar del medio en sí mismo, sino del contexto que puede provocar que, en este ejemplo, la persona entrevistada tenga una cierta orientación. Estos aspectos se analizarán con mucha más profundidad en el capítulo dedicado a la perspectiva histórica, pero parece recomendable destacar aquí algunas respuestas (más o menos complejas, y lógicamente, no siempre correctas) proporcionadas por el alumnado, al servir como una forma de contextualizar la información proporcionada por las fuentes escritas:

[129.F.Po.Post] [El entrevistado] es una persona que está del lado de la democracia y que a demás [sic] participó activamente a mantenerla ya que trabajó con el presidente democrático Adolfo Suárez y seguramente esté muy a favor de la democracia.

[169.M.Bu.Post] [...] es de un tío [sic] de izquierdas porque intenta justificar ahora lo que paso antes.

[237.F.Ov.Post] Jose [sic] Luis Sanchis [sic] tiene esta opinión porque él mismo trabajo [sic] junto a Adolfo Suarez [sic] en ella, pero hay diversas opiniones respecto a este periodo.

En definitiva, y en relación con la capacidad de identificación y contextualización de las fuentes históricas por parte de los participantes, siempre, por supuesto, en base a la información proporcionada por los diversos instrumentos, se puede recalcar la existencia de un amplio margen de mejora. El razonamiento mostrado por el alumnado tiende a dar por supuesto o a obviar, en muchas más ocasiones de lo esperado, cualquier aspecto ligado a la localización temporal o al tipo de medio en el que todas las fuentes se publican. En esta ocasión parece observarse un rasgo indicado por van Boxtel y van Drie a la hora de trabajar sobre la contextualización de fuentes con el alumnado, pues los estudiantes muestran una tendencia, especialmente en los casos en los que logran su objetivo más superficialmente, a apresurarse a obtener una conclusión, sin realizar una identificación más sistemática⁷¹⁶.

A pesar de encontrar un esfuerzo por parte muchos estudiantes para dar respuesta a aspectos clave que solamente pueden descubrirse comprendiendo la complejidad de los diversos contextos, parece adecuado un trabajo más específico al respecto. En todo caso, éstas no son las únicas dificultades encontradas durante las intervenciones, algo en lo que se entra en detalle en la siguiente sección, dedicada a examinar la manera en la que los alumnos y alumnas extraen y procesan la información obtenida en los recursos.

1.2. Carencias detectadas en el procesamiento de la información

¿Qué ocurre, de forma general, una vez que los estudiantes se enfrentan a las diferentes fuentes históricas? En estas ocasiones, y dejando ya de lado la identificación y contextualización de los recursos, llega el momento de extraer la información más relevante de cada uno de éstos. Al respecto, es posible detectar la predominancia de una tendencia, muy extendida entre los participantes, por la cual las fuentes no se examinan de una manera crítica, sino que la reiteración o repetición de la información ya disponible asume un papel principal. Esto refleja una de las dificultades de aprendizaje identificadas por investigaciones previas en educación histórica, según la cual, el alumnado concibe las fuentes históricas como no interpretables, y como capaces de ofrecer información directa sobre el pasado⁷¹⁷. De esta manera, la mera descripción o transcripción de las ideas se hace mucho más habitual de lo deseable, dejando de lado toda intención indagativa.

Este último aspecto puede observarse en el tratamiento de textos, donde es mucho más sencillo para los participantes volver a repetir ideas literales, pero no se limita a las fuentes escritas, sino que puede llegar a detectarse en el análisis de elementos visuales de todo tipo. Algunas de estas prácticas pueden apreciarse, por ejemplo, en las respuestas ofrecidas por los alumnos y alumnas tras examinar un texto periodístico presente en los cuestionarios iniciales y finales de las intervenciones del año 2016. En el mismo se presenta una noticia fechada en el año 2002 en la que aparecen declaraciones de diversas figuras políticas sobre Santiago Carrillo, recientemente fallecido.

El uso de términos muy específicos, ya presentes en el texto original, da una pista de la manera en la que se procesa la información por parte del alumnado. Esta aproximación no crítica al artículo periodístico puede ser detectada en ejemplos como los siguientes:

[062.F.La.Pre] Hablan de Santiago Carrillo, el exsecretario general del PCE, un referente para la política española, el cual fue clave por la concordia. Gracias a su esfuerzo se supero [sic] el pasado.

⁷¹⁶ VAN BOXTEL, C. y VAN DRIE, J. (2016). It's in the Time of the Romans!: Knowledge and Strategies Students Use to Contextualize Historical Images and Documents. *Cognition and Instruction*, vol. 30, no. 2, p. 140.

⁷¹⁷ BARTON, K.C. (2010). Op. cit., p. 100. Capítulo original: BARTON, K.C. (2008). Op. cit., p. 242.

[077.M.La.Pre] [El artículo] nos aporta también que dicho personaje fue un pilar en la llegada de la democracia a España y que gracias a él y toda su dedicación, disfrutamos de ella.

[069.M.La.Pre] [El artículo] nos da información sobre una persona que fue muy importante en la Transición como se indica en el texto.

[087.F.La.Pre] Fue un hombre imprescindible en la transición, ya que fue el pionero de la democracia en España la que aun [sic] sigue vigente.

En todos estos casos es posible detectar expresiones como “hombre imprescindible” o “referente”, que aparecen de forma literal en el texto original en boca de políticos como Mariano Rajoy o Rosa Díez. Realizando un examen más profundo, el alumnado no se limita únicamente a copiar las frases originales, sino que también asume una valoración acrítica de los mensajes esenciales de las posiciones presentes en la noticia. Es por esta misma razón por la que en algunos de los ejemplos previos se habla de Santiago Carrillo como un “pilar en la llegada de la democracia” o como “clave en la concordia”.

De igual forma, los participantes tienden, de forma muy habitual, a tomar la opinión expresada en el texto como una información neutra, y no como un enfoque particular. Es por esta misma razón por la que se encuentran respuestas en las que se habla directamente del personaje, caracterizándolo de una u otra manera, pero donde no se advierte o simplemente se obvia la labor del periódico como mediador de la información. En este caso particular, esta idea se traduce en tomar las declaraciones realizadas por diferentes personas sobre Carrillo tras su fallecimiento como una información objetiva sobre su figura, o simplemente, como una serie de datos proporcionados por el medio a través de testimonios sobre el político fallecido. Este es también el caso de la interpretación realizada por un estudiante tras leer una visión crítica de la vida del personaje, al ser preguntado sobre qué información era capaz de obtener, y donde de nuevo, utiliza términos e ideas ya presentes en el texto:

[091.F.La.Post] Pues que Santiago Carrillo fue una persona que dio la vida por su partido, pero que cometió errores que nunca arregló.

A pesar de la tendencia aquí descrita, es posible descubrir aproximaciones más matizadas a las fuentes escritas. Siguiendo el ejemplo referido a la muerte y legado de Santiago Carrillo, se puede observar como en los cuestionarios finales (probablemente gracias a la contraposición de varios textos), pero también en algunas respuestas puntuales obtenidas antes de las intervenciones (aunque sean casos muy específicos) puede encontrarse un mayor nivel de complejidad. En estos casos, tal y como aparece reflejado en los ejemplos inferiores, se usan expresiones un tanto diferentes, y el papel del medio que publica la información comienza a hacer su aparición, así como una posible interpretación de los testimonios:

[065.M.La.Pre] El texto nos da una imagen de la Transición, interpretándola como "muy importante y efectiva para España". También muestra que el personaje del que hablan se pone como referente, como ejemplo para los políticos actuales. Se lamenta su muerte, como la de un héroe.

[022.F.Bu.Post] De estos testimonios se [sic] que los miembros de su partido o los que compartían su manera de pensar le apoyan y lamentan su pérdida. Los que no lo comparten no lamentan su pérdida y piensan que su forma de gobernar no fue buena.

En este mismo capítulo se examinarán con más detalle muchos de estos aspectos, especialmente en lo relativo al trabajo con fuentes escritas, pero resulta necesario volver a recalcar que la tendencia del alumnado a simplemente transcribir o describir superficialmente las ideas presentes en los recursos históricos no se limita a textos. Como ejemplo, a la hora de analizar una pequeña viñeta publicada en Hermano Lobo e integrada en el cuestionario inicial de las intervenciones del año 2017, éstas son algunas de las contestaciones presentadas por los participantes:

[213.F.Va.Pre] "¡Que monótonos son! llevan cuarenta años diciendo lo mismo". En la viñeta se puede apreciar a una persona de ideología derechista, quejándose de aquellos con ideología de izquierdas, protestando por el fin de la dictadura.

[214.M.Va.Pre] Los ciudadanos piden libertad mientras se ve a un político llamándolos monotonos [sic] por estar 40 años diciendo lo mismo.

[166.M.Bu.Pre] Se trata de un franquista que dice que los republicanos no dejan de quejarse después de 40 años pidiendo libertad.

Como puede apreciarse, la frase entrecomillada en la primera respuesta es el único texto que aparece en la viñeta, pero sirve como modelo a la hora de condicionar la forma en la que el alumnado lleva a cabo su análisis. De hecho, las otras dos contestaciones seleccionadas giran en torno a este enunciado, que además es puesta en la boca de uno de los personajes representados en la viñeta. Esta predisposición les lleva, por ejemplo, a no comprender adecuadamente los significados de las expresiones, o a asumir discursos que no tienen por qué compartir, siempre de forma no expresamente consciente.

En cierta manera, las tendencias de los participantes a apropiarse de elementos ya presentes en las fuentes para servir de eje central de sus análisis y no para, por ejemplo, defender sus razonamientos, se puede enmarcar en la tendencia a elaborar resúmenes en lugar de exámenes en profundidad. Esto se manifiesta a la hora de ver las contestaciones a otra de las actividades, esta vez situada en la tercera sesión del entorno, donde se pide al alumnado que analice una portada de periódico del diario El País, fechada en el día 25 de enero de 1977.

En esta ocasión, y con el objetivo de trabajar el clima político y de violencia presente a inicios de la Transición, se decidió seleccionar esta fecha tan específica para que los participantes pudieran identificar acontecimientos ligados con actos terroristas perpetrados por varios grupos, pero sobre todo, para que entendieran la simultaneidad de todos estos acontecimientos, al estar reflejados en la misma portada. Éstos se resumen de esta manera por uno de los estudiantes:

[002.M.Bu.Ent] Una banda de pistoleros de extrema derecha matan [sic] a 3 personas y hieren a otras 12 personas. Dos individuos armados matan a 3 personas en un bufete de abogados. Los GRAPO secuestran al teniente general Villaescusa.

Ésta es, precisamente, la tendencia detectada con mayor asiduidad, ya que en lugar de llevar a cabo un examen del fondo de la cuestión, o en lugar de atender al contexto del momento, los participantes suelen repetir, con palabras muy similares, los titulares presentes en la portada del periódico. En la mayor parte de los casos no se usan los mismos términos de forma literal, aunque existan casos en los que sí se haga (ya sea utilizando el titular principal o las entradillas), como muestra la siguiente respuesta:

[094.M.La.Ent] Triple asesinato en un bufete laborista y dos estudiantes muertos en incidentes. Dos individuos armados ametrallan un despacho de abogados en Atocha. Los GRAPO se atribuyen el secuestro del teniente general Villaescusa.

Las respuestas, en todo caso, son muy similares entre sí, e incluso cuando se utilizan las propias palabras de los estudiantes, éstos no parecen ir más allá de la idea central expresada en los titulares:

[041.F.Ov.Ent] 1. Unos individuos atacan un despacho de abogados 2.Los Grapo se atribuyen un secuestro. 3. Un grupo de extrema derecha cometen asesinatos.

En todo caso, es importante recordar que, a pesar de que ésta sea la predisposición más natural del alumnado, los aspectos ligados a la contextualización y al procesamiento de la información pueden ser trabajados, incidiendo en estos aspectos y adaptando la labor

docente a las carencias detectadas. Al respecto, comprender la Historia como una disciplina dinámica, que abre la puerta a preguntas sobre temas relevantes puede ayudar a evitar un tratamiento de la misma en la que la información simplemente se reitera o memoriza, sino como algo que se cuestiona e interpreta⁷¹⁸, algo a lo que se presta atención en la siguiente sección.

2. Interrogando a las fuentes

Las fuentes históricas, como artefactos procedentes del pasado, no ofrecen ningún tipo de respuestas por sí solas, de forma inherente, ya que es únicamente la labor del investigador la que permite extraer cualquier tipo de información de ellas, atendiendo a sus intereses e inquietudes⁷¹⁹. Desde este punto de vista, no se puede entender el uso de recursos para la educación histórica como materiales neutros, sino como textos, elementos audiovisuales o de cualquier otro tipo, que pueden ser cuestionados. Precisamente por esto, la labor del investigador, o en los contextos educativos, la del alumnado y del propio docente, asume tal importancia, al entenderse como fundamental para poder sacar el mayor provecho posible al material con el que se pretende obtener información acerca del pasado.

En todo caso, si lo que se pretende es aplicar el método disciplinar de la Historia y trasladarlo de una forma efectiva al aula, el tratamiento de las fuentes asume una importancia capital. Después de todo, la manera en la que se puede llegar a comprender el concepto de evidencia, y hacer un uso efectivo del mismo de una manera práctica es a través de este trabajo. Cabe recordar, en todo caso, que la utilización de recursos históricos, por sí sola, no es suficiente para facilitar la comprensión sobre la Historia, y especialmente sobre el concepto de evidencia, para lo que puede ser necesario trabajar de forma explícita sobre ella⁷²⁰. La realización de preguntas de investigación se convierte, así, en un paso necesario, y en la forma en la que pueden encontrarse los interrogantes a los que dar respuesta, facilitando una interpretación basada en la inferencia a partir de la evidencia disponible.

2.1. Preguntas de investigación

La primera fase en todo este proceso siempre pasa por la interrogación de las fuentes, por lo que uno de los aspectos fundamentales a analizar en esta sección se focaliza en la capacidad de los participantes a la hora de realizar esta labor en las diferentes intervenciones. Como es lógico, para este proceso se requieren varias condiciones, entre las que se encuentra, eminentemente, una predisposición para realizar este tipo de preguntas, algo que supone una concepción de la Historia como dinámica y en constante construcción, y de la evidencia como un elemento interpretable, a diferencia de visiones en las que puedan primar, como apunta Lee, los significados estáticos o evidentes por sí mismos⁷²¹.

Por tanto, la primera fase del análisis llevado a cabo se relaciona con la propensión a cuestionar las diversas fuentes utilizadas, algo que se traduce, de una forma más o menos efectiva, en la presencia de preguntas abiertas sobre los recursos encontrados. En este caso, es importante apuntar que son relativamente escasas las ocasiones en las que encontramos preguntas realizadas de una forma implícita o explícita, ya que el alumnado puede llegar a confundir la realización de preguntas sobre aspectos no conocidos con la muestra de ignorancia sobre un tema, algo que trata de evitar.

A continuación, se destacan algunos de los casos en los que alumnos y alumnas hacen explícitas estas preguntas, siempre a la hora de examinar fuentes históricas de

⁷¹⁸ Ver el énfasis en LEVSTIK, L.S. y BARTON, K.C. (2015). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. 5.ª ed. New York: Routledge, pp. 3-5 sobre estos dos últimos aspectos.

⁷¹⁹ TRAVERSO, E. (2007). Op. cit., p. 6.

⁷²⁰ VAN HOVER, S., HICKS, D. y DACK, H. (2016). From Source to Evidence? Teachers' Use of Historical Sources in Their Classrooms. *The Social Studies*, vol. 107, no. 6, pp. 215-216.

⁷²¹ LEE, P.J. (2005). Op. cit., p. 37.

diversa naturaleza. Aunque los contextos son distintos, son una muestra del tipo de interrogantes que es posible encontrar.

[091.F.La.Post] ¿Cómo pudo dejar esas "deudas" sin resolver? ¿Luchó por su pueblo o por la supervivencia de la política? ¿Supo ejercer bien su sitio?

[102.M.La.Post] ¿Qué tipo de persona era? ¿Era "Stalinista"? ¿Le gustaba la democracia?

Atendiendo a ejemplos como los anteriores, es conveniente establecer una diferenciación entre las preguntas realizadas por los participantes cuando éstos tienen que cuestionar diferentes fuentes como parte de un ejercicio o actividad práctica de aquellos cuestionamientos genuinos, fruto de un mayor grado de conocimiento o de interés por la materia. Si en los fragmentos previos es posible observar un formato más encorsetado a la hora de hacerse interrogantes, en el siguiente ejemplo, como muestra, dos estudiantes se preguntan, de manera espontánea, acerca de cuál de las diferentes versiones con las que se ha encontrado acerca de la figura de Santiago Carrillo puede acercarse más a la verdad, al ver imposible que todas ellas pudieran ser conciliadas:

[105.M.La.Post] Puedo obtener 2 cosas: que hizo cosas buenas por España en la Transición y que hizo cosas muy malas. Me surge la duda de cuál de los dos es el que más se acerca a la verdad.

[020.M.Bu.Post] Me sugiere preguntar si era así realmente.

En ocasiones, es el conocimiento previo de los participantes el que les permite cuestionarse algunos de los aspectos que detectan como extraños o como poco lógicos en los textos. Por ejemplo, ésta es la reacción de uno de ellos al leer comentarios tan positivos por parte de Mariano Rajoy o Rosa Díez tras el fallecimiento de Santiago Carrillo, atendiendo, en este caso, a la ideología de los políticos:

[024.F.Bu.Post] En el texto A no entiendo lo que quiere decir ¿por que [sic] Rajoy, que es de derechas elogia un comunista?

[003.F.Bu.Post] Lo que no entiendo es por qué Mariano Rajoy apoya lo que hizo Santiago Carrillo si es del bando opuesto.

A su vez, en ocasiones las muestras de incertidumbre o de sorpresa también pueden hacerse notar a través de interrogantes. En estos casos, es posible detectar preguntas que sirven para mostrar una cierta desorientación, pero que, precisamente por eso, ofrecen información sobre el grado de conocimiento o las ideas de los participantes. Éste es el caso del siguiente ejemplo, en el que uno de los participantes, tras concluir el examen de diferentes puntos de vista sobre la figura de Carrillo, pregunta un tanto confusamente:

[092.F.La.Post] ¿Por qué Carrillo es tan bueno y a la vez tan malo?

Estos aspectos se analizarán con más detalle en la sección posterior, donde se pondrá el foco en la manera en la que los participantes se aproximan y resuelven el hecho de la existencia de una pluralidad de visiones, en ocasiones contrapuestas. En todo caso, parece tener valor el hecho de destacar cómo los estudiantes se cuestionan aspectos esenciales de los textos o los recursos con los que trabajan, independientemente de que estas tendencias no se puedan detectar de una forma generalizada, y que solamente sea una minoría de los participantes quienes hagan explícitas sus dudas.

Antes de seguir con el examen de más aspectos ligados con el trabajo en torno a la evidencia, resulta de interés destacar cómo la redacción de preguntas de investigación es capaz de ayudar a algunos alumnos o alumnas a ser capaces de responderlas. Como ejemplo, es posible comparar la manera en la que diversos estudiantes se enfrentaron a una serie de anuncios publicitarios emitidos en la España de los años 60 y 70 que fueron seleccionados para ser trabajados en el contexto de la segunda sesión (tanto en 2016 como en 2017), en

esta ocasión dentro del entorno digital. Entre las respuestas es posible encontrar a una serie de participantes que tratan de orientar de este modo su análisis:

[020.M.Bu.Ent] ¿Por que [sic] no se ponen el cinturón [sic]? ¿Por que [sic] llevan instrumentos musicales atrás [sic]? ¿Por que [sic] salen un chico y una chica, representando una pareja? No se ponen el cinturón [sic] porque no era obligatorio. Llevan instrumentos porque eran hippies. Salen un hombre y una mujer para representar la familia ideal.

En el fragmento superior, el estudiante, encargado de examinar críticamente un anuncio de automóviles de mediados de la década de 1960, incluye las preguntas para luego tratar de responderlas. Por supuesto, al igual que al trabajar sobre otras fuentes históricas, las preguntas no siempre tienen una respuesta, y hay ocasiones en las que el alumnado se conforma con cuestionar lo que ve, sin buscar necesariamente la respuesta. En estos casos, es más relevante identificar si las preguntas realizadas son adecuadas o no, o dicho de otra manera, si son capaces de servir para recabar información significativa sobre la época.

Al respecto, es posible observar cómo el siguiente participante incluye una serie de preguntas en su contestación, pero no todas ellas tienen el mismo nivel de complejidad, ya que, si bien se incluyen preguntas más genéricas y con menos valor, también aparecen elementos que pueden tener un gran interés:

[138.M.Po.Ent] ¿Por qué arranca con una manivela? ¿Por qué hay un científico [sic] loco en el anuncio? ¿Por que [sic] no sale Franco en el anuncio? ¿Por que [sic] cree la gente que esta [sic] cambiando las cosas? ¿Cuanto [sic] corre este ferrari [sic]? ¿Cuanto [sic] vale? ¿Alguien se lo podía [sic] permitir en esa época [sic]?

Preguntas como esta última pueden servir como hilo conductor para conocer más acerca de las personas a las que podía estar dirigido un anuncio, así como sobre la vida cotidiana de los españoles de la época. De igual forma, utilizar la idea expresada en el anuncio, el hecho que las cosas están cambiando, sirve para cuestionar aspectos ligados al cambio y la continuidad, precisamente uno de los objetivos de la actividad del entorno.

Antes de dar paso al análisis de otros aspectos relacionados con la interrogación de las fuentes históricas, resulta de interés destacar la respuesta ofrecida por uno de los estudiantes a esta misma actividad. En este caso, y aunque sea un caso un tanto excepcional por el grado de complejidad de la redacción y de las ideas subyacentes, merece la pena observar con detalle los pasos dados en su análisis de un anuncio (en este caso de una marca de electrodomésticos), que se inicia con esta introducción:

[063.M.La.Ent] Elijo el spot publicitario de la marca de electrodomésticos BRAU, Ya que si [sic] que pertenece a la época de la transición, porque el señor pone la lavadora estando constantemente vigilando a su alrededor, para que no le vea nadie, al igual que el resto de sus vecinos y eso es un cambio de la sociedad en la época de la Transición.

A ella le sigue el establecimiento de varios interrogantes a los que se intenta responder, y que ayudan a contextualizar dicho anuncio, siguiendo algunas de las ideas trabajadas en clase:

[063.M.La.Ent] Preguntas:
¿Se ve claramente reflejado el cambio en la sociedad gracias a la época de la Transición?
Si [sic], porque el señor pone la lavadora, vigilando constantemente para que no le vean.
¿Dice el locutor del anuncio algo relacionado con la época de la Transición?
Sí, dice que las cosas están cambiando.
¿Toda la gente acepta ese cambio en la sociedad, por lo que se ve en el anuncio?
Por lo que se ve en el anuncio sí, porque todos los vecinos del señor están igual que el [sic] a la hora de poner la lavadora.
¿En que [sic] año fue rodado el anuncio?
En 1977, en plena época de la Transición.

Lo más interesante de este caso particular es la manera en el que el estudiante analiza en anuncio en profundidad, partiendo de la información obtenida a través de las preguntas anteriores. Para ello, decide hacer una “descomposición” de los elementos clave, algo que sirve para explorar en profundidad todos los aspectos del vídeo, con un nivel de madurez elevado que permite que, a pesar de la realización de extrapolaciones incorrectas, defender sus opiniones de forma razonada:

[063.M.La.Ent] Descomposición del anuncio:

Música: Es una música que parece humorística, a la hora de lo que hace el señor y el resto de los vecinos del señor y a la hora de analizar el comentario del locutor. Poner este tipo de música para este anuncio, es adecuada [sic] para reflejar la época de la Transición.

Personajes: Todos los personajes que aparecen en el anuncio, actúan de manera que no quieren que les vea nadie, porque al ser la época de la transición no querían que les viera nadie.

Mensaje: El mensaje que se transmite, es que es una época de cambios, por parte de todo el mundo, gracias a la época de la Transición.

Estas tres partes en las que he descompuesto el anuncio, nos dicen, que la sociedad está cambiando en esta época, el momento económico es un momento bueno, porque la gente tiene el suficiente dinero, para comprarse artículos, que no son relativamente baratos, el nivel de progreso tecnológico era un nivel avanzado ya que existían lavadoras automáticas (en este caso) en diversas viviendas, el grado de libertad política era escaso porque la gente estaba en una vigilancia constante para que no les viera nadie y la forma en la que parecen pensar los españoles en los años 70 es una forma bastante tímida y de bastante precaución, porque hubo un cambio en la sociedad de gran profundidad.

En todo caso, el grado de interés de la respuesta no recae en servir como un modelo de competencia del alumnado, ni como una generalización de las capacidades mostradas por el resto de participantes. A pesar de que el texto, redactado en el marco de una de las sesiones con el entorno, muestra un nivel de complejidad comparativamente muy elevado, sí que permite provocar una reflexión acerca de la utilidad de los interrogantes para pasar a un examen en profundidad de las fuentes, y sobre la capacidad de los estudiantes para llegar a trabajar con recursos históricos de una manera sofisticada. Esto, precisamente, el aspecto central del que se hablará en la siguiente sección, donde la idea de evidencia puede comenzar a atisbarse, y donde se examina la forma en la que los participantes tratan de responder a sus preguntas de investigación.

2.2. El trabajo sobre la evidencia y la realización de inferencias

Como se ha indicado con anterioridad, el primer paso para trabajar de forma adecuada con los restos del pasado es establecer sobre qué aspectos se pretende recabar información, o, en definitiva, cuáles son las preguntas a las que sería necesario responder. Aunque, como se ha podido observar en la sección previa, es posible encontrar ocasionalmente una tendencia entre el alumnado a establecer interrogantes, esta práctica (ya sea explícita o implícita) no es necesariamente generalizada y, como en otros estudios ligados al trabajo sobre la evidencia a través de fuentes históricas⁷²², requiere de asistencia, que de forma práctica puede traducirse en el establecimiento de un andamiaje que facilite la labor de los estudiantes por parte del docente.

En el caso del entorno digital de aprendizaje aquí utilizado, muchas de las actividades fueron diseñadas con este tipo de asistencia en mente, tal y como se ha reflejado en capítulos previos, al hablar del diseño de la plataforma y de las unidades didácticas. En muchas de estas ocasiones, las preguntas de investigación se transmitieron de una manera más directa al alumnado a través del enfoque de las actividades, con la finalidad de

⁷²² SANTOLI, S., VITULLI, P. y GILES, R. (2015). Picturing Equality: Exploring Civil Rights' Marches through Photographs. *The Social Studies*, vol. 106, no. 2, pp. 73-4.

establecer un sendero guiado sobre el que transitar, pero también de ofrecer un objetivo final a los participantes, generalmente en la forma de respuestas a las preguntas planteadas.

Uno de estos casos específicos consistió en la utilización de una serie de fotografías preelectorales, fechadas en 1977 y publicadas en el diario El País, de los principales partidos políticos que se presentaron a las primeras elecciones de esta etapa democrática. Las imágenes, muy llamativas, y precisamente por eso mismo muy motivadoras, se convirtieron, en el marco de la actividad, en las fuentes históricas a analizar para lograr entender la simbología presente en las fotografías, siempre dentro del contexto de la época.

La actividad, encuadrada en la cuarta sesión, fue aplicada tanto en las intervenciones de 2016 como de 2017, y aunque solamente algunos de los alumnos del primer año pudieron plasmar sus ideas por escrito, se les pidió que analizaran en profundidad las imágenes, atendiendo al contexto del momento y prestando especial atención a la simbología y los mensajes que trataban de transmitir. Entre los aspectos que más llaman la atención del alumnado destaca la serie de objetos que los diferentes candidatos portan en las fotografías, pero también se encuentran referencias a los escenarios, en casi todas las ocasiones, en relación con la ideología de los partidos.

Merece la pena detenerse aquí en la interpretación llevada a cabo por varios de los participantes, algo que puede permitir atender a la manera en la que el examen y el cuestionamiento de las fuentes pictóricas permiten poner en práctica aquellos conocimientos adquiridos durante sesiones anteriores. En este caso, la combinación del análisis del contexto del momento y la utilización de la información obtenida tras el examen de los recursos históricos pretende que el alumnado pueda razonar o hacer uso de inferencias para dar respuesta a sus interrogantes, convirtiendo a las fuentes en evidencia a utilizar para defender sus opiniones con fundamento.

Las reacciones de los alumnos y alumnas ante las llamativas fotografías son muy significativas, al proporcionar información acerca de los aspectos que conocen y en los que se basan para establecer interpretaciones. Comenzando, por ejemplo, con el análisis que hacen varios estudiantes de la fotografía de los candidatos del PSOE (en la que Felipe González y tres compañeros portan, de manera llamativa, varios capotes), es posible observar respuestas como las siguientes:

[048.M.Ov.Ent] El PSOE y los capotes porque el toreo es típico de España y los del PSOE les importaba España.

[094.M.La.Ent] PSOE: Tenían capotes de la mano ya que estaban a favor de los toros, el fondo es verde.

[019.M.Bu.Ent] PSOE: el capote representa que es un partido conservador o tradicional, pues los toros son algo tradicional en la cultura española.

Aunque estas interpretaciones aciertan al identificar la costumbre del toreo con la España más tradicional, los participantes pueden llegar a caer, como se ha visto en los dos ejemplos, en soluciones equivocadas o simples, sin comprender el mensaje de fondo (dar a entender que son tan españoles como el resto, ante posibles críticas de los adversarios). En todo caso, uno de los estudiantes anteriores sí que destaca el color de fondo como algo relevante, aunque no tenga una explicación acerca del simbolismo. Esto último sí es tenido en cuenta por otro participante, que, entendiendo los destinatarios de la fotografía, utiliza sus conocimientos sobre el contexto para aclarar la intención:

[099.F.La.Ent] [El capote] simboliza el mantener las tradiciones españolas. El color verde busca el atraer a los ciudadanos sin dar la sensación de ser un partido de izquierdas extremista.

No es la única interpretación, pues la identificación del color verde con la esperanza es destacada por parte del alumnado, como se puede ver en el ejemplo inferior, donde además se hace una curiosa interpretación del uso de los capotes ligando la ideología del partido con su situación en la España del año 1977:

[036.F.Ov.Ent] El partido socialista obrero español lo que intenta representar es que pretenden torear los males e injusticias con un fondo verde de esperanza.

Centrando la atención en otra de las fotografías, esta vez la de UCD, podemos ver qué aspectos ha destacado parte del alumnado o la manera en la que la simbología ha sido interpretada por ellos. De forma descriptiva, según las palabras de dos alumnos:

[072.M.La.Ent] En la foto de UCD muestran sus integrantes con un trozo de pan y sin el líder del partido [;] esto puede significar que con ellos el precio de los alimentos de primera necesidad no va a ser muy elevado y que el líder es el pueblo.

[059.M.La.Ent] Iban a ir por la vía democrática (lo simbolizan los guantes de boxeo sobre la silla sin usar) [...]

Son interpretaciones creativas, aunque la ausencia de Adolfo Suárez en la fotografía (de ahí la silla vacía con los guantes de boxeo) no quisiera reflejar, necesariamente, estos últimos mensajes de forma consciente. En todo caso, la presencia de trozos de pan sirvió para que algunos de los alumnos se centraran en este último aspecto, tratando de identificar las intenciones que se pretendían transmitir. Algunos de ellos, como puede verse a continuación, fueron capaces de proporcionar ideas muy acertadas:

[085.F.La.Ent] [Los candidatos de UCD] posan con un pan, Porque querían representar que son un partido que podía aportar estabilidad económica.

En todo caso, es posible advertir cómo la falta de información sobre la época puede llevar a que algunos participantes lean aspectos anacrónicos o incorrectos en la simbología, demostrando la necesidad de combinar conocimientos de primer orden con la aproximación más disciplinar a la Historia:

[099.F.La.Ent] Están con pan y guantes de boxeo y simbolizan la lucha contra el fascismo y los cambios políticos. La aparición del pan puede hacer referencia a la querencia [sic] de acercarse al pueblo.

Siguiendo el análisis del resto de fotos, en este caso de los candidatos de Alianza Popular, varios alumnos se fijan en el color del fondo, pero también en los objetos que portan los candidatos (espadas y escudos) y su significado:

[048.M.Ov.Ent] En alianza popular el fondo azul es típico de derechas como en UCD [...] Alianza popular los escudos y espadas lo que pretenden es luchar.

[017.M.Bu.Ent] La Alianza Popular aparece con espadas y escudos, tal vez represente que no van a dejar de luchar.

En el caso de los miembros de este partido, menos conocido entre los participantes, lleva a que en algún momento se hagan extrapolaciones incorrectas, pero en todo caso, siempre basadas en la ideología del partido y la situación del momento:

[022.F.Bu.Ent] Alianza popular tenían espadas y escudos con lo que representaban que poseían el poder y que sabían defenderse ante todos.

[041.F.Ov.Ent] El AP era conservador y sus miembros salen con un escudo una espada, que significaba su patriotismo.

Por último, el análisis de la fotografía de Santiago Carillo y el resto de compañeros del Partido Comunista lleva al alumnado a identificar el sentido de los símbolos, aunque en multitud de ocasiones simplemente de una forma superficial, sin llegar a comprender el fondo del proceso con exactitud:

[072.M.La.Ent] El PCE posa con una jaula y unas palomas liberadas, esto significa que llevan mucho tiempo reprimidos y ahora son libres.

[048.M.Ov.Ent] [...] el fondo es rojo, típico comunista, y las palomas significan libertad.

[006.F.Bu.Ent] PCE: posan con palomas libres ya que no están metidas en la jaula que esta [sic] vacía porque así representan la libertad del pueblo. El color rojo de fondo expresa que son comprometidos con su pueblo y a la vez da un aire de pobreza.

Por supuesto, al igual que en otras ocasiones, la atención se desplaza a la simbología más significativa, que en este caso se encarna en las palomas blancas. Aunque sean vistas como un símbolo de libertad por la gran mayoría de los participantes, la idea de paz sólo se nombra muy esporádicamente, aunque sea ésta, precisamente, la idea que más se acerca a la pretensión del Partido Comunista de presentarse como un partido capaz de participar en el consenso y el acuerdo entre fuerzas políticas:

[106.F.La.Ent] PCE: aparecen liberando palomas para "liberar" al pueblo de forma pacífica. El fondo es rojo porque es el color de izquierdas.

Independientemente, como siempre, es posible encontrar respuestas que hacen uso de conocimientos sobre el partido político en particular y sobre la época en general para generar interpretaciones alternativas que pueden leerse como adecuadas o como plausibles para el periodo analizado, algo que da valor al examen en profundidad de la fuente:

[019.M.Bu.Ent] PCE: la jaula abierta y las palomas sueltas representan que tras ser legalizados como partido político podían seguir haciendo lo mismo de antes sin miedo a ser descubiertos.

Las fotografías contemporáneas al paso a la democracia en España no fueron los únicos recursos utilizados para tratar de analizar el razonamiento del alumnado en torno al uso de la evidencia, y su respuesta, a través de inferencias, a preguntas de investigación. Una serie de canciones previas o propias de la etapa de la Transición fueron utilizadas para fomentar el análisis de sus letras, sirviendo como eje de actividades en las que pudieron usarse como instrumentos para comprender con una mayor profundidad las tendencias de los participantes al examinar fuentes en detalle.

El análisis de la letra de una de las canciones, *L'Estaca*, compuesta por Lluís Llach en el año 1968, sirvió para que los estudiantes realizaran, en el contexto de la tercera sesión integrada en el entorno, un pequeño análisis de los mensajes transmitidos por el autor. En este caso, al igual que en el examen de las fotografías electorales, el interés se centra en la capacidad de los participantes para extrapolar los análisis realizados al contexto del momento, y en la defensa razonada de sus posiciones a la hora de analizar el significado de las letras de las canciones.

A través del análisis de esta primera canción y su letra es posible valorar la manera en la que se logran descifrar los mensajes de la composición. Éstos, que pueden llegar a parecer obvios para las personas que vivieron la etapa, no tienen por qué ser percibidos automáticamente por los adolescentes, quienes descubren, en este caso, de qué temáticas era posible hablar abiertamente en la España del franquismo y cómo muchas críticas podían ser disfrazadas u ocultadas a través de enfoques creativos o similares. Es por esta razón por la que la palabra *estaca*, que da título a la canción, es examinada con detalle, con el objetivo de comprender su significado:

[077.M.La.Ent] Creemos que esa estaca es el régimen franquista debido a que ese régimen se oponía a las libertades. El mensaje político es que el régimen franquista oponía las libertades del pueblo y todos querían luchar contra él para conseguir la democracia.

[048.M.Ov.Ent] Se refiere a la dictadura de la época que ata a la gente y los oprime.

En este caso, las ideas más o menos implícitas expresadas a través de la historia narrada en la canción son interpretadas por los participantes, siempre tratando de ligar el contexto en el que se escribió con las posibles finalidades ocultas:

[106.F.La.Ent] En la canción se transmite el mensaje del deseo de salir de la dictadura y volver a la democracia si todos juntos lo intentan.

[184.M.Bu.Ent] [...] durante la dictadura no tenían libertad de expresión y estaban condicionados por lo que decía Franco.

[130.F.Po.Ent] [Significa] que la gente no se encontraba a gusto con el sistema político de ese momento (dictadura) y por lo tanto lo quería cambiar.

[036.F.Ov.Ent] Es una canción en forma de protesta, en la época de transición lo que buscan es una mejora de vida, cambiando de estilo político.

Lógicamente, no todas las respuestas reflejan una comprensión adecuada del contexto del franquismo, algo que se refleja en algunas de las argumentaciones, aunque minoritarias, donde, aunque se llegue a interpretar la letra de la canción o su mensaje, se hace sin relacionarlo con el periodo adecuado. Este tipo de enfoques pueden detectarse al encontrar ideas que, o bien son más genéricas, o que recogen una orientación más marcada por el presente y la actualidad:

[023.M.Bu.Ent] [La letra significa] que tenemos que estar todos unidos y no ir cada persona por su lado. España somos todos.

En el contexto de la misma actividad se pidió a los estudiantes comparar la composición de Llach con la canción *En un mundo nuevo* (1970) de Karina, sobre la que se trabajó en la sesión inmediatamente anterior. En esta ocasión, la reflexión del alumnado gira en torno a la intención y mensaje de ambas letras, así como el público al que las canciones van dirigidas. Por supuesto, debido a las diferencias detectadas en las contestaciones, aunque la mayor parte de los participantes son capaces de establecer una separación entre las composiciones, es posible apreciar casos puntuales en los que no parece distinguirse el trasfondo de ambas canciones:

[202.M.Bu.Ent] El mensaje es parecido, ya que los dos hablan de el [sic] final de la dictadura. Por eso van dirigidos [sic] al mismo público [sic].

[163.F.Bu.Ent] Creo que no son demasiado diferentes en su mensaje. Tiene en común que ambos desean un futuro mejor para el país. Si [sic] están destinadas al mismo público, el que está en contra de la dictadura.

La mayoría de los participantes establecen una distinción entre el enfoque de ambas letras, para tratar de contrastar las expresiones que ellos ligan, de una manera más cercana, a los aspectos reivindicativos de la canción de Llach frente a la composición de Karina, que identifican como demasiado complaciente:

[187.M.Bu.Ent] Claramente son totalmente distintas, pues una es conformista y vende la imagen de que todo va bien, mientras que la otra habla de las injusticias.

[243.F.Ov.Ent] [...] la de karina [sic] representa como que todo a [sic] pasado y todo el mundo es feliz ya y la del chico recuerda que todavía [sic] queda gente que sufre por la dictadura y que no se ha salido del todo de ella.

Son varios los participantes que encuentran uno de los aspectos clave de la diferencia entre ambas canciones, como es el factor de la crítica y la reivindicación como ejes de la composición, como ya se ha visto reflejado en textos anteriores:

[078.M.La.Ent] Creo que no están pensadas para el mismo público ya que la de Karina expresa la libertad mientras que Lluís Llach la pide.

[121.F.Po.Ent] Las canciones, como todo, tienen diferentes interpretaciones pero, mientras la canción de Lluís Llach se refiere directamente al Franquismo, la de Karina simplemente habla de alcanzar algo positivo (un cambio) después de un momento de penuria.

La canción *Libertad sin ira*, compuesta en 1976 por el grupo Jarcha, también sirvió para cuestionar al alumnado sobre los significados de su letra, así como sobre qué información puede llegar a transmitir una canción de este estilo sobre la época en la que se tuvo tan fuerte impacto. Tras el examen de las respuestas (en este caso procedentes de las intervenciones de 2016), al igual que con el caso de la canción de Karina o de Llach, los estudiantes tratan de inferir el significado de expresiones como "dos Españas que guardan aún, el rencor de viejas deudas" o "dicen los viejos que no se nos dé rienda suelta, que todos aquí llevamos la violencia a flor de piel".

En este caso, y comenzando por la primera frase, como en multitud de ocasiones previas, puede comprobarse la diferencia entre aquellos alumnos o alumnas que son capaces de establecer una relación entre la letra y la Historia más reciente de España, y aquellos a quienes les cuesta más encontrar ese enlace. En estos últimos casos, aunque la interpretación podría ser adecuada tomando únicamente el contexto de la Transición, se pierde el matiz de la referencia a la Guerra Civil española, como muestra la siguiente respuesta:

[106.F.La.Ent] Hace referencia a los dos grupos en los que está dividido la sociedad en esta época: los franquistas (que quieren continuar con la dictadura) y el grupo liberal y más progresista que quiere cambiar de forma política en España.

Como siempre, también hay interpretaciones anacrónicas o que trasladan directamente las características del pasado más lejano a la época analizada, lo que evita una comprensión adecuada de los matices del periodo, como evidencia el siguiente ejemplo, donde parece replicarse los bandos de la Guerra Civil en la etapa de la Transición:

[064.M.La.Ent] [Significa] que la población española de la época estaba dividida en dos grupos: el republicano y el nacionalista.

Por supuesto, sí que es posible encontrar participantes capaces de captar la intención original de la canción, y de establecer un nexo con la Historia previa al proceso de transición a la democracia tras la dictadura:

[044.F.Ov.Ent] Hace referencia a la Guerra Civil y los dos bandos: los que apoyaban a Franco, y los republicanos. Que los viejos decían que necesitábamos a alguien que nos gobernase, nos mandase porque si no sería un caos.

En relación con la referencia que el grupo musical hace a la violencia en la letra de la canción, es posible observar cómo el alumnado identifica, por lo general, el significado de la expresión, ligada por casi todos los estudiantes con la Guerra Civil, aunque también se encuentra alguna escasa referencia al terrorismo:

[014.F.Bu.Ent] La frase de los viejos se refiere a que la mayoría de los veteranos tenían miedo de una guerra civil. Sería muy complicado contenerse por todos los crímenes que se cometieron. [...] explica la mentalidad que tenían ambas "Españas", y los rencores que quedaron entre ellos.

[040.F.Ov.Ent] Tienen miedo de que pueda haber otra guerra, por lo que quieren que los jóvenes estén controlados. [...] muchas personas perdieron a familiares y seres queridos en esa guerra y durante el fascismo, lo que hizo que se sintieran así.

[048.M.Ov.Ent] Hace referencia a que los franquistas no quieren dar libertad, [y] que luego habrá violencia como la de ETA.

Muchas de las respuestas, como es el caso de las inmediatamente anteriores, no tratan solamente de dar sentido a la canción y a su mensaje, sino que también muestran características ligadas a otros de los conceptos esenciales del pensamiento histórico, como son la perspectiva histórica y la dimensión ética. En los capítulos dedicados a estos aspectos se volverá a examinar el uso de recursos históricos, incluyendo canciones, para comprobar la manera en la que estas fuentes pueden servir como catalizadores para favorecer una adecuada comprensión de los contextos del pasado.

3. Contrastando visiones

Aunque utilizar fuentes primarias para promover el pensamiento crítico del alumnado, incluyendo un tratamiento de la información más similar al que realizaría un historiador, puede favorecer la adecuada comprensión de la disciplina, hay aspectos que solamente pueden ser trabajados mediante el uso en el aula de aproximaciones más complejas. Es en este punto donde entra en juego una de las características más definitoria del uso de la evidencia y del trabajo con todo tipo de recursos históricos: la multiplicidad de visiones, que se refleja, de forma concreta, en la presencia de perspectivas contradictorias, que incluso no afectan únicamente a la interpretación, sino que pueden llegar a provocar un cuestionamiento de los propios hechos.

Este aspecto asume una importancia capital en la actualidad, pues el alumnado puede llegar a mostrar una inclinación por tratar de encontrar respuestas fáciles, en un contexto social, político y técnico en el que abunda la desinformación y donde el fomento de la capacidad de identificación y discriminación puede tener una gran relevancia⁷²³. Saber comparar y contrastar la información se antoja, por tanto, como necesario para poder desenvolverse adecuadamente en el estudio histórico, así como en sus ramificaciones en la actualidad, por lo que el análisis de la manera en la que los participantes razonan al respecto puede resultar de interés. Asimismo, el trabajo en torno a la pluralidad de visiones en las fuentes puede servir como una potente herramienta para comprender la multiperspectividad⁷²⁴, algo relacionado con otra de las dimensiones del pensamiento histórico estrechamente ligadas al uso de la evidencia: la perspectiva histórica, de la que se hablará en capítulos posteriores.

A lo largo de las diferentes intervenciones se procuró introducir a los participantes, de una manera gradual, a la idea de las fuentes como un material interpretable, y de la Historia como una disciplina donde es posible contar con visiones encontradas. La respuesta del alumnado ante el hecho de encontrar diferentes versiones o interpretaciones del mismo suceso es algo que aquí interesa, no sólo para observar la respuesta a un aspecto que parte de los alumnos pueden llegar a concebir como un inconveniente, sino para atender a las diferentes aproximaciones ante esta problemática.

3.1. El trabajo en torno a las contradicciones e interpretaciones opuestas

En primer lugar, durante las intervenciones llevadas a cabo en el año 2016 se utilizaron diferentes textos de periódico relacionados con el fallecimiento de Santiago Carrillo, y la reacción de varios personajes ante este acontecimiento. Si bien, en el cuestionario inicial, utilizado antes del trabajo en el entorno digital, se preguntó al alumnado acerca de la presencia de visiones contradictorias tras el análisis de un texto, los participantes se encontraron con dos textos completamente opuestos en el cuestionario final.

⁷²³ WALSH, B. (2008). Stories and Their Sources: the Need for Historical Thinking in an Information Age. *Teaching History*, no. 133, p. 9.

⁷²⁴ Ver el trabajo de SCHNAKENBERG, U. (2010). Developing Multiperspectivity Through Cartoon Analysis: Strategies for Analysing Different Views of Three Watersheds in Modern German History. *Teaching History*, no. 139, pp. 32-39, en el que se hace uso de viñetas históricas para observar y analizar puntos de vista contrapuestos.

Conviene analizar aquí, en primer lugar, la manera en la que los alumnos y alumnas razonan en abstracto, en torno a cómo proceder en el caso de enfrentarse al dilema de procesar información discordante. En esta ocasión, los estudiantes muestran diversas líneas de pensamiento, entre las que, de manera más frecuente, se inclinan por establecer una validez general de todo tipo de testimonios, sin mayor grado de matiz⁷²⁵. En las respuestas, el alumnado argumenta de forma predominante que, en el caso de que se encontraran con dos textos que mostraran una opinión contrapuesta sobre el mismo hecho, ambas fuentes serían igual de válidas, como puede observarse en los siguientes ejemplos:

[033.M.Bu.Pre] Sí, serían igual de válidos porque se tiene que saber como [sic] piensan ambos sobre un mismo tema. Los trataría de una forma arbitraria y podría sacar la información que ellos querrían darme.

[081.M.La.Pre] Yo creo que ambos testimonios serían igual de válidos, ya que cada persona lo ve de una forma distinta.

Este tipo de afirmaciones, que generalmente no valoran el papel de la evidencia o el examen crítico de las fuentes como método de indagación para lograr acercarse a los acontecimientos del pasado, no se encuentran únicamente en las respuestas de los cuestionarios iniciales, sino también en los finales. En estos casos, no resulta extraño que los participantes tengan concepciones variadas acerca de la idea de validez, o que no lleguen a distinguir su aplicación a la investigación histórica:

[053.F.Ov.Post] Ambos testimonios son correctos porque todos somos libres de expresar nuestra opinión y que la respeten.

[106.F.La.Post] Los dos testimonios son igual de válidos, ya que cada persona puede tener una opinión distinta dependiendo además de la mentalidad o ideología que tengan.

Curiosamente, es posible encontrar cómo saber distinguir entre los propios hechos a debate de sus interpretaciones tampoco sirve, necesariamente, para establecer una discriminación adecuada, no afectando a la validez, tal y como demuestra la siguiente contestación:

[016.M.Bu.Post] Si [sic] son igual de validos ya que la opinion [sic] depende de cada uno, pero otra cosa es lo que realmente fue.

Este tipo de concepciones, más ligadas a posiciones muy subjetivistas, donde puede llegar a apreciarse un cierto relativismo no totalmente consciente, sino más bien automático, son contestadas por una parte minoritaria del alumnado, quien muestra ideas alternativas en torno a la validez de las fuentes históricas, probablemente influenciadas por conceptos en torno a la objetividad en la Historia⁷²⁶. Éste es el caso de aquellos participantes que dicen guiarse mucho más por sus propias conclusiones, aunque no especifiquen exactamente los criterios a seguir.

En algunas ocasiones, la argumentación gira en torno a percepciones muy simplistas, en las que el estudiante se ve capaz de discriminar entre la información disponible atendiendo a su capacidad, pero sin incorporar detalles al respecto:

[003.F.Bu.Pre] Yo investigaría los dos testimonios y escogería el mas [sic] adecuado y lógico.

[021.M.Bu.Pre] [...] sacaría las cosas buenas y malas de él [el documento].

[083.F.La.Pre] Trataría de leer ambos testimonios y sacaría mis propias conclusiones.

⁷²⁵ Algo esperado, al ser una tendencia habitual en estudiantes en esta franja de edad. Ver LICERAS RUIZ, Á. (2000). Op. cit., pp. 90-91.

⁷²⁶ Es posible encontrar opiniones similares en el estudio realizado por Isabel Barca con estudiantes portugueses, publicado en BARCA, I. (2005). «Till New Facts are Discovered»: Students' Ideas about Objectivity in History. En: R. ASHBY, P. GORDON y P.J. LEE (eds.), *Understanding History: Recent Research In History Education*. London: RoutledgeFalmer, pp. 62-76.

Incluso aquellas reflexiones que muestran más matices, y que comienzan a establecer una valoración de elementos más compleja, tienden a caer en la tendencia de tildar de una manera dicotómica las opiniones o fuentes, como muestra el siguiente ejemplo:

[040.F.Ov.Post] No es posible que dos opiniones opuestas sean totalmente válidas. Yo creo que o hay una verdadera y otra falsa o ambas tienen partes válidas y partes malas. Tienes que guiarte por tu juicio e intentar que no te afecten de forma personal, ser neutro.

Es en esta ocasión cuando aparecen ideas centrales en algunas argumentaciones, como la que relaciona la validez con el hecho de asumir una posición intermedia entre las visiones sobre un periodo o un acontecimiento, otorgando, de forma implícita, el mismo valor a todo tipo de testimonio, tal y como indica el siguiente participante:

[074.M.La.Pre] Yo opino que todos los testimonios son igual de validos [sic] y que deberías sacar una información media entre un texto y otro. Así crearas [sic] un texto o una información lo más certerea [sic] posible.

En todo caso, el siguiente paso, ya más específico, que asume el alumnado, es establecer un vínculo entre la validez de cualquier tipo de opinión o testimonio con las intenciones de su autor.

[059.M.La.Pre] Dependen [sic] de quien lo diga, a veces la información y las opiniones son muy subjetivas.
[076.F.La.Pre] No, porque depende de la opinión política que tenga cada persona.

En este caso, dejando de lado los estudiantes que simplemente indican la idea, sin establecer ejemplo o dar información adicional, parece hacerse patente una preferencia por los especialistas, o en todo caso, por las personas teóricamente más formadas sobre el tema particular:

[066.M.La.Pre] Una fuente de confianza como por ejemplo un periódico pesará más que un testimonio de una persona que opine sin estudiar mucho sobre el tema.
[064.M.La.Pre] No van a valer todas por igual, porque la de las personas que entienden más sobre el tema valdrán [sic] más.
[061.F.La.Post] El segundo texto, es una entrevista a un historiador, por lo que alomejor [sic] puede resultar más valioso que el primero.
[088.F.La.Post] Creo que el segundo testimonio es más valido, ya que lo dice un historiador.

El segundo testimonio, al que hacen referencia los dos últimos estudiantes, es el procedente de la entrevista a Paul Preston, utilizada en el cuestionario final en las intervenciones del año 2016 en paralelo al artículo en el que Mariano Rajoy y Rosa Díez elogian el papel de Santiago Carrillo. Preston califica, en cambio, con términos muy duros la figura de Carrillo, por lo que lo delicado del razonamiento de algunos de los estudiantes es su apelación a argumentos de autoridad a la hora de decantarse por una u otra interpretación, pero no a criterios basados en la utilización de la evidencia.

En todo caso, sí es posible detectar una preocupación por examinar qué aspectos pueden llegar a afectar las opiniones o las tendencias de los autores, ya que el foco se pone en ellos, lo que llega a producir algunas contestaciones más sofisticadas:

[036.F.Ov.Post] [...] habría que conocer las ideas y la ética de cada persona que opina, habría que contrastarlas.
[066.M.La.Pre] Todo depende de la gente, de su ideología, y de lo objetivo o subjetivo que sea porque de ello dependerán muchos aspectos del texto.

El siguiente aspecto más citado, respaldado por un número de participantes similar, aunque inferior al de los últimos enfoques analizados, es el que sitúa el examen de la evidencia como elemento fundamental para cualquier tipo de contraste y elección entre opiniones contradictorias. Esta predisposición, mucho más presente en las respuestas obtenidas a través del cuestionario final, se centra en una serie de ideas que suelen repetirse de una forma más o menos compleja, pero que tienen como trasfondo la necesidad de comprobar o corroborar la información, como muestran algunas de estas respuestas:

[052.F.Ov.Post] Creo que ambos testimonios serían válidos si estuviesen [sic] justificados.
[019.M.Bu.Pre] Habría que contrastar toda la información disponible.

La preocupación de varios de estos alumnos es, de nuevo, el contexto de los autores, así como los mensajes y finalidades, algo que puede, en su opinión, ser valorado con el objetivo de comprender el trasfondo de las distintas fuentes.

[047.F.Ov.Post] Decidiría su validez estudiando quién es el emisor de los testimonios en qué se basa para emitirlos, su situación social e ideológica y otras variables.
[072.M.La.Pre] No creo que debamos considerar distintos testimonios igual de válidos porque muchas veces la opinión sobre algo o una persona está influenciada por el ambiente y las condiciones de vida que tienes, por ello creo que lo que podríamos hacer sería investigar los ambientes en los que se habían [sic] desarrollado estas opiniones y por lo tanto los distintos testimonios.

Pese a todo, son muy pocos los alumnos que apelan directamente, en el contexto de las diferentes actividades, a sus conocimientos o a la información obtenida sobre el periodo a través del trabajo en el entorno digital, y menos todavía a las fuentes usadas, aunque no es algo que esté completamente ausente en sus razonamientos:

[082.F.La.Post] Pienso que en el primer texto hablan de manera mucho más familiar y cercana de Santiago Carrillo, también me da la impresión que no es del todo cierto, simplemente por el hecho de no contrastar ideas como hace en el segundo texto Paul Preston, el cual me resulta más veraz, ya que él, si [sic] que hace una contraposición de ideas destacando y verificando lo que expone, tal vez de manera más objetiva que en el primer caso.
[085.F.La.Post] Me baso en lo que hemos aprendido mirando distintos documentos.

El contraste de ideas del que habla el primero de los ejemplos puede, en ocasiones, quedar simplificado en la mente de los participantes como una mera enumeración de diversas posturas, lo que puede provocar que textos más extensos o donde existan referencias a distintos puntos de vista se valoren, de una forma casi automática, como más rigurosos, exactos o adecuados, independientemente del hecho de estar basados o no en la evidencia disponible.

De hecho, uno de los aspectos problemáticos detectados a la hora de trabajar en torno a la evidencia histórica tiene que ver con la tendencia del alumnado a asumir que una mayor cantidad de información supone una mayor validez de la fuente, algo que, en ocasiones, el profesorado promueve, al organizar actividades basadas en la mera recolección de datos, asumidos de forma acrítica por los estudiantes⁷²⁷. Este aspecto, también citado por Barton como una característica esencial del pensamiento de los adolescentes sobre la evidencia⁷²⁸, hace necesario un trabajo exhaustivo y a largo plazo para que el alumnado sea consciente de la naturaleza de la evidencia y oriente su práctica adecuadamente a la hora de comparar, corroborar o contrastar información.

⁷²⁷ VANSLEDRIGHT, B.A. y KELLY, C. (1998). Reading American History: The Influence of Multiple Sources on Six Fifth Graders. *The Elementary School Journal*, vol. 98, no. 3, p. 260.

⁷²⁸ BARTON, K.C. (2010). Op. cit., p. 100. Capítulo original: BARTON, K.C. (2008). Op. cit., p. 243.

3.2. El paso hacia la comparación y la corroboración

Como apunta Sandwell, gran parte de la dificultad derivada de la promoción del uso efectivo de documentos primarios en las aulas tiene que ver con la dificultad para que el alumnado sepa manejar aquellos recursos capaces de ofrecerles las respuestas a sus preguntas de investigación, pero también a reticencia a “enfrentarse al complicado, arduo y largo proceso de construir el conocimiento a través de la evaluación cuidadosa de la evidencia”⁷²⁹. No es extraño encontrar, por tanto, que el alumnado simplemente tenga la tentación de tomar atajos, y acabar argumentando lo que al profesor le gustaría escuchar, o simplemente, evitar transformar su opinión.

Con el objetivo de identificar la reacción del alumnado ante diferentes problemáticas, a lo largo de las diferentes sesiones integradas en el entorno digital se llegaron a aplicar distintas actividades en las que los participantes pudieron entrar en contacto con fuentes históricas marcadamente parciales o encuadradas en contextos muy específicos. En ellas, el alumnado, enfrentado a distintas perspectivas y visiones sobre el mismo acontecimiento o figura histórica, tuvo que recurrir a la identificación de diferentes orientaciones, y sobre todo, a la aclaración de sus propias ideas sobre los sucesos narrados.

Entre las múltiples actividades que llegaron a ser aplicadas se incluye el contraste de visiones sobre la Transición presente en periódicos de diferentes épocas, así como una comparativa de fragmentos obtenidos de diversos programas electorales en los que los distintos partidos políticos reflejan sus opiniones acerca de la Transición española, su legado y la potencial reforma de la Constitución de 1978. El tratamiento de todos estos recursos puede encontrarse en el capítulo dedicado a la dimensión ética del pensamiento histórico, al tratar examinar allí la identificación de visiones y de juicios éticos sobre el pasado, aspectos básicos ligados al tratamiento de la multiplicidad de perspectivas contrapuestas.

En todo caso, y atendiendo a las experiencias vistas en secciones anteriores, queda claro que el trabajo en torno a los recursos históricos no resulta generalmente fácil para los adolescentes con los que se llevó a cabo la intervención, y que, independientemente de algunos automatismos detectados (o precisamente, no detectados) a la hora de identificar o contextualizar fuentes históricas, el paso a una concepción matizada del concepto de evidencia supone un salto complejo. Utilizar la información disponible para detectar diferencias y después contrastar la información con los conocimientos sobre la materia requiere de entender, precisamente, qué es la Historia, así como muchas de sus prácticas disciplinares.

El uso de múltiples visiones y opiniones contrapuestas puede ser útil, como se ha podido observar, para el fomento de la curiosidad, o para al menos hacer consciente al alumnado de la existencia una problemática. En todo caso, como ya advierten los resultados de investigaciones previas sobre estos aspectos, la labor se antoja compleja, sobre todo por las inclinaciones más naturales de los alumnos, no acostumbrados a trabajar de esta manera sobre la Historia. En palabras de Barton, tras el análisis de los resultados de una de sus investigaciones empíricas con alumnos más jóvenes que los del presente estudio:

Aunque [los estudiantes] pudieron examinar las fuentes críticamente cuando se les pidió, raramente lo hicieron espontáneamente, y por lo tanto, a la hora de elaborar relatos sobre lo ocurrido en la Historia, o bien ignoraron las consideraciones de fiabilidad de las fuentes, o trataron todas las fuentes de la misma manera⁷³⁰.

En esta ocasión, pese a contar con un alumnado de mayor edad, todavía es posible observar rasgos similares. Después de todo, una de las dificultades presentadas por el

⁷²⁹ SANDWELL, R. (2011). *History Is a Verb: Teaching Historical Practice to Teacher Education Students*. En: P. CLARK (ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*. Vancouver: UBC Press, p. 230 (traducción propia).

⁷³⁰ BARTON, K.C. (1997). “I Just Kinda Know”: Elementary Students’ Ideas about Historical Evidence. *Theory & Research in Social Education*, vol. 25, no. 4, p. 426 (traducción propia).

trabajo en torno a las fuentes se relaciona con la capacidad de discriminación, y por tanto, de ser capaz de diferenciar entre relatos contrapuestos, así como de detectar la parcialidad y los prejuicios de los autores. Las investigaciones llevadas a cabo muestran los problemas para que los estudiantes sean capaces de identificar la validez de las opiniones, así como para diferenciar entre el hecho de que una fuente haya sido creada por un autor y que lo que allí quede reflejado sea cierto⁷³¹. Si bien parecen darse pasos hacia la identificación de diferencias entre fuentes o discursos, no parece mostrarse un avance más profundo, hacia un razonamiento basado en la evidencia de forma crítica, en el que la información sea comparada y corroborada.

4. Evolución y niveles de progresión

Al igual que se realiza en el capítulo dedicado al análisis de datos en relación con la significatividad histórica, en esta sección se muestra una comparativa llevada a cabo tras la clasificación de cada uno de los participantes en la experiencia en niveles de progresión, siguiendo los criterios enunciados en el diseño de la investigación. Al igual que en el resto de dimensiones, el número total de alumnos y alumnas comparados en las siguientes tablas es inferior a la cantidad de estudiantes que trabajaron con el entorno digital de aprendizaje de forma efectiva, al estar ausente información de varios de ellos tras no haber cumplimentado todos los instrumentos de recogida de información. En todo caso, como en otras ocasiones, también se ha establecido una diferenciación entre las intervenciones llevadas a cabo en el año 2016 y en el año 2017.

4.1. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2016

Los resultados relacionados con el uso de la evidencia muestran rasgos muy similares a los identificados en el capítulo centrado en la significatividad histórica, con una parte muy relevante del conjunto de los participantes agrupado en los dos niveles de progresión más bajos. Es clave destacar que la distribución del alumnado en torno a esta dimensión específica es la más tendente a los niveles inferiores de todas las categorizaciones realizadas en el año 2016, haciendo patentes las dificultades que los estudiantes han podido tener a la hora de enfrentarse a las fuentes históricas y el tratamiento de la información.

En esta ocasión, de igual forma que en otras ocasiones, el análisis de las respuestas obtenidas con posterioridad a las intervenciones permite detectar un desplazamiento hacia posiciones más matizadas, provocando, por ejemplo, que en el caso de esta dimensión del pensamiento histórico, más de un 35 por ciento del alumnado se sitúe en los niveles cognitivos intermedio o avanzado tras la experiencia, como se aprecia en la Tabla 66.

Tabla 66. *Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2016. Estudiantes de Laguna de Duero y Burgos. 15 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 71)		A. post. (n = 71)	
		n	%	n	%
Uso de la evidencia	Desarrollo nulo	16	22.5	5	7.0
	Desarrollo incipiente	52	73.2	41	57.7
	Desarrollo intermedio	3	4.2	18	25.4
	Desarrollo avanzado	0	---	7	9.9

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

⁷³¹ VANSLEDRIGHT, B.A. y AFFLERBACH, P. (2005). Assessing the Status of Historical Sources: An Exploratory Study of Eight US Elementary Students Reading Documents. En: R. ASHBY, P. GORDON y P.J. LEE (eds.), *International Review of History Education, Vol. 4: Understanding History: Recent Research in History Education*. New York: Routledge Falmer, p. 14.

De nuevo, examinando las Tablas 67 a 69, y atendiendo a la distribución entre los tres grupos diferenciados con los que se trabajó en las aulas de los centros de Burgos y Laguna de Duero, vuelve a resultar llamativo el contraste entre los alumnos y alumnas de esta primera localidad frente a los de la segunda. Partiendo, en esta ocasión, de un punto de partida menos avanzado, el alumnado fue capaz de progresar durante la intervención en Burgos, aunque sin llegar a acabar en las mismas posiciones que sus compañeros de Laguna de Duero, donde éstos fueron categorizados en posiciones más matizadas tras el análisis posterior de la información obtenida.

Tabla 67. *Categorización de los participantes de 4ªA de Laguna de Duero (2016). 3 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 21)		A. post. (n = 21)	
		n	%	n	%
Uso de la evidencia	Desarrollo nulo	1	4.8	0	---
	Desarrollo incipiente	17	81.0	9	42.9
	Desarrollo intermedio	3	14.3	10	47.6
	Desarrollo avanzado	0	---	2	9.5

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 68. *Categorización de los participantes de 4ªC de Laguna de Duero (2016). 9 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 20)		A. post. (n = 20)	
		n	%	n	%
Uso de la evidencia	Desarrollo nulo	1	5.0	0	---
	Desarrollo incipiente	19	95.0	10	50.0
	Desarrollo intermedio	0	---	5	25.0
	Desarrollo avanzado	0	---	5	25.0

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 69. *Categorización de los participantes de 4ªE de Burgos (2016). 3 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 30)		A. post. (n = 30)	
		n	%	n	%
Uso de la evidencia	Desarrollo nulo	14	46.7	5	16.7
	Desarrollo incipiente	16	53.3	22	73.3
	Desarrollo intermedio	0	---	3	10.0
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Es llamativo, por último, el hecho de que cinco de los alumnos del grupo de 4ªC de Laguna de Duero pudieran ser clasificados en la categoría superior, y por lo tanto, con una tendencia a un razonamiento más complejo, mientras que ninguno de los estudiantes de Burgos y únicamente dos del grupo de 4ªA pudieron ser agrupados de esta manera. En todo caso, es complejo discernir, con un número de participantes tan bajo por cada grupo específico, si las diferencias se deben a variaciones puntuales a la hora de trabajar en el aula o a otros aspectos de diferente naturaleza.

4.2. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2017

Atendiendo, en esta ocasión, a la experiencia llevada a cabo en el año 2017, es posible detectar una tendencia muy similar a la del año 2016, aunque con ciertos matices. En primer lugar, destaca el hecho de que, tal y como se refleja en la Tabla 70, la situación previa a las intervenciones es más negativa que la de 2016. Este aspecto puede ser explicado por las transformaciones llevadas a cabo tanto en los instrumentos de recogida de la información como en el diseño del propio entorno digital de aprendizaje, pero no es un

impedimento para realizar un examen de la evolución del alumnado entre su situación anterior y posterior a la intervención.

Tabla 70. *Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2017. Estudiantes de todos los grupos. 47 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 102)		A. post. (n = 102)	
		n	%	n	%
Uso de la evidencia	Desarrollo nulo	77	75.5	34	33.3
	Desarrollo incipiente	19	18.6	51	50.0
	Desarrollo intermedio	6	5.9	17	16.7
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Examinando con detenimiento la distribución del conjunto de los alumnos y alumnas según niveles cognitivos, se distingue de nuevo una evolución hacia posturas más complejas. En todo caso, no se alcanza, en ninguno de los casos registrados, el nivel de desarrollo más avanzado por parte de ningún alumno, lo que puede indicar ciertas diferencias con las intervenciones realizadas en 2016, ya sea por un trabajo con fuentes más complejas de analizar en los cuestionarios o por la orientación de las preguntas incluidas en dichos instrumentos. A la vez, los resultados finales indican la distribución con el número de alumnos encuadrados en los dos niveles de desarrollo más bajos más elevado de todas las dimensiones, evidenciando la dificultad advertida por el alumnado al trabajar en torno a este concepto.

En las Tablas 71 a 77 se puede ver la distribución realizada de cada uno de los estudiantes según los grupos de trabajo en los diferentes centros y localidades. Al igual que en otras ocasiones, la evolución más favorable puede ser observada en ambos grupos de Portillo, en Valladolid, y en parte de los grupos de Burgos, coincidiendo con los lugares donde se llevó a cabo una intervención más controlada, con presencia de los investigadores procedentes de la Universidad de Valladolid.

Tabla 71. *Categorización de los participantes de 4ªA de Portillo (2017). 3 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 26)		A. post. (n = 26)	
		n	%	n	%
Uso de la evidencia	Desarrollo nulo	21	80.8	3	11.5
	Desarrollo incipiente	3	11.5	18	69.2
	Desarrollo intermedio	2	7.7	5	19.2
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 72. *Categorización de los participantes de 4ªB de Portillo (2017). 8 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 18)		A. post. (n = 18)	
		n	%	n	%
Uso de la evidencia	Desarrollo nulo	14	77.8	5	27.8
	Desarrollo incipiente	3	16.7	11	61.1
	Desarrollo intermedio	1	5.6	2	11.1
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 73. *Categorización de los participantes de 4^oC de Burgos (2017). Ningún caso excluido.*

		A. prev. (n = 17)		A. post. (n = 17)	
		n	%	n	%
Uso de la evidencia	Desarrollo nulo	16	94.1	15	88.2
	Desarrollo incipiente	1	5.9	2	11.8
	Desarrollo intermedio	0	---	0	---
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 74. *Categorización de los participantes de 4^oE de Burgos (2017). 4 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 12)		A. post. (n = 12)	
		n	%	n	%
Uso de la evidencia	Desarrollo nulo	7	58.3	5	41.7
	Desarrollo incipiente	5	41.7	5	41.7
	Desarrollo intermedio	0	---	2	16.7
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 75. *Categorización de los participantes de 4^oP de Burgos (2017). 4 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 6)		A. post. (n = 6)	
		n	%	n	%
Uso de la evidencia	Desarrollo nulo	6	100	2	33.3
	Desarrollo incipiente	0	---	4	66.7
	Desarrollo intermedio	0	---	0	---
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 76. *Categorización de los participantes de 4^oD de Valladolid (2017). 16 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 14)		A. post. (n = 14)	
		n	%	n	%
Uso de la evidencia	Desarrollo nulo	11	78.6	1	7.1
	Desarrollo incipiente	3	21.4	7	50.0
	Desarrollo intermedio	0	---	6	42.9
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 77. *Categorización de los participantes de 4^oA de Oviedo (2017). 12 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 9)		A. post. (n = 9)	
		n	%	n	%
Uso de la evidencia	Desarrollo nulo	2	22.2	3	33.3
	Desarrollo incipiente	4	44.4	4	44.4
	Desarrollo intermedio	3	33.3	2	22.2
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Resulta remarcable que el grupo de Oviedo no mostrara una progresión en relación con esta dimensión del pensamiento histórico, así como el grupo de 4^oC en Burgos en el que no hubo un control directo, aunque es conveniente relativizar este tipo de conclusiones al contar únicamente con nueve participantes. En todo caso, las cifras generales ofrecen una imagen global de evolución limitada, que abre la puerta a una mejora más profunda, probablemente debido a las dificultades para el alumnado de obtener una visión adecuada de la complejidad de trabajar con los restos del pasado.

CAPÍTULO VII

La percepción del cambio y la continuidad

Una de las dimensiones centrales del pensamiento histórico, necesariamente trabajada (al menos de forma implícita) en las distintas etapas educativas, es aquella relacionada con los conceptos de cambio y continuidad en la Historia. Ambas ideas se configuran como un eje central para lograr comprender las transformaciones llevadas a cabo con el paso del tiempo, pero también sirven de marco para lograr reflexionar y razonar sobre aspectos de mayor envergadura, y generalmente ligados a los aspectos disciplinares de la Historia.

Pese a que el concepto de cambio se configura como esencial para llegar a descartar la concepción del pasado como algo estático, ésta idea comienza a ser comprendida desde edades muy tempranas. Encarnada en elementos como la arquitectura, los aspectos técnicos o la forma de vestir, la transformación en la Historia es detectada de una forma automática, sin necesidad de haber focalizado explícitamente la atención hacia ella en el marco de la educación formal, como apunta Barton⁷³². En todo caso, pese a que la idea del cambio puede llegar a comenzar a entenderse y trabajarse, en sus aspectos fundamentales, con relativa premura, los matices del concepto no tiene por qué ser interiorizados con facilidad.

De hecho, las nociones ligadas con los ritmos o direcciones de las transformaciones pueden llegar a ser complejas de introducir en el aula a pesar de la existencia de actividades que pueden ayudar en el proceso⁷³³, por lo que es posible que el alumnado llegue a tener dificultades para dominar aquellos aspectos más problemáticos ligados al concepto de cambio. A la vez, la idea de continuidad no tiene por qué ser algo completamente asentado en la concepción de los estudiantes, pues, ante la tendencia a observar los distintos periodos históricos como un conjunto de transformaciones en sucesión o como momentos de estancamiento, es complejo establecer un balance adecuado que permita a los alumnos y alumnas comprender la existencia de cambios y continuidades de forma simultánea⁷³⁴.

A la vez, resulta conveniente no olvidar que el trabajo en torno al cambio y la continuidad está estrechamente interrelacionado con las nociones de tiempo y cronología⁷³⁵, por lo que resulta de interés cuestionar la comprensión de algunos aspectos, como la periodización histórica, con el objetivo de observar la manera en la que conceptos como éste son procesados por el alumnado. Son, precisamente, este tipo de reflexiones, las que permiten establecer un vínculo claro entre los conceptos de cambio y continuidad y la manera en la que se construyen los relatos históricos, y las que, junto al debate en torno al sentido de los cambios, pueden favorecer un examen en mayor profundidad de estas concepciones presentes en los adolescentes.

Todos estos aspectos son valorados en este capítulo a través del análisis de las respuestas proporcionadas por los estudiantes en las diferentes intervenciones, así como de su participación durante las distintas sesiones en el aula. De esta manera, tras dedicar un tiempo a valorar la capacidad del alumnado para identificar cambios y continuidades en

⁷³² BARTON, K.C. (2010). Op. cit, p. 98. Capítulo original: BARTON, K.C. (2008). Op. cit., p. 239.

⁷³³ STIPP, S. et al. (2017). Op. cit, pp. 117-118.

⁷³⁴ FOSTER, R. (2013). Op. cit., p. 9.

⁷³⁵ DOMÍNGUEZ, J. (2015). Op. cit., pp. 181-184.

relación con el periodo de la Transición (inicialmente de forma aislada, y luego en conjunto), la idea de relevancia vuelve a tomar un papel principal, esta vez en relación con la periodización histórica. Por último, la reacción del alumnado frente a la multiplicidad de visiones sobre aspectos ligados a las ideas de progreso y declive es examinada con detenimiento, antes de establecer una comparación atendiendo a niveles de progresión.

1. Identificando el cambio y la continuidad

Pese a que los conceptos de continuidad y cambio no han sido analizados desde el punto de vista de la investigación educativa con la misma profundidad que nociones como la causalidad debido a la dificultad para su conceptualización didáctica⁷³⁶, es posible especificar algunas de las dificultades de aprendizaje más generalizadas. Es conveniente advertir, por tanto, que el examen y comparación de las características de diferentes contextos históricos puede provocar dificultades de comprensión entre el alumnado, ya que los hilos conductores entre periodos diferenciados no siempre son advertidos por los estudiantes, ya sea debido a una tendencia a aislar distintas etapas como completamente ajenas entre sí o por la incapacidad de diferenciar periodos históricos adecuadamente. A la vez, la tendencia a ver las transformaciones en la Historia como eventos puntuales, no graduales, y únicamente intencionales, puede establecer límites a la capacidad de los estudiantes para comprender adecuadamente estas nociones⁷³⁷.

Con el objetivo de conocer los razonamientos y percepciones del alumnado en torno a estos aspectos, los conceptos básicos de cambio y continuidad fueron trabajados a lo largo de las diferentes intervenciones mediante actividades específicas y debates orales, y las diversas opiniones de los participantes se recogieron a través de los cuestionarios tanto iniciales como finales, así como mediante el uso del propio entorno digital.

El primero de los aspectos que centra la atención del análisis de la información recogida, tanto en las intervenciones de 2016 como de 2017, es la capacidad de los alumnos y alumnas para lograr identificar los cambios llevados a cabo durante el periodo de transición a la democracia en España, pero también para detectar continuidades. Será más adelante cuando se analizará si ambos aspectos pueden observarse de forma paralela o aislada, y por tanto, si los conceptos son desarrollados adecuadamente.

1.1. La detección de cambios y transformaciones

Debido a la naturaleza del periodo estudiado, los cambios producidos durante esta etapa histórica son rápidamente detectados por los participantes, al observar con cierta facilidad el contraste entre la Transición y el periodo que la precede. De esta manera, a la hora de responder sobre la naturaleza de dichas transformaciones, las respuestas lo califican, en casi la totalidad de las ocasiones, de manera similar a las siguientes:

[089.F.La.Pre] Creo que fue un cambio profundo, un cambio en el que se produjeron transformaciones [sic] en la sociedad.

[081.F.La.Pre] Creo que fué [sic] un cambio profundo ya que se crea una constitución en la que se establece que España es un estado democrático, con lo que la dictadura de Franco y otros gobiernos anteriores quedan atrás.

[058.M.La.Post] Fue un cambio profundo de toda la estructura del país [sic]. En mi opinión fue un cambio en toda la sociedad pero también depende de la ideología de cada uno. Fue una especie de revolución pacífica.

Es importante advertir que, aunque no se haga explícito en los textos, en muchas de las respuestas recopiladas, especialmente al leerlas en su contexto y junto al resto de las contestaciones de los cuestionarios, puede observarse una tendencia a percibir el periodo

⁷³⁶ COUNSELL, C. (2011). Op. cit., pp. 109-110.

⁷³⁷ LEE, P.J. (2005). Op. cit., p. 44.

como una ruptura total. El “cambio profundo” se convierte, según el razonamiento de una mayoría de los participantes, en un cambio absoluto, en el que todas las características de épocas pasadas desaparecen, para crear los cimientos de una sociedad nueva que finalmente deriva en la actual. Como muestra, es posible destacar la manera en la que en las siguientes afirmaciones se da por hecho que el nuevo contexto recién salido de esta etapa no tiene una relación significativa con el periodo previo:

[120.F.Po.Post] Creo que en la España de la transición lo único que querían quitar era la dictadura franquista, y obviamente si lo quieren quitar no deberían de permanecer esos aspectos franquista [sic].

[005.M.Bu.Pre] Se transformó la sociedad ya que es algo completamente diferente.

Ahora bien, los cambios totales no solamente son percibidos en relación con el paso de la etapa franquista a la Transición, sino, en ocasiones, también entre el periodo de la Transición y el presente. Éste es el caso del siguiente fragmento, en el que el estudiante no encuentra una relación entre ambos periodos, y pese a citar el derecho a voto y las nuevas libertades, no relaciona su origen directamente con el proceso analizado, tratándolo, desde el punto de vista práctico, como una extensión del Franquismo:

[159.M.Po.Post] Dede [sic] mi punto de vista, creo que no tiene relación, ya que ahora por ejemplo hay libertad de expresión, derecho a voto por todos los ciudadanos tanto mujeres como hombres. Más leyes que antes no estaban permitidas, la ley del aborto, la del divorcio...

El análisis de las distintas respuestas deja clara la dificultad de comprender de una forma sofisticada los procesos de cambio, y la facilidad con la que el alumnado puede caer en la trampa de ver las transformaciones históricas en blanco y negro, dejando de lado la escala de grises. Por supuesto, no es el caso de todos los participantes, ya que merece la pena destacar cómo algunos de ellos inciden, aunque sea de forma breve, en un aspecto fundamental que no siempre es comprendido de forma adecuada: la gradualidad de los cambios.

De hecho, comprender adecuadamente este último aspecto puede resultar fundamental para identificar, de una forma mucho más matizada, la manera en la que los diferentes contextos van evolucionando y cambiando⁷³⁸. Como se ha visto en capítulos previos, y como se volverá a ver en el capítulo dedicado a las causas y consecuencias, la tendencia del alumnado consiste en caracterizar ciertos sucesos como catalizadores clave (por ejemplo, suponiendo que un hecho concreto como la muerte de un personaje importante puede llevar a provocar transformaciones inmediatamente significativas). En relación con el cambio y la continuidad, de nuevo, la noción de que los cambios son absolutos e inmediatos puede estar extendida, pero es posible encontrar otras formas de pensar en las respuestas más sofisticadas:

[004.F.Bu.Post] Todo tiene su proceso, fue profundo pero fue poco a poco.

[049.M.Ov.Post] Sin duda un cambio profundo. Después de una dictadura tan larga y dañina para una sociedad. Algunos aspectos del pasado no cambiaron de golpe si no que fue cambiando lentamente.

[032.F.Bu.Post] Los cambios se produjeron de manera lenta no inmediata pero luego perduraron. Algunos de ellos son la igualdad entre mujeres, el sufragio universal, la soberanía nacional, etc.

De hecho, en algunas de las contestaciones más complejas no solamente se hace referencia a cómo los cambios no se hicieron notar de golpe, sino que se busca el origen de

⁷³⁸ VELLA, Y. (2011). The Gradual Transformation of Historical Situations: Understanding «Change and Continuity» Through Colours and Timelines. *Teaching History*, no. 144, pp. 16-17.

los mismos, utilizando lo aprendido durante la intervención para justificar en qué momento comenzaron a percibirse:

[252.F.Ov.Post] Los cambios socioeconómicos y culturales aparecieron a partir de los 60 e iban contra los principios e intereses de la dictadura.

[229.M.Va.Post] Se puede que empezó ha [sic] haber indicios de la transición cuando el régimen se fue volviendo más permisivo.

En conjunto, y pese a que no son mayoritarias las respuestas que centran su atención en la gradualidad del proceso de transición a la democracia, es importante recalcar que los cambios centrales son percibidos adecuadamente por el alumnado. En cierto modo, y pese a las dificultades derivadas de ver las transformaciones como absolutas, no es extraño entender que los cambios de la Transición sean identificados sin problemas, ya que aspectos como la democratización y la llegada de libertades son destacados frecuentemente. En todo caso, los conceptos de duración, y el especialmente el de ritmo deberían ser trabajados más explícitamente si se pretende que los estudiantes sean plenamente conscientes de los mismos⁷³⁹. Por otro lado, es la detección de las continuidades lo que puede suponer algo más problemático para los participantes, ya que no son los aspectos generalmente destacados en los libros de texto o en los medios de comunicación, más preocupados por ofrecer una visión que resalte la etapa como rupturista, y como un contraste con las décadas precedentes.

1.2. La identificación de continuidades

Entender que el paso de una etapa a otra siempre lleva consigo una serie de aspectos que permanecen en el tiempo es fundamental para una adecuada comprensión histórica, y por tanto, algo que merece la pena examinar. Como se ha apuntado con anterioridad, es mucho más frecuente que el alumnado detecte los cambios frente a las continuidades, pero eso no impide que muchos estudiantes pongan su foco de atención en estos últimos aspectos. Lógicamente, de nuevo, lo interesante es realizar un examen en torno a cómo es su aproximación y el razonamiento utilizado, lo que lleva a observar diferentes formas de reflexionar en torno a este concepto.

En primer lugar, fueron muchos los alumnos y alumnas que dieron a entender en sus respuestas que, efectivamente, el cambio resultante del paso de la dictadura a la democracia no fue completo, y que varios elementos se mantuvieron estables. Por lo general, por otro lado, estas respuestas suelen ser vagas, no llegando a argumentar la idea con mayor claridad, o sin llegar a poner ejemplos concretos:

[086.F.La.Post] [El cambio] fue profundo, pero dejando algunos aspectos del pasado en la sociedad.

[032.F.Bu.Pre] Fueron cambios profundos, pero algunos aspectos perduran.

[004.F.Bu.Post] Siempre perdura lo del pasado y para que la gente cambie su forma de pensar lleva tiempo.

Ahora bien, ¿cuáles son estos elementos que muchos de los participantes tienen en la cabeza al realizar estas reflexiones? ¿Y a qué se deben? A la hora de explicar su forma de pensar, los alumnos que dedican más tiempo a escribir sobre este aspecto suelen incidir en la brevedad del periodo, sobre todo en relación con los recuerdos y con la mentalidad de la gente. De esta manera, la memoria tan cercana de la etapa dictatorial haría imposible olvidar la etapa anterior, así como un cambio de opinión inmediato entre las personas con formas de pensar diferentes:

⁷³⁹ Ver tanto LICERAS RUIZ, Á. (1997). Op. cit., pp. 132-133; como TREPAT, C.-A. y COMES, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 54-56.

[226.F.Va.Pre] Si [sic] [se mantuvieron aspectos del pasado], por que [sic] en 3 años no se puede olvidar el tiempo que estuvo dictando Franco. (1939-1975).
[052.F.Ov.Post] En mi opinión no creo que una sociedad se pueda transformar totalmente, ya que habría personas que no opinarían igual, siempre queda algo.
[108.F.Po.Post] [...] una sociedad entera no puede cambiar de un día para otro y además, no todo el mundo estaba de acuerdo con la Transición. Algunos aspectos que pudieron perdurar son costumbres que tenía la sociedad durante el franquismo.

Precisamente, la ideología de las personas es el aspecto continuista más citado entre los estudiantes, quienes destacan este aspecto sobre el resto en las preguntas realizadas en los cuestionarios iniciales y finales durante las intervenciones del año 2017. En este caso, esta continuidad percibida no se detiene en la época de la Transición, sino que se alarga hasta llegar al presente:

[160.F.Po.Post] Sí, al ser el franquismo un periodo tan reciente y seguir habiendo gente fascista [sic], lo más probable es que hubiese personas que aún apoyaran al franquismo y actuaran como tal.
[224.M.Va.Post] había mucha gente que seguía apoyando al Franquismo. [...] todavía [sic] hay gente que apollaría [sic] otro golpe de estado.
[213.F.Va.Pre] Este periodo aún puede ser visible en personas de hoy en día, personas que defienden los ideales de la dictadura del general Francisco franco.

El segundo aspecto más comentado a la hora de destacar las continuidades entre los distintos periodos históricos tiene que ver con la permanencia de símbolos y monumentos del periodo franquista, aspecto que, como el resto, es citado de forma espontánea por los participantes. Sólo en algunas de las referencias al respecto la perspectiva es crítica o reivindicativa, guardando relación con el concepto de conciencia histórica del que se hablará en un capítulo posterior. Ahora bien, en la mayor parte de las ocasiones, como puede verse en los siguientes ejemplos, simplemente se observa una enumeración o descripción, eso sí, siempre en relación con el presente:

[125.F.Po.Post] Si, hay en algunos pueblos nombres de calles de Generales de Franco que hasta hace poco no se han cambiado.
[114.M.Po.Post] Si [sic] [se mantienen aspectos del pasado], por ejemplo muchos monumentos, (el valle de los caidos [sic]) calles con nombres como "el caudillo", simbolos [sic] del franquismo (las fechas [sic] y el yugo).
[186.F.Bu.Post] Sí, el franquismo nunca ha sido perseguido, existen calles, colegios, hospitales o incluso estatuas con nombres franquistas y en su honor.
[159.M.Po.Post] Que yo sepa, han durado monumentos, pero por lo demás, ideas políticas y demás, no creo que hayan perdurado hasta nuestros días.

No todos los participantes están de acuerdo con el último de los ejemplos, ya que las instituciones o las estructuras políticas son nombradas por un número significativo de ellos. Curiosamente, no se citan únicamente instituciones como la monarquía, sino que son muchos los estudiantes de este grupo que se refieren al servicio militar obligatorio de una forma destacada:

[227.M.Va.Pre] [Perduró] el sistema económico del franquismo y grupos que estaban en el poder durante el franquismo.
[246.F.Ov.Pre] [...] la Mili (hasta que el PP la eliminó), la educación.
[179.M.Bu.Post] Sí, por ejemplo la monarquía que fue impuesta por el dictador.

Es interesante que este último aspecto sea elegido por muchos de los participantes, en ocasiones combinado con otros elementos institucionales, algo que el siguiente estudiante, en una respuesta mucho más sofisticada que la de sus compañeros, plasma por escrito de la siguiente manera:

[244.M.Ov.Post] Ciertamente durante la Transición e inclusive actualmente perduraron aspectos del franquismo fácilmente [sic] reconocibles. Mismamente durante la Transición, fue Presidente del Gobierno Adolfo Suárez, que había sido gobernador [sic] civil durante el franquismo y era miembro del Movimiento Nacional. De todas formas y a parte de quienes [sic] pilotaron España durante este tiempo, existen otras evidencias: [a] Poca independencia en los poderes [sic] del Estado: el Poder Judicial está muy supeditado al Ejecutivo dando lugar a problemas como los que vemos actualmente. [b] No se dio capacidad de decisión sobre modelo de Estado: se impuso la monarquía y no se dejó hacer un referéndum monarquía-república. [c] Instituciones franquistas: el Senado, con numerosos senadores designados a dedo franquistas [sic], o las Diputaciones, controladas por los restos del antiguo régimen. [d] Escudo y símbolos: pese a que ya se han cambiado o se están [sic] cambiando durante unos años el águila siguió presente en el escudo español.

Lógicamente, y pese a que el resto de respuestas facilitadas por los estudiantes no alcanzan este nivel de detalle, argumentación o uso de la terminología adecuada, mantienen ideas comunes, como la pervivencia de los protagonistas políticos de la etapa franquista, siguiente aspecto más citado:

[121.F.Po.Post] Había políticos que habían sido franquistas y seguían viviendo tan tranquilos.

[158.F.Po.Post] Si [sic] que perduraron aspectos, ya que algunos miembros que se encontraban en el Gobierno fueron miembros, formaron parte del cual había habido [sic] durante la dictadura y posteriormente en la Transición.

Ahora bien, no todos los aspectos destacados por los participantes son de índole política o institucional, sino que algunos de ellos se refieren a elementos ligados a las mentalidades o a la vida cotidiana, como muestra esta selección de respuestas, en las que incluso se hace referencia a algunas de las actividades puestas en marcha en el entorno digital para trabajar, precisamente, sobre esta cuestión:

[119.F.Po.Post] Sí, varios aspectos pudieron perdurar como por ejemplo las personas más ancianas, aun [sic] tenían la actitud de la etapa franquista: ya que en clase, algunos anuncios que vimos como el de una mujer mayor que estaba viendo una revista moderna que divulgaba unas ideas que no la parecían bien desde su punto de vista revelaron un aspecto franquista.

[177.F.Bu.Pre] Lo que perduró fueron [sic] las costumbres de la gente que nació [sic] en esa época porque se criaron con ello. La educación impuesta por Franco a la ciudadanía perduro [sic] ya que la gente que se educó en ese momento no cambió.

[137.F.Po.Post] Antes de la muerte de Franco ya había [sic] gente que pensaba que habría un futuro mejor, como se escucha en la canción de Carina [sic], una ganadora española de eurovisión en una época en la que Franco todavía vivía.

Las personas que hacen referencia a estos aspectos suelen hablar, por lo general, del machismo y del papel de la mujer, generalmente expresando que este tipo de rasgos todavía pueden observarse a día de hoy, y que, por tanto, no han variado tanto. Ligado en cierta manera a la mentalidad, el siguiente elemento destacado por parte del alumnado tiene que ver con el factor religioso, destacado como factor permanente al menos desde la etapa franquista:

[174.F.Bu.Post] Los colegios católicos y la influencia de la iglesia aunque en menor grado.

[123.M.Po.Post] Si, la gran mayoría [sic] de Españoles [sic] eran Católicos [sic].

[248.M.Ov.Pre] Perduraron muchos aspectos, como la mili, la educación religiosa, que sigue existiendo en nuestros días.

En definitiva, la cercanía del periodo con el presente es uno de los elementos que más ayudan a que el alumnado pueda detectar las continuidades entre los periodos, al

percibir en su propio entorno características que ellos asumen que tuvieron su origen, o al menos, gran predominancia, durante el periodo franquista. Por supuesto, y aunque es mucho más complejo percibir la forma de razonar de aquellos participantes que no detectan permanencias (debido, entre otras razones, a que muchas veces su opinión no se hace explícita), esta visión puede entenderse como complementaria a la idea, ya analizada, de que los cambios son totales y absolutos:

[120.F.Po.Pre] Yo creo que la España actual es muy distinta a la España del Franquismo y no tienen nada que ver. Creo que no ha perdurado ningún aspecto del franquismo en la España actual.

En todo caso, el aspecto en el que más merece la pena detenerse es la capacidad de los alumnos para comprender la existencia de cambios y de continuidades de forma simultánea, algo a lo que se dedicó bastante tiempo en la planificación de la propuesta didáctica integrada en el entorno, como se describirá a continuación.

1.3. La interacción de ambos elementos

Este último aspecto resulta relevante, ya que como Wilschut apunta, “la investigación educativa se ha concentrado en cómo los estudiantes lidian con el concepto de *cambio* por sí solo, y no en la manera en la que los alumnos se enfrentan con el cambio y la continuidad en asociación”⁷⁴⁰. Desde este punto de vista, combinar ambas ideas puede entenderse como la estrategia acertada para fomentar una conveniente comprensión, pues no todos los modelos de enseñanza-aprendizaje son capaces de aunar ambas nociones de forma integrada para lograr una visión de conjunto adecuada⁷⁴¹.

La reflexión en torno a la simultaneidad de ambos conceptos fue introducida de forma paulatina durante las distintas intervenciones, comenzando en la segunda sesión, en la que se utilizó un fragmento del programa *Pasaporte a Dublín* (1970), emitido por RTVE, y un videoclip anotado de la canción *En un mundo nuevo* (1971), de Karina. Esta composición, que España llevó al festival de Eurovisión ese mismo año, sirvió para incentivar una discusión con los estudiantes en torno a la información que una fuente como ésta puede proporcionar sobre la época (incluyendo el análisis del contexto, así como la letra y su mensaje), pero también para provocar un choque con la imagen que los alumnos tenían en su cabeza acerca de la sociedad española previa a la Transición. Es interesante recalcar que usar diferentes periodos, y ponerlos en paralelo, para contrastar continuidades y cambios, puede ser relevante para el trabajo en el aula⁷⁴², y de ahí la efectividad del trabajo sobre el festival de Eurovisión y el proceso de selección del representante español.

Desde este último punto de vista, no cabe duda alguna de que los aspectos reflejados en el videoclip (entre los que puede incluirse un papel novedoso de la mujer, la forma de presentar al país o incluso la moda de la época), pese a llamar la atención de los participantes, no son ligados directamente con la época adecuada. Tras ser preguntados en el marco del debate oral llevado a cabo en el aula, sobre la época en la que situarían el vídeo, todos los alumnos y alumnas de cada uno de los grupos contestan inequívocamente que corresponde a la etapa democrática o de la época de la Transición. El razonamiento de los estudiantes parece ligado, en estos intercambios de opinión, al uso del color en el vídeo, a la presencia de turistas o de ropa que no relacionan con la etapa franquista, pero sobre todo al mensaje expresado por la letra de la canción.

⁷⁴⁰ WILSCHUT, A. (2012). *Images of Time: The Role of a Historical Consciousness of Time in Learning History*. Charlotte: Information Age Publishing, p. 124 (traducción propia y cursiva en el original).

⁷⁴¹ CORFIRELD, P.J. (2009). Teaching History's Big Pictures: Including Continuity as Well as Change. *Teaching History*, no. 136, p. 55.

⁷⁴² JACKSON, D. (2013). «But I Still Don't Get Why the Jews»: Using Cause and Change to Answer Pupils' Demand for an Overview of Antisemitism. *Teaching History*, no. 153, p. 16.

En estos casos, al referirse Karina de forma continua a un “mundo nuevo”, los participantes suelen asumir que la dictadura ha quedado superada, y que la España mostrada está ya en plena democracia. Esta percepción se acentúa al analizar fragmentos de la canción, en los que se habla del “fin del camino” en el que “los sueños se harán realidad”, siempre “en un mundo nuevo y feliz”. Para la mayoría de los estudiantes, son indicios que relacionan la época con la Transición, y de ahí su gran sorpresa al revelarles que la canción fue interpretada por primera vez en el año 1970, para su posterior uso en la participación española en Eurovisión un año después.

En cierto modo, la opinión y razonamientos del alumnado sigue la lógica más clásica, por la que los cambios son totales, y cualquier aspecto que se salga de lo establecido o que no pueda ser comprendido según la estructura mental moldeada por las concepciones sobre los distintos periodos históricos es descartado y no tenido en cuenta. En todo caso, y precisamente para aprovechar esta predisposición mostrada por los estudiantes, se diseñó una actividad aplicada exclusivamente en las intervenciones del año 2017, en la que, a través de una propuesta interactiva, se pidió a los participantes reflexionar sobre la España de mediados de los años 70⁷⁴³.

En esta ocasión, tras el visionado de los vídeos relativos a la participación de Karina en Eurovisión, y tras debatir sobre aspectos como la letra de la canción en relación con la sociedad del momento, se pidió a los estudiantes que, en unos pocos minutos, organizaran una serie de fichas digitales en dos columnas, siempre en el contexto de una actividad específica del entorno. A la primera columna se le asignó el título *España a mediados de la década de los 70*, con cinco huecos para colocar otras tantas fichas, mientras que a la segunda columna se la tituló *País de Europa occidental en la misma época*, también con otros cinco huecos.

El total de diez fichas que los alumnos tuvieron que arrastrar a una u otra columna presentaron las siguientes frases: *El país lleva en una dictadura desde hace más de 35 años; El crecimiento económico ha sido enorme en las últimas décadas; Cerca del 10 por ciento de la población es analfabeta; La existencia de partidos políticos estaba prohibida, Mucha gente joven participa en movimientos políticos radicales; Existe censura, limitando lo que se puede publicar o decir; El país sufre una crisis económica muy grave desde inicios de los 70; Los jóvenes escuchan música moderna y llevan minifalda; Las familias tienen dinero y coche propio para ir de vacaciones; y, por último, Se debate en los medios de comunicación sobre temas como el aborto o el divorcio.*

Se han analizado un total de 71 combinaciones preservadas por el entorno digital como fruto de las respuestas de los diferentes grupos de alumnos (agrupados, por lo general, con uno o dos compañeros). De forma generalizada, la mayoría de los participantes se inclina por, automáticamente, incluir las fichas con mensajes más negativos en la columna de la izquierda (aquella referida a España), situando, por otro lado, las frases positivas en la columna referida a otro país occidental. De esta manera, mientras la censura se entiende como propia de la España de mediados de la década de 1970 de manera abrumadora (según 68 del total de 71 grupos), el debate sobre temas como el aborto o el divorcio no se asocia con el periodo (pues solamente 11 de los 71 grupos lo sitúa en la columna centrada en España), y mientras que la crisis económica se liga con el caso español, el crecimiento económico se relaciona con el resto de Europa occidental (aunque con cifras más variables que los casos anteriores). Algo similar ocurre con aspectos como la disponibilidad de dinero en las familias, el hecho de que los jóvenes escuchen música moderna o vistan a la última, todo ello no relacionado con el caso español, de manera muy generalizada, para el alumnado, aunque 20 de los 71 grupos sí que trasladen la frase *Mucha gente joven participa en movimientos políticos radicales* a la columna referida a España.

Por supuesto, es a la hora de debatir en común sobre los resultados de esta actividad, inmediatamente después, cuando el razonamiento de los participantes sale a la luz. En esta

⁷⁴³ El diseño de la actividad descrita se inspira en otra presentada, dentro del contexto canadiense, en SEIXAS, P. y MORTON, T. (2013). Op. cit., pp. 87-88 y 100.

ocasión, y en todos los grupos en los que se aplicó, siempre existe una seguridad casi apabullante, por parte de la clase, de haber acertado al distribuir las fichas, al concebir de una forma muy clara que la situación política de España en los años 70 limitaba aspectos como la libertad política o de expresión, por ejemplo. Ahora bien, en algunos casos muy específicos, es posible encontrar a algún alumno que, en voz alta, pregunta si alguna de las fichas situadas en la columna derecha no podría colocarse también en la de la izquierda. Es el caso de la ficha en la que se afirma que los jóvenes escuchaban música moderna y llevaban minifalda. Después de todo, ¿no se acaba de proyectar una canción interpretada por Karina en 1971 en la que viste de esta manera?

Es, precisamente, aprovechando ocasiones como ésta cuando se informa a los alumnos de que, en esta actividad, no todo es lo que parece, puesto que, desde el principio, todas y cada una de las distintas fichas corresponden a la España de mediados de los años 70. La reacción de los participantes, en todos los grupos en los que se aplicó la actividad, suele ser de incredulidad al principio, pues no logran conjugar que, por ejemplo, aunque los partidos políticos estén prohibidos, la gente joven pueda militar de forma clandestina en ellos, o apoyar a grupos radicales. De igual manera, también se detecta que es necesario explicar con más detalle que, pese a existir una crisis económica en los años 70, el crecimiento económico en décadas anteriores fue muy elevado, aumentando el nivel de vida y provocando, por ejemplo, la posibilidad de que las familias españolas, al igual que el resto de las europeas, pudieran acceder al automóvil o irse de vacaciones.

En todo caso, el haber trabajado de esta manera a través de la actividad facilita la comprensión del hecho de que los cambios en la Historia no pueden ser ni inmediatos ni absolutos, y que cualquier tipo de transformación se lleva a cabo en un contexto en el que las permanencias todavía retienen un papel fundamental. El hecho de aplicar estas ideas al periodo de la Transición no solamente provocó que los alumnos se enfrentaran a esta situación y que reflexionaran sobre ella, sino también comenzaron a poder identificar cada uno de estos aspectos, entendiendo que el cambio y la continuidad pueden acontecer de manera simultánea, sin que ello suponga una contradicción.

2. Entendiendo la singularidad del periodo

La Transición a la democracia en España es, sin duda alguna, un periodo singular, no solamente por su importancia a la hora de moldear el futuro del país a corto y medio plazo, sino también por romper con una dinámica heredada de décadas previas, basada en la confrontación abierta entre sectores de la sociedad. Atendiendo a estos y muchos otros aspectos, acercarse a esta etapa supone comprender en profundidad qué es lo que hace de ella un periodo especial, algo que, como ha podido verse en un capítulo previo, se relaciona estrechamente con el concepto de significatividad histórica.

Ahora bien, a la hora de trabajar en torno al cambio y la continuidad, ser capaz de identificar con sofisticación los procesos de transformación se antoja como fundamental, y para ello es importante que la Historia no sea concebida como una serie de acontecimientos que ocurren sin más, sino como un proceso⁷⁴⁴. Por supuesto, este proceso puede estar teñido de acontecimientos clave, de momentos de no retorno, o de transformaciones radicales, por lo que entender y discriminar adecuadamente entre estos elementos se convierte en un aspecto fundamental si se pretender comprender los conceptos que aquí se examinan.

2.1. Repercusiones y cambios clave en la Transición

Aunque con anterioridad se haya dedicado un extenso espacio a examinar las ideas del alumnado en torno a qué hace de la Transición española un proceso tan significativo o relevante, merece la pena atender a las predisposiciones observadas en los participantes a

⁷⁴⁴ SEIXAS, P. y MORTON, T. (2013). Op. cit., p. 82.

la hora de examinar momentos esenciales del proceso, pero también ver hasta qué punto son capaces de reconocer el cambio producido.

Una de las preguntas integradas en la cuarta sesión del entorno digital, y aplicada únicamente en las intervenciones del año 2016, centró su atención en la Ley para la Reforma Política de 1976, ofreciendo a los participantes las dos páginas del Boletín Oficial del Estado que la contienen y preguntándoles acerca de las novedades ofrecidas por la misma. El objetivo, aquí, consiste en analizar si éstos saben valorar la transformación de fondo que la nueva ley ofrece, o si simplemente la tratan como una reforma más, entre las muchas otras llevadas a cabo durante este periodo.

En este caso, el interés también recae en detectar si, al hablar de cambios, los estudiantes son capaces de entender qué es lo que realmente se transforma, así como las potenciales repercusiones que hacen de los mismos algo tan relevante, o si, simplemente, siguen la corriente y caen en automatismos a la hora de valorar los acontecimientos históricos. A través del ejemplo que ahora se analiza, es posible encontrar diversas formas de aproximarse al documento primario proporcionado a los estudiantes, ya que no todos ellos son capaces de reconocer, en primera instancia, cuáles son las transformaciones tan relevantes. En relación con este aspecto, y como muestra, es posible encontrar, aunque de forma minoritaria, una serie de participantes que no son capaces de identificar el mensaje principal del documento, y que, por tanto, no identifican las transformaciones:

[103.F.La.Ent] Las nuevas leyes dieron lugar a un cambio socio-político [sic] por que concede a los ayuntamientos poder resolutorio y forman nuevos ministerios.

[014.F.Bu.Ent] El gran cambio fue la permisión de la libertad de expresión. Era una novedad porque hasta ahora la opinión personal estaba censurada.

Ahora bien, tampoco es conveniente suponer que todos aquellos estudiantes que citan los elementos más característicos o novedosos del documento son capaces de comprender su relevancia. Éste es el caso de algunas respuestas, también minoritarias, donde, tal y como se ha visto en el capítulo dedicado al uso de la evidencia, las ideas se trasladan de forma literal a la contestación redactada por el alumnado, sin mostrar necesariamente una comprensión sobre el fondo de la cuestión:

[024.F.Bu.Ent] Que las leyes residen en las cortes, que están compuestas por el congreso de diputados, que El Rey podrá designar para cada legislatura Senadores y que El Presidente de las Cortes y del Consejo del Reino será nombrado por el Rey.

En todo caso, en la mayoría de las respuestas sí es posible apreciar una percepción de que hace la aprobación de esta ley un punto crucial en el devenir del proceso de transición a la democracia en España, poniendo especial atención en los cambios de una forma razonada:

[012.F.Bu.Ent] El cambio fundamental era el sufragio universal, es decir, todos los mayores de edad votaban, era una novedad porque anteriormente había una dictadura.

[107.F.La.Ent] [E]n el artículo [sic] uno los cambios fundamentales es la supremacía [sic] de la ley y la soberanía [sic] del pueblo y hay dos puntos muy importantes las libertades individuales de cada individuo, y la potestad de hacer leyes reside en las cortes y el rey aprueba o sanciona las leyes.

[105.M.La.Ent] El cambio principal es que se cambia de una dictadura, en la cual todos los poderes estaban controlados por un mismo organismo, a una democracia en la cual los poderes están separados y los diputados son elegidos por sufragio universal.

[022.F.Bu.Ent] El cambio fundamental fue el de las leyes: se impuso la democracia, los derechos fundamentales de la persona, la potestad laboral y la división de poderes, la creación de las Cortes, el Congreso de los Diputados y el Senado. Los ciudadanos elegían a sus representantes y la duración de los mandatos.

Es interesante apuntar que, a pesar de que las respuestas anteriores, haciendo uso de la información proporcionada por el documento, detallan las novedades del nuevo marco legal y las comparan con el contexto previo, solamente una respuesta hace hincapié en un aspecto que el resto olvida: el proceso mediante el que se aprueba este cambio.

[097.F.La.Ent] Porque es pasar de una dictadura a la democracia y era una novedad porque no se había hecho nunca de esa forma.

En cierta manera, la información proporcionada por respuestas como las anteriores indica la dificultad para detectar a simple vista hasta qué punto se comprenden las transformaciones en los procesos históricos por parte del alumnado, y sugieren la necesidad de hacer más conscientes a los alumnos del porqué de la relevancia de los acontecimientos clave. Aquí pueden entrar en juego los niveles de complejidad identificados por Frances Blow, quien incide en la importancia de saber identificar el cambio como una forma de comprender la significatividad histórica, y de entender las relaciones entre el pasado y el presente⁷⁴⁵.

En este sentido, no basta con, simplemente, reconocer la importancia de un suceso o una etapa concreta, sino que preguntarse por sus transformaciones y efectos es la forma de favorecer un mayor proceso de reflexión, un proceso que puede, además, llevar al alumnado a recapacitar sobre conceptos de un nivel superior, donde los elementos disciplinares de la Historia pueden entrar en juego, tal y como puede verse a continuación.

2.2. Delimitación de la etapa y periodizaciones alternativas

Uno de los aspectos que se relacionan estrechamente con la capacidad de concebir una etapa histórica como relevante o singular tiene que ver con su delimitación como un periodo específico que pueda contrastarse con el resto. De esta manera, y como ejemplo, la Transición en España se diferencia tanto de la etapa franquista que la precedió como del momento en el que la democracia comenzó a percibirse como plenamente implantada, por lo que es generalmente considerado como un periodo particular que merece la pena ser concebido como tal en el mundo académico o en los planes de estudio, así como desde el punto de vista de la gran mayoría de la sociedad.

Las características y rasgos propios de los distintos periodos suelen ser objeto de análisis y crítica desde el marco disciplinar de la Historia, pero estos debates no son percibidos necesariamente por los estudiantes, quienes suelen mostrar la tendencia a asumir las diferentes periodizaciones como ya dadas, y por tanto, como incuestionables. Aunque esta predisposición es difícil de ser captada en las respuestas obtenidas en las intervenciones al ser un elemento implícito a la concepción de los participantes, pueden destacarse algunas definiciones de la Transición redactadas por los estudiantes donde pueden observarse algunos detalles de interés:

[251.M.Ov.Pre] La transición [sic] española (1975-1978) es el periodo transcurrido entre la muerte de Franco (El [sic] fin de la dictadura en España) y la aprobación de la Constitución de 1978.

[226.F.Va.Pre] Periodo de 1975-1978. Se inicia tras la muerte del [emp][tachado] dictador Franco. Que dura 3 años. [...] Finaliza con la constitución de 1978.

Lo interesante de ambos ejemplos es cómo el periodo de la Transición se delimita principalmente por los años de inicio y finalización, y donde, por lo tanto, parecen existir fechas específicas que acotan de forma natural la etapa. Sobre este aspecto, en relación con los acontecimientos destacados como más relevantes por el alumnado al ser capaces de producir transformaciones de importancia, se hablará con más profundidad en el capítulo

⁷⁴⁵ BLOW, F. (2011). «Everything Flows and Nothing Stays»: How Students Make Sense of the Historical Concepts of Change, Continuity and Development. *Teaching History*, no. 145, pp. 52-53.

dedicado a las causas y consecuencias, aunque es importante apuntar aquí que la utilización de fechas concretas es menos frecuente de lo que podría suponerse. Al respecto, y probablemente debido a la naturaleza del periodo analizado, los alumnos suelen destacar los rasgos esenciales de la etapa, haciendo, por tanto, especial hincapié en las transformaciones:

[043.F.Ov.Post] Es el periodo que comprende el paso de la dictadura de Franco a la democracia actual con Juan Carlos.

[157.F.Po.Pre] La transición española fue el período después de la muerte de Franco hasta la creación de una nueva Constitución, que fue el periodo en el cual se paso [sic] de una dictadura a una monarquía parlamentaria.

La forma en la que se concibe o delimita un periodo es un aspecto que se relaciona estrechamente con los conceptos de cambio y continuidad, ya que una concepción estática de los acontecimientos históricos en compartimentos cerrados no sólo puede disuadir de una adecuada comprensión acerca de la construcción histórica y su variabilidad⁷⁴⁶, sino que también se relaciona con una concepción absolutista del cambio. Este último aspecto es fundamental, ya que si el alumnado no puede observar de una forma matizada la utilización de diferentes terminologías y periodizaciones, existe el riesgo de llegar a entender el paso de una etapa a otra como una transformación completa en la que no quepa espacio para la continuidad. Teniendo eso en cuenta, puede resultar importante destacar cuál es la definición más repetida por el alumnado:

[217.M.Va.Pre] Comenzo [sic] tras la muerte del general Franco y es el periodo de cambio entre la dictadura franquista y el sistema democratico [sic].

[075.M.La.Pre] La transición española es el paso de la dictadura a la democracia

[101.M.La.Pre] La transición fue el cambio de una dictadura (Franco) a la democracia que conocemos hoy en día.

Como se ha visto en secciones previas, la definición utilizada con más frecuencia incide en los cambios (en este caso, la transformación democrática), algo que, si no se trata adecuadamente con el alumnado, puede dificultar una comprensión más matizada del periodo, en la que quepan las transformaciones graduales y las herencias de etapas previas. Discutir en torno a estas cuestiones puede ser una estrategia válida a la hora de debatir en el aula sobre qué es lo que realmente diferencia a un periodo de otro, pero también sobre el proceso de construcción histórica y los múltiples factores que lo determinan.

En el caso de las diferentes intervenciones llevadas a cabo en 2016 y 2017, se detecta que, a la hora de responder al cuestionario inicial, los alumnos siempre utilizan el año 1978 como punto final de la Transición, probablemente debido a que es la fecha más repetida, o a su presencia predominante en los libros de texto. De esta manera, este tipo de respuestas toman, por lo general, esta forma:

[248.M.Ov.Pre] Cuando terminó la dictadura, pasamos a ver un país democrático, teniendo lugar las primeras elecciones en 1977, ganando Adolfo Suárez y creando la [primera][tachado] Constitución Española en 1978.

[145.M.Po.Post] En 1977 se realizan las primeras elecciones en las que gana la UCD, al mando de Adolfo Suárez. En 1978 se instaura la constitución y puede ser marcado como el final de la Transición.

Entendiendo que el cuestionamiento de esta visión estática es una manera interesante de llamar la atención del alumnado, se introdujo una pregunta específica al respecto en el concurso de Kahoot utilizado en la primera sesión de las intervenciones y

⁷⁴⁶ PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En: T.G. SANTA MARÍA (ed.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Logroño: Díada Editora & AUPDCS), pp. 204-206.

conformado por el cuestionario de respuesta cerrada descrito en el capítulo correspondiente, y que será analizado con posterioridad. Aunque la mayoría de los estudiantes (un 81,9 por ciento del total en las intervenciones de 2016, y un 70,7 por ciento en las de 2017) volvieron a expresar esta visión en dicha pregunta, se dedicó un tiempo a debatir sobre la multiplicidad de periodizaciones, y sobre distintas alternativas a la aprobación de la Constitución de 1978 como punto final de la Transición, algo que muchos estudiantes recordarían. Al respecto, además de poder comparar la evolución de las respuestas a la misma pregunta realizada en el concurso con posterioridad a la experiencia (la cifra de alumnos que utilizaron una fecha completamente cerrada para hablar del comienzo de la Transición disminuyó al 38,3 por ciento en 2016 y al 23,9 por ciento en 2017 en ese ítem del cuestionario de respuesta cerrada), también es posible encontrar respuestas alternativas en los cuestionarios de carácter abierto cumplimentados tras finalizar el trabajo llevado a cabo en el entorno.

Como muestra, 1982 fue elegido como momento del final del periodo por varios alumnos, algo que contrasta con la ausencia total de esta idea en los cuestionarios iniciales. A continuación pueden leerse algunos ejemplos:

[179.M.Bu.Post] Es el tiempo en el que se pasa de la dictadura a la democracia. [...] La transición acaba cuando el PSOE llega al poder con Felipe Gonzalez [sic].

[122.F.Po.Post] Terminó por el paso de la dictadura a la democracia en el año 1982.

[244.M.Ov.Post] La Transición española es un proceso político por el cual España pasó de una dictadura a una monarquía constitucional democrática. Este periodo comenzaría en 1975 con la muerte de Franco y acabaría en 1982, con la victoria de la izquierda (PSOE) en las elecciones generales.

A pesar del cambio de opinión de algunos participantes, quienes probablemente eligieron la victoria del PSOE en 1982 tras haber entendido la significatividad del acontecimiento una vez realizado el trabajo de las diferentes sesiones, este tipo de respuestas tampoco muestran un nivel de complejidad necesariamente más elevado, ya que simplemente sustituyen una fecha por otra, sin mostrar la capacidad de entender las periodizaciones como algo, si bien no arbitrario, sí variable y dependiente de multitud de factores.

Precisamente, y al respecto, merece la pena atender a una serie de respuestas, siempre detectadas en las contestaciones a los cuestionarios finales, que, pese a no ser frecuentes, muestran una manera diferente de aproximarse a las etapas históricas, indicando, al menos, la posibilidad de diferentes periodizaciones:

[209.M.Va.Post] La Transición española es un proceso que ocurrió en España y fue el cambio del sistema franquista a la democracia actualmente vigente. No se puede decir cuando empezó exactamente ya que la población iba cambiando progresivamente pero se puede empezar el 20 de noviembre de 1975 fecha de la muerte de Franco. O antes con la muerte de Carrero Blanco (presidente de entonces). Juan Carlos I era el sucesor de Franco y decidió nombrar a Adolfo Suárez como presidente para iniciar el paso a la democracia. Modificaron las leyes para legalizar los partidos políticos y hacer elecciones para hacer una Constitución. UCD (Unión Centro Democrático) ganó estas elecciones. Algunos marcan el fin desde entonces o desde la victoria del PSOE en las elecciones unos años después.

En casos como el anterior se indican periodizaciones alternativas, no solamente acerca de la finalización de la Transición, sino también acerca de su inicio, ofreciendo al lector una pluralidad de opciones e incluso indicando que ya que “población iba cambiando progresivamente”, es difícil establecer un punto de corte definitivo. De nuevo, y aunque estas reflexiones tan matizadas sean muy minoritarias, es posible encontrar más ejemplos:

[211.M.Va.Post] Se suele usar la fecha de 1982 (victoria del PSOE en las elecciones) como fecha de cierre de la transición.

[177.F.Bu.Post] Se considera el fin de la transición cuando hay en 1978 la aprobación de la nueva constitución española, la cual sigue vigente hoy en día. Esta recoge todas las normas, leyes y derechos que influyen a todos los españoles. También hay una teoría que considera el fin de la transición cuando llegó al gobierno nacional un presidente socialista (Felipe González).

[061.F.La.Post] Fué [sic] el paso de la dictadura a la democracia en España, no hay una fecha fija que nos diga el año en que se produjo este cambio, ya que fué [sic] una sucesión de acontecimientos.

Incluso la primera respuesta, con la utilización de la expresión “se suele usar” muestra, como mínimo, un abandono de la concepción absolutista de los periodos históricos, y abre la posibilidad a alternativas. Ahora bien, observando el último de los ejemplos, que se balancea en el filo de una correcta interiorización del concepto, es importante advertir que una inadecuada comprensión puede ser problemática, algo detectado en unos pocos alumnos y alumnas, quienes no llegan a captar con firmeza el cambio de enfoque:

[137.F.Po.Post] La transición española es el periodo de tiempo entre la muerte de Franco (1975), el atentado contra Carrero Blanco (1973) y la proclamaación [sic] de Juan Carlos I como monarca (1975) hasta la democracia. Hay tantos hechos que marcan el inicio de la transición porque la historia no se mide en un hecho, sino en muchos.

En todo caso, y como conclusión, merece la pena prestar atención a un aspecto tan relevante como las concepciones en torno a la periodización histórica y la cronología, elementos esenciales si se pretende comprender el cambio y la relación entre acontecimientos y procesos⁷⁴⁷. Al respecto, Seixas y Morton destacan el papel de este elemento como proceso capaz de “organizar nuestro pensamiento sobre la continuidad y el cambio”, al permitir debatir con el alumnado sobre los diferentes criterios a utilizar para definir y diferenciar periodos de la Historia⁷⁴⁸. Es precisamente esto lo que puede ofrecer una oportunidad a los estudiantes para reflexionar y dejar de conceptualizar automáticamente muchos de los aspectos comúnmente utilizados desde el punto de vista disciplinar. De nuevo, ser consciente de estos elementos puede resultar más útil que simplemente desarrollar una habilidad de manera mecánica, especialmente al poder ser aplicado a cualquier contexto y al poder facilitar la comprensión de conceptos más complejos, como la construcción histórica y sus procesos de selección o la pluralidad de visiones.

3. La percepción del periodo y los conceptos de progreso y declive

Después de observar con anterioridad la capacidad mostrada por los alumnos y alumnas a la hora de trabajar en torno al cambio y la continuidad, tanto de manera individual como simultánea, y tras examinar aspectos ligados a la relevancia de los cambios y a la posibilidad de concebir distintas periodizaciones, merece la pena invertir un tiempo en examinar la percepción en torno a la dirección de las transformaciones.

Este es un aspecto no baladí, pues, pese a que un aspecto fundamental ligado al manejo de los conceptos de continuidad y cambio tiene que ver con la identificación de estas nociones en relación con los diferentes periodos históricos, es de igual interés cuestionarse en torno a la naturaleza de la propia evolución histórica. Cualquier transformación, como es normal, puede tener características muy diversas, y suponer una mejora o un empeoramiento de las condiciones para la sociedad del momento, y a la vez, no ser percibida de igual manera por todos sus miembros.

⁷⁴⁷ DAWSON, I. (2004). Time for Chronology? Ideas for Developing Chronological Understanding. *Teaching History*, no. 117, pp. 16-17.

⁷⁴⁸ SEIXAS, P. y MORTON, T. (2013). Op. cit., p. 86 (traducción propia).

En todo caso, utilizando las palabras de Shemilt, la visión del alumnado suele ser de “una carretera de un solo sentido que no admite múltiples tradiciones ni líneas de desarrollo, ni callejones sin salida, falsos amaneceres o posibilidades alternativas”⁷⁴⁹, ofreciendo una visión de progreso o declive monolítica. Éstos y otros aspectos son tenidos en cuenta, por tanto, a la hora de examinar las respuestas del alumnado sobre la Transición, un periodo en el que por lo general, una visión suele destacarse sobre el resto, influenciando la manera en la que los estudiantes suelen enfocar sus reflexiones.

3.1. Progreso, declive y multiperspectividad

Aunque el capítulo dedicado a la dimensión ética trata con mayor profundidad algunos de los aspectos a los que se hace referencia aquí, incluyendo la percepción de los participantes sobre el periodo analizado, merece la pena explicitar, en el marco del examen del cambio y la continuidad, el posicionamiento del alumnado frente a esta etapa.

Como se ha apuntado con anterioridad, cualquier percepción sobre la evolución histórica está informada por una concepción sobre los cambios que se producen, un aspecto que raramente se configura de forma aislada, sino que suele enmarcarse de una forma más global, a modo de tendencia. De esta manera, la percepción del alumnado puede centrarse en caracterizar la evolución en el tiempo de un periodo concreto como una mejora continua, o es posible que éste observe el paso de los años como una disminución constante de la calidad de vida, dependiendo de su enfoque, así como de sus marcos mentales, narrativas asumidas y contexto específico⁷⁵⁰. Por supuesto, en el caso concreto de la transición a la democracia en España, la mayoría de las visiones se decantan por la primera opción, como puede verse en esta selección de respuestas obtenidas a lo largo de las intervenciones:

[169.M.Bu.Post] [...] es el paso de la dictadura a la democracia [...] y esto trae renovación y modernismo de la sociedad Española.

[196.F.Bu.Post] [...] murió Franco y empezó a cambiar todo para bien.

[107.F.La.Post] [...] con el paso de los años se ha valorado más este cambio por todas las mejoras que trajo consigo.

Es, en cierto modo, inevitable para los estudiantes tener este tipo de visión de la Transición, en la que todos los acontecimientos del periodo apuntan hacia un sentido claro: la mejora social y política en España. Como ya se ha apuntado en capítulos anteriores, y como se podrá seguir observando más adelante, la llegada del sistema democrático y la recuperación de las libertades dejan muy claro al alumnado que la tendencia es la del progreso. Ahora bien, esto puede suponer caer en una trampa, según la cual todas las transformaciones acontecidas en el pasado asumen como última finalidad la mejora de las condiciones, hasta llegar hasta la actualidad, persiguiendo una idea de progreso propia de la interpretación whig de la Historia en el siglo XVIII, así como del conjunto de la Ilustración europea⁷⁵¹. Al respecto, es importante recordar que investigaciones previas han descrito una tendencia en los estudiantes, como resume Wilshut, a “percibir los cambios como acontecimientos, frecuente relacionándolos con decisiones racionales de los individuos, algo que lleva al progreso”⁷⁵².

⁷⁴⁹ SHEMILT, D. (2000). The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching. En: P.N. STEARNS, P. SEIXAS y S. WINEBURG (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press, pp. 87-88 (traducción propia).

⁷⁵⁰ BARTON, K.C. y LEVSTIK, L.S. (2004). Op. cit., p. 168.

⁷⁵¹ Ver, al respecto, tanto AURELL, J. et al. (2013). *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Madrid: Akal, pp. 210-212; como MORADIELLOS, E. (2001). *Las caras de Clío. Una introducción a la Historia*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, pp. 88-90.

⁷⁵² WILSCHUT, A. (2012). Op. cit., p. 139 (traducción propia).

El hecho de que la Historia pueda llegar a ser concebida y enseñada como un progreso continuo desde etapas tan tempranas como la Educación Primaria⁷⁵³ provoca, de hecho, que aquellos alumnos incapaces de inferir los contextos históricos al analizar cualquier resto del pasado, simplemente utilicen un marco mental de progresión para evaluar las fuentes⁷⁵⁴, evidenciando una concepción interiorizada de progreso.

Queda claro, por tanto, que identificación sin matices de aspectos positivos o negativos como consecuencia de los cambios detectados no es ideal, sino que resulta mucho más edificante saber contextualizar y valorar las diferentes percepciones de dichas transformaciones. Desde este punto de vista, comprender que un mismo proceso de cambio pudo suponer una mejora para una parte de la sociedad, mientras que, de forma simultánea, fue entendido como un cambio negativo para otros grupos sociales, es un paso adelante que puede favorecer la relativización de las categorías absolutas, y fomentar un tipo de razonamiento más matizado.

En el caso de las intervenciones realizadas en los distintos centros, se hizo especial hincapié en la multiperspectividad, como se detalla en el capítulo dedicado a la perspectiva histórica, algo que favoreció la aparición de algunas reflexiones en torno a las diversas percepciones del periodo analizado. En primer lugar, es interesante seleccionar aquellas opiniones en las que se destaca, de forma explícita, esta idea, aunque sin entrar en más detalles acerca de este fenómeno en el contexto específico:

[150.M.Po.Post] Yo creo que cada uno tiene su opinion [sic] sobre la transicion [sic] y que si preguntas a otra persona te puede decir que fue un retraso.

Al respecto, son muy llamativos los comentarios que tratan de otorgar un sentido a esta diferencia de criterio, y por tanto, de percepción del periodo como negativo o como positivo. Aunque el número de respuestas que hacen referencia a este aspecto no es muy elevado, destaca la diferenciación según el nivel socioeconómico de la población, generalmente haciendo referencia a los grupos más o menos perjudicados por el sistema:

[005.M.Bu.Pre] Fue un cambio a mejor con la democracia porque con Franco vivían "bien" los ricos pero los pobres mal.

[102.M.La.Pre] Se produjeron varias transformaciones [...] Algunas personas de la época (las clases altas) no lo veían bien porque les quitaban prácticamente todos los privilegios.

[107.F.La.Pre] No toda la sociedad cambió pero si la mayor parte. [...] Posiblemente las clases más altas y acomodadas notaban menos el cambio. Y [más] las clases más bajas, las mujeres (por los ideales machistas que había), y las personas en contra de Franco.

En estas ocasiones, el concepto de *clase*, generalmente utilizado para el examen de otros periodos históricos, es recuperado por varios de los estudiantes, aunque no es la única perspectiva utilizada para examinar por qué los agentes del pasado conciben las transformaciones de un periodo como símbolos de progreso o de declive. Al respecto, la orientación política se configura como otra de las barreras divisorias que ayudan a entender la diferencia de criterios en la percepción del periodo:

[032.F.Bu.Post] Los cambios no en todas las personas fueron aceptados pues los de derechas se negaban a ellos y los de izquierdas o el resto los ansiaban, porque añoraban la libertad y la igualdad de derechos entre las personas.

⁷⁵³ VON HEYKING, A. (2011). Historical Thinking in Elementary Education: A Review of Research. En: P. CLARK (ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*. Vancouver: UBC Press, p. 186.

⁷⁵⁴ VAN BOXTEL, C. y VAN DRIE, J. (2004). Historical Reasoning: A Comparison of how Experts and Novices Contextualise Historical Sources. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, vol. 4, no. 2, p. 96.

Por lo general, los participantes no olvidan que no todos los protagonistas del periodo tenían la misma mentalidad, y que la forma en la que éstos afrontaron un periodo como la Transición se relaciona íntimamente con sus convicciones políticas:

[130.F.Po.Post] Además la sociedad seguía viva y aunque la mayoría de ellos quería lograr una democracia, siempre había alguno que pensaría que lo mejor era la dictadura.

Muchos de los aspectos que se han introducido en esta sección serán detallados más adelante, en el capítulo centrado en la perspectiva histórica, pero merece la pena hacer hincapié en ellos en este momento, ya que relacionar adecuadamente ambas dimensiones puede mostrar su utilidad a la hora de centrar la atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia. Comprender que los procesos de cambio no son percibidos de igual forma por todos los miembros de la sociedad, y que una transformación puede suponer algo muy diferente para un individuo o grupo frente a otro, resulta fundamental para una adecuada comprensión de este concepto.

Es, precisamente, desde este análisis basado en la subjetividad y la multiplicidad de visiones, desde donde puede llegar a favorecerse un examen más complejo de los procesos de cambio y transformación en la Historia. El objetivo es llegar a entender que no es posible hacer uso de una línea de sentido único hacia una idea de progreso comúnmente compartida por todos los miembros de una misma comunidad, sino que la pluralidad de formas de observar el pasado puede llevar al alumnado a acercarse de una forma más significativa a algunas de las características fundamentales de la disciplina histórica⁷⁵⁵, superando, por tanto, parte de las dificultades inherentes a la creación e interpretación de relatos en torno al pasado.

4. Evolución y niveles de progresión

Siguiendo el modelo de capítulos anteriores, la progresión del alumnado en torno a la comprensión de los conceptos de cambio y continuidad es evaluada en esta sección atendiendo a las categorías de análisis específicas para esta dimensión del pensamiento histórico ya establecidas con anterioridad. Como en las ocasiones previas, el análisis se lleva a cabo cuantificando de forma diferenciada los productos de las intervenciones del año 2016 y las organizadas un año después.

4.1. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2016

Atendiendo, en primer lugar, al resultado de la categorización de los alumnos que trabajaron a través del entorno digital de aprendizaje en 2016, es posible fijar la atención en dos aspectos destacados. En primer lugar, es especialmente llamativo, tal y como refleja la Tabla 78, el hecho de que la categorización en torno a esta dimensión del pensamiento histórico se asemeja mucho a la del uso de la evidencia, una de las más difíciles de dominar por el alumnado en las intervenciones llevadas a cabo este año. En este caso, la categorización de los participantes en torno a la comprensión del cambio y la continuidad indica evidencia de una distribución muy sesgada hacia las posturas de una menor capacidad cognitiva.

⁷⁵⁵ LÉVESQUE, S. (2008). Op. cit., p. 111.

Tabla 78. Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2016. Estudiantes de Laguna de Duero y Burgos. 15 casos excluidos.

		A. prev. (n = 71)		A. post. (n = 71)	
		n	%	n	%
Cambio y continuidad	Desarrollo nulo	8	11.3	6	8.5
	Desarrollo incipiente	53	74.6	44	62.0
	Desarrollo intermedio	10	14.1	19	26.8
	Desarrollo avanzado	0	---	2	2.8

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

El examen de la distribución final, tras el trabajo con el entorno digital, muestra una mejora, aunque ciertamente limitada, en relación con la evolución de las posiciones del alumnado. Conviene indicar aquí la distribución encontrada tras las intervenciones es la menos positiva (de todas las dimensiones) entre las valoradas en el año 2016, lo que puede indicar que existe un amplio margen de mejora en torno a la comprensión y trabajo sobre los conceptos de la continuidad y el cambio, al menos comparativamente.

Tabla 79. Categorización de los participantes de 4ªA de Laguna de Duero (2016). 3 casos excluidos.

		A. prev. (n = 21)		A. post. (n = 21)	
		n	%	n	%
Cambio y continuidad	Desarrollo nulo	1	4.8	0	---
	Desarrollo incipiente	15	71.4	14	66.7
	Desarrollo intermedio	5	23.8	5	23.8
	Desarrollo avanzado	0	---	2	9.5

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 80. Categorización de los participantes de 4ªC de Laguna de Duero (2016). 9 casos excluidos.

		A. prev. (n = 20)		A. post. (n = 20)	
		n	%	n	%
Cambio y continuidad	Desarrollo nulo	1	5.0	1	5.0
	Desarrollo incipiente	14	70.0	8	40.0
	Desarrollo intermedio	5	25.0	11	55.0
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 81. Categorización de los participantes de 4ªE de Burgos (2016). 3 casos excluidos.

		A. prev. (n = 30)		A. post. (n = 30)	
		n	%	n	%
Cambio y continuidad	Desarrollo nulo	6	20.0	5	16.7
	Desarrollo incipiente	24	80.0	22	73.3
	Desarrollo intermedio	0	---	3	10.0
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Por otro lado, la comparativa detallada que atiende a los diferentes grupos permite observar, de nuevo, las diferencias entre los grupos de Laguna de Duero y el grupo de Burgos, volviendo a remarcar algunos de los contrastes encontrados. En esta ocasión, tal y como se refleja en las Tablas 79 a 81, un número relativamente importante de alumnos y alumnas han mostrado una evolución hacia la categoría de desarrollo intermedio, pero siempre de manera mucho más numerosa en los grupos de Laguna de Duero, donde incluso se distinguen ejemplos de la categoría de desarrollo avanzado en dos casos particulares. En Burgos, pese a detectarse una evolución positiva, ésta es más relativa, manteniéndose un 90 por ciento de los participantes en los dos niveles más bajos, incluso tras la intervención.

4.2. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2017

Centrándose en la distribución del alumnado que participó en las distintas intervenciones realizadas durante el año 2017, se observa un panorama inicial bastante disímil del encontrado en 2016. Si entonces cerca del 86 por ciento de los estudiantes se agolpaba en las dos categorías de menor complejidad cognitiva, esa cifra aumenta ahora hasta el 96 por ciento, tal y como se refleja en la Tabla 82. No es el único dato de interés, ya que si entonces solamente el 11 por ciento se clasificaba en el nivel más inferior, en 2017 la cifra sube al 50 por ciento.

Por otra parte, y ahora atendiendo exclusivamente a los resultados obtenidos tras la finalización de las intervenciones del año 2017, los datos se asemejan mucho más a los encontrados en el año inmediatamente anterior, con una distribución más polarizada entre las categorías más extremas, pero con un porcentaje de alumnos situados en los niveles de desarrollo intermedio y avanzado (más del 30 por ciento) superior al de 2016. Por tanto, y a modo de visión panorámica, se aprecia una transformación bastante relevante desde una posición escorada hacia los niveles más inferiores hasta una mucho más matizada.

Tabla 82. Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2017. Estudiantes de todos los grupos. 47 casos excluidos.

		A. prev. (n = 102)		A. post. (n = 102)	
		n	%	n	%
Cambio y continuidad	Desarrollo nulo	51	50.0	18	17.6
	Desarrollo incipiente	47	46.1	53	52.0
	Desarrollo intermedio	2	2.0	23	22.5
	Desarrollo avanzado	2	2.0	8	7.8

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

De nuevo, tras valorar los distintos grupos de una manera separada en las Tablas 83 a 89, parece apreciarse una evolución positiva a nivel general, que además se complementa con diferentes aspectos llamativos, entre los que destaca, por ejemplo, los puntos de partida de ambos grupos de Portillo, y parte de los de Burgos, probablemente menos acostumbrados a lidiar con los conceptos de cambio y continuidad y, por tanto, mostrando una comprensión comparativamente inferior de los mismos.

Tabla 83. Categorización de los participantes de 4ªA de Portillo (2017). 3 casos excluidos.

		A. prev. (n = 26)		A. post. (n = 26)	
		n	%	n	%
Cambio y continuidad	Desarrollo nulo	18	69.2	2	7.7
	Desarrollo incipiente	8	30.8	13	50.0
	Desarrollo intermedio	0	---	9	34.6
	Desarrollo avanzado	0	---	2	7.7

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 84. Categorización de los participantes de 4ªB de Portillo (2017). 8 casos excluidos.

		A. prev. (n = 18)		A. post. (n = 18)	
		n	%	n	%
Cambio y continuidad	Desarrollo nulo	6	33.3	8	44.4
	Desarrollo incipiente	12	66.7	6	33.3
	Desarrollo intermedio	0	---	4	22.2
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 85. Categorización de los participantes de 4^oC de Burgos (2017). Ningún caso excluido.

		A. prev. (n = 17)		A. post. (n = 17)	
		n	%	n	%
Cambio y continuidad	Desarrollo nulo	8	47.1	5	29.4
	Desarrollo incipiente	8	47.1	10	58.8
	Desarrollo intermedio	1	5.9	1	5.9
	Desarrollo avanzado	0	---	1	5.9

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 86. Categorización de los participantes de 4^oE de Burgos (2017). 4 casos excluidos.

		A. prev. (n = 12)		A. post. (n = 12)	
		n	%	n	%
Cambio y continuidad	Desarrollo nulo	10	83.3	0	---
	Desarrollo incipiente	2	16.7	12	100
	Desarrollo intermedio	0	---	0	---
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 87. Categorización de los participantes de 4^oP de Burgos (2017). 4 casos excluidos.

		A. prev. (n = 6)		A. post. (n = 6)	
		n	%	n	%
Cambio y continuidad	Desarrollo nulo	5	83.3	2	33.3
	Desarrollo incipiente	1	16.7	3	50.0
	Desarrollo intermedio	0	---	1	16.7
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 88. Categorización de los participantes de 4^oD de Valladolid (2017). 16 casos excluidos.

		A. prev. (n = 14)		A. post. (n = 14)	
		n	%	n	%
Cambio y continuidad	Desarrollo nulo	4	28.6	1	7.1
	Desarrollo incipiente	10	71.4	6	42.9
	Desarrollo intermedio	0	---	3	21.4
	Desarrollo avanzado	0	---	4	28.6

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 89. Categorización de los participantes de 4^oA de Oviedo (2017). 12 casos excluidos.

		A. prev. (n = 9)		A. post. (n = 9)	
		n	%	n	%
Cambio y continuidad	Desarrollo nulo	0	---	0	---
	Desarrollo incipiente	6	66.7	3	33.3
	Desarrollo intermedio	1	11.1	5	55.6
	Desarrollo avanzado	2	22.2	1	11.1

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Es llamativa, por otro lado, la situación inicial, pero también la evolución de los centros de Valladolid y Oviedo, donde desde el primer momento resulta complicado encontrar a alumnos encuadrados en el nivel cognitivo más bajo, y donde pueden encontrarse estudiantes clasificados en la categoría de desarrollo avanzado de esta dimensión del pensamiento histórico.

CAPÍTULO VIII

La identificación de causas y consecuencias

El trabajo en torno a la causalidad asume un papel especialmente relevante a la hora de facilitar la comprensión del pasado, ya que el concepto se liga estrechamente con la formación de explicaciones, a través de las cuales es posible interpretar la Historia. Por supuesto, y pese a la multitud de aspectos a tener en cuenta, son dos los elementos fundamentales en este proceso: la capacidad de identificar las razones que llevaron a los agentes del pasado a actuar como lo hicieron, y la capacidad de comprender los efectos de estas acciones, incluyendo efectos e interacciones de diverso tipo⁷⁵⁶

Tal y como apuntan Lee y Shemilt, cualquier tipo de iniciativa que “describa *qué* ocurrió, sin tratar de explicar *cómo* y *por qué* el pasado se desarrolló como lo hizo, es trivial”, pero, a la vez, si ésta no es “capaz de responder, en una proporción razonable, a las preguntas de *cómo* y *por qué*, es insolvente”⁷⁵⁷. Tomando esto en cuenta, y frente a las tendencias del alumnado, no cabe duda de que la formación de los estudiantes en torno a la búsqueda de explicaciones históricas adecuadas se antoja como algo esencial, y para ello, potenciar la comprensión en profundidad del marco conceptual en torno a las causas y las consecuencias de los procesos se convierte en un paso necesario.

El trabajo en torno a la causalidad en la Historia no es siempre fácil de enfocar, especialmente teniendo en cuenta el hecho de que la naturaleza interpretativa de la disciplina no suele ser comprendida entre el alumnado. Las causas o las consecuencias, vistas muchas veces como una lista de hechos, no se conciben como elementos contruidos por expertos, sino como ideas a replicar, evitando con ello cualquier juicio crítico⁷⁵⁸. Por supuesto, comprender la forma de razonar del alumnado es el primer paso para poder actuar, y por lo tanto, a continuación se presenta, tomando las intervenciones llevadas a cabo en los diversos centros, un análisis de las características fundamentales mostradas por los participantes en esta experiencia.

Entre los principales rasgos relacionados con esta dimensión del pensamiento histórico aquí analizados se incluye, en primer lugar, la capacidad para establecer una conexión entre los acontecimientos históricos, atendiendo a las nociones de multicausalidad, jerarquización o repercusión. A continuación, el concepto de causalidad y la forma en la que éste es interiorizado por el alumnado se examina con detenimiento, para después centrar la atención en las consecuencias, incidiendo en aspectos como la inevitabilidad en la Historia o las consecuencias no necesariamente esperadas. Finalmente, se analiza la manera en la que los participantes conciben la noción de agencia histórica, para acabar estableciendo una comparación a través de niveles de progresión.

⁷⁵⁶ CHAPMAN, A. (2014b). The ‘Good Old Cause’? Developing Children’s Understandings of Historical Explanation. *Passados Possíveis*. Ijuí: Unijui, pp. 74-75.

⁷⁵⁷ LEE, P.J. y SHEMILT, D. (2009). Is Any Explanation Better Than None?: Over-Determined Narratives, Senseless Agencies and One-Way Streets in Students’ Learning About Cause and Consequence in History. *Teaching History*, no. 137, p. 42 (traducción propia; énfasis en el texto original).

⁷⁵⁸ STOEL, G.L., VAN DRIE, J. y VAN BOXTEL, C. (2015). Op. cit., pp. 54-55.

1. Conectando acontecimientos y procesos históricos

La Historia, observada desde el punto de vista de los adolescentes, puede correr el riesgo de ser concebida como una amalgama de hechos o acontecimientos recopilados sin ningún criterio específico, salvo su coincidencia en el tiempo. Sin embargo, es la conexión entre dichos procesos, obviada muchas veces por el alumnado, la que ofrece la posibilidad de establecer explicaciones, y por tanto, de poder llegar a comprender la raíz de los sucesos del pasado, así como su influencia, tanto en la sociedad del momento como en la de épocas posteriores.

La idea de *explicación histórica* se relaciona íntimamente, por tanto, con la capacidad de entender por qué las cosas ocurrieron tal y como sucedieron realmente, y no de otra forma, pero también con la habilidad de comprender aspectos como los actores y factores involucrados, las condiciones que facilitaron o determinaron los acontecimientos, así como sus secuelas y potenciales derivaciones. Desde este punto de vista, el trabajo en torno a la causalidad y las consecuencias históricas se convierte en esencial si se pretende que los estudiantes interesados en el pasado sean capaces de interpretarlo de forma crítica, comprendiendo además cómo ha afectado al contexto en el que viven.

1.1. Multiplicidad de causas y consecuencias

Uno de los rasgos que caracterizan el pensamiento de los estudiantes de Educación Secundaria en torno a la causalidad en la Historia es la tendencia a la simplificación. De forma práctica, esto supone limitar la identificación de causas y consecuencias a uno o dos aspectos esenciales, reduciendo la explicación en torno a procesos históricos complejos y poliédricos a un único factor y, por tanto, olvidando que los aspectos que han condicionado y hecho posible una situación específica pueden ser múltiples. En relación, este aspecto suele combinarse con la tendencia a ver cada causa o consecuencia como eventos específicos independientes del resto, y por tanto, sin conexión alguna⁷⁵⁹. Ésta suele ser, de hecho, la predisposición más habitual si se atiende al modelo establecido por Juan Ignacio Pozo y Mario Carretero, y en el que la percepción de la interdependencia parcial o plena entre factores únicamente hace su presencia en los niveles más elevados de complejidad de los razonamientos⁷⁶⁰.

Esta simplificación es un aspecto que, tomando el caso del inicio de la Transición española como marco de trabajo, puede observarse claramente a la hora de preguntar al alumnado de cuarto curso de ESO a lo largo de distintas actividades acerca de varias temáticas, incluyendo aspectos tan diversos como el problema terrorista, la evolución del turismo o las transformaciones democráticas en España en su conjunto. En todos estos casos, analizados con más profundidad con posterioridad, siempre es posible detectar respuestas que identifican la muerte de Francisco Franco en noviembre de 1975 como catalizador de los procesos, aunque de forma aislada, y por tanto, como una causa única capaz de explicar el porqué de las transformaciones acontecidas.

De esta forma, al preguntar a los estudiantes sobre la causa esencial que provocó el paso a la democracia en España, es posible encontrar respuestas como las siguientes, en las que el fallecimiento se coloca como elemento central, por encima de cualquier otro acontecimiento o proceso de índole más gradual:

[090.F.La.Post] El acontecimiento más importante fue la muerte de franco, ya que cambió todo, de dictadura se pasó a democracia.

[033.M.Bu.Post] Con la muerte de Franco se formó la democracia, que seguimos teniendo.

[240.F.Ov.Post] Sin duda la principal causa fue la muerte de Franco en 1975 lo que llevó a la instauración de una democracia.

⁷⁵⁹ LEE, P.J. (2005). Op. cit., p. 52.

⁷⁶⁰ POZO, J.I. y CARRETERO, M. (1989). Op. cit., p. 151.

Algo similar ocurre al analizar las respuestas obtenidas tras preguntar al alumnado sobre el cambio de tendencia de la llegada de visitantes extranjeros a España durante la década de 1970, y donde, de nuevo, una de las soluciones más simples consiste en descargar toda la responsabilidad en un solo factor:

[080.M.La.Ent] El turismo bajó en una cifra de 4 millones de personas debido a la muerte de Franco y el comienzo de la transición.

[002.M.Bu.Ent] La causa es la muerte de Franco.

[097.F.La.Ent] Entre los años 1973 y 1977 la entrada de turistas disminuye por la muerte de Franco, se acaba el franquismo y empieza la democracia.

De igual forma, entre las respuestas obtenidas acerca de la razón por la que aumentó el número de atentados terroristas cometidos por ETA desde 1978 (cuando las personas asesinadas se multiplicaron por diez), se encuentran argumentaciones como las siguientes:

[007.M.Bu.Ent] [Aumentaron] De 1978 a 1980 debido a la muerte de Franco. Porque pasados los años el terrorismo ha ido disminuyendo.

[106.F.La.Ent] Aumentan los asesinatos del 1977 al 1980. Hay esa subida porque acababa de morir Franco y por lo tanto la dictadura había terminado.

Como puede observarse, este tipo de acontecimientos clave pueden utilizarse por el alumnado como un comodín al que recurrir para tratar de explicar cualquier fenómeno del pasado, a pesar de que en ocasiones no tengan una coherencia lógica. Éste es el caso de la explicación en torno a los atentados terroristas, ya que a pesar de que el incremento de asesinatos tuviera lugar tres años después de la muerte del dictador, este aumento se pretende explicar a través del acontecimiento más relevante que el alumno conoce.

Como se ha apuntado al analizar la significatividad histórica, siempre hay hechos o procesos que son identificados como mucho más relevantes que otros, pero ese mismo mecanismo puede llevar a limitar la idea de multicausalidad, o a provocar que la simplificación a la hora de buscar explicaciones históricas acabe poniendo toda la atención en un único factor.

1.2. Jerarquizando causas y consecuencias

Ante la multiplicidad de causas y consecuencias, existe el riesgo de que el alumnado las conciba desde un plano de igualdad, y que no cuente con la capacidad de establecer una discriminación entre ellas, para poder otorgar un mayor peso a unas u otras. Como ya se ha apuntado con anterioridad, a la hora de hablar de la significatividad histórica, la concepción de que algunos procesos han supuesto una transformación más marcada de la sociedad también puede aplicarse a la hora de examinar la causalidad, ya que no todos los condicionantes tienen ni han tenido el mismo peso, ni han afectado de igual forma a los actores del pasado ni a sus contextos. La idea de *jerarquía*, identificada por Chapman como uno de los objetivos principales del análisis causal⁷⁶¹, asume aquí, por tanto, un papel destacado, aunque difícil de concretar.

En relación con esta noción, es importante recordar que en cualquier razonamiento en torno a la jerarquía de los distintos acontecimiento históricos, los razonamientos contrafácticos o contrafactuals son instrumentos que, pese a ser en muchas ocasiones implícitos, pueden ayudar a categorizar causas y consecuencias⁷⁶². Al preguntarse qué hubiera pasado si un hecho no hubiese tenido lugar, dicho cuestionamiento puede llegar a

⁷⁶¹ CHAPMAN, A. (2003). Op. cit., p. 47.

⁷⁶² DOMÍNGUEZ, J. (2015). Op. cit., pp. 107-108.

asumir “la función más útil a la hora de considerar la importancia relativa de los factores causales”, en palabras de Woodcock⁷⁶³.

Examinando con detenimiento los aspectos que el trabajo en torno a la significatividad histórica y la causalidad tienen en común, no cabe duda de que la percepción de las consecuencias provocadas por un acontecimiento o un proceso histórico es uno de los factores que los participantes tienen más en cuenta para tildarlo de relevante. Desde esta perspectiva, y volviendo la vista a la actividad realizada a través de un diseño en forma de diamante en la cuarta sesión en la intervención llevada a cabo en 2017, ya comentada en el capítulo dedicado a la significatividad, es posible comprender la manera en la que los estudiantes razonan acerca de la Transición.

Como merece la pena recordar, la muerte de Franco (de una manera abrumadora, con 54 menciones en primer lugar del total de 66 entregas grupales), la aprobación de la Constitución de 1978 o la coronación de Juan Carlos I aparecen de forma muy frecuente en los primeros lugares del diamante, mientras que, de forma sistemática, la ficha dedicada a la legalización del divorcio se sitúa en la última posición en la gran mayoría de los casos (en 50 del total de 66 entregas). De esta forma, lo político suele jerarquizarse por encima de lo social, económico o cultural, independientemente de que sea un reflejo de cambios soterrados de mayor calado. Siguiendo esta última línea de argumentación, la legalización del divorcio no sería la consecuencia de un cambio político puntual, sino de las transformaciones graduales llevadas a cabo en la sociedad española desde hacía décadas, algo que no es necesariamente detectado por el alumnado ni señalado con facilidad.

Esto lleva, precisamente, a hablar de la identificación de las causas y consecuencias a corto, medio y largo plazo, pues cualquier intento de llevar a cabo una explicación histórica o de establecer una jerarquización de los procesos que han podido influenciar más allá de su época requiere de este tipo de diferenciación⁷⁶⁴. De este modo, y probablemente debido a que la etapa de la Transición es tan cercana a nuestra época actual, existe una tendencia, generalmente implícita, por parte de los participantes, a considerar únicamente las consecuencias desde el punto de vista más largo posible: el que choca con la época actual.

Eso supone, de forma práctica, que las repercusiones de los distintos procesos de este periodo se valoran virtualmente en todas las ocasiones en relación con el presente, pero no en conexión con otras etapas intermedias. Esto es algo posible de detectar, como ejemplo práctico, en la siguiente argumentación sobre las consecuencias de la coronación de Juan Carlos I:

[071.M.La.Post] Las causas del nombramiento de "Juan Carlos I" fue [sic] la muerte del dictador "Franco". [...] En la actualidad podemos observar como todavía existen varias consecuencias que produjo el nombramiento, como que todavía hay Rey, democracia, elecciones, gobierno...

En este tipo de casos, el acontecimiento se pone en relación con el contexto actual, pero en ningún caso existe un cuestionamiento acerca de cuáles fueron las consecuencias inmediatas del mismo (por ejemplo, en la opinión de los españoles del momento o de los partidos políticos), así como su influencia en las décadas posteriores (la construcción del nuevo modelo de país, las relaciones con los distintos gobiernos, la representación en la política internacional, etc.).

Este aspecto es algo que también puede observarse al analizar otro de los elementos que suele encontrarse en la parte inferior de los diamantes: la victoria del PSOE en las elecciones de 1982. Casi todos los grupos de trabajo, según lo reflejado en las discusiones orales llevadas a cabo para comentar sus preferencias, no identifican este acontecimiento como un hecho de especial repercusión, al verlo como lejano y no necesariamente vigente. Una de las razones para esta actitud, además de las ya apuntadas en los capítulos dedicados

⁷⁶³ WOODCOCK, J. (2011). Causal Explanation. En: I. DAVIES (ed.), *Debates in History Teaching*. London: Routledge, p. 128 (traducción propia).

⁷⁶⁴ SEIXAS, P. y MORTON, T. (2013). Op. cit., pp. 110 y 117.

a la significatividad y la perspectiva histórica, tiene que ver con la incapacidad de examinar la influencia de los gobiernos socialistas durante la década de los 80 e inicios de los 90, al no tener ningún recuerdo o constancia de primera mano. De esta forma, las décadas intermedias entre la Transición y el presente desaparecen, y cualquier consecuencia del periodo estudiado no reflejada en la actualidad pierde su valor en favor de las de más largo plazo.

1.3. Buscando la repercusión en el presente

Si la cercanía del periodo de la Transición con el presente puede llegar a provocar tendencias como la descrita previamente, también es cierto que es capaz de permitir examinar en más detalle la relación detectada por los estudiantes entre ese periodo y el presente⁷⁶⁵. Como se ha indicado en el capítulo dedicado a la significatividad, son muy pocos los participantes que no encuentran una relación entre la etapa estudiada y la época en la que viven, y una gran mayoría los que son capaces de, al menos ligar ambos periodos. En este caso, el interés se centra en identificar de qué manera se valoran las consecuencias del paso a la democracia en España, o si se buscan las causas del contexto actual en ese proceso histórico, siempre con el objetivo de examinar cómo se relacionan los acontecimientos.

Uno de los aspectos destacados de forma continua por los alumnados es el ligado a los aspectos políticos, y por tanto, con sus elementos más visibles, como la monarquía y el sistema democrático vigente:

[230.M.Va.Pre] [...] España es lo que es ahora porque Juan Carlos decidió proclamar una monarquía constitucional y no una absoluta.

[106.F.La.Post] Durante la transición española, en el año 1978 se creó la Constitución Española. [...] Actualmente, la Constitución sigue vigente ya que cada uno continuamos teniendo los mismos derechos y libertades y de esta forma, el país avanze [sic] más pacíficamente.

[130.F.Po.Post] Si [sic], Juan Carlos I de Borbón a [sic] estado en el poder hasta hace poco, hasta que abdicó y se nombró a su hijo presente en la época de la transición.

En casos como este último, la mera presencia del personaje político (Juan Carlos I) sirve como forma de enlazar pasado y presente, y por tanto, para identificar una consecuencia vigente de ese primer periodo. En este tipo de ocasiones, la interconexión es muy simplista, aunque capaz de ligar ambas épocas a través de un elemento común, lo que, al menos, puede facilitar la comprensión buscada. El continuismo representado, hasta hace pocos años, por Juan Carlos I sirve, por tanto, de ayuda para comprender la Transición, ya que la experiencia de las intervenciones muestra que el alumnado no es capaz de identificar, sin una explicación previa, a otros protagonistas del periodo, como Adolfo Suárez, Felipe González, Santiago Carrillo o Manuel Fraga. La figura de Juan Carlos I actúa, de forma efectiva, como un ancla que ayuda a situar los acontecimientos actuales como una consecuencia de lo acontecido en el pasado reciente.

Por supuesto, la cercanía también puede influir en la concepción de los acontecimientos. Es interesante destacar que algunas de las consecuencias detectadas por parte de los participantes se ligan de forma muy estrecha al periodo actual, aunque de una forma claramente presentista, detectando elementos comunes como una forma de justificar las consecuencias que ha tenido el periodo de transición a la democracia. De esta forma, para el siguiente alumno preguntado por la relación con el presente, el hecho de que existiera una crisis política en los años 70 puede servir para encontrar un elemento en común, como si no hubieran transcurrido cuarenta años de por medio:

⁷⁶⁵ Algo más difícil de conseguir durante el trabajo con otros contextos más desligados de la etapa actual, como por ejemplo, la Edad Media. Ver resultados publicados por ORTUÑO, J., PONCE, A.I. y SERRANO, F.J. (2016). Op. cit., p. 26.

[214.M.Va.Pre] Sí, porque hoy en día no hay mucha estabilidad política, como es el ejemplo de haber estado 1 año sin gobierno.

Aunque los argumentos utilizados suelen dirigirse a establecer lazos frágiles y no demasiado complejos en lo relativo a la causalidad, es cierto que el análisis de la Transición puede dar pie a un examen del periodo a través del cual encontrar las causas que han llevado a la situación actual. Algunas de las respuestas más matizadas utilizan este enfoque, tratando de ofrecer a veces una perspectiva más crítica:

[240.F.Ov.Post] Obviamente tiene relación con el presente ya que el modo en que se llevó a cabo dicho proceso ha definido la actual realidad española. En primer lugar nos encontramos con las condiciones favorables a la derecha del proceso de Transición, los cuales a día de hoy pueden observarse.

[105.M.La.Post] Algunos de los elementos del franquismo siguen hoy. Por ejemplo, la derecha tiene mucho poder, más que la izquierda.

[244.M.Ov.Post] Obviamente la Transición española es la base de todo lo que está ocurriendo actualmente tanto bueno como malo. Así, aunque en ella se base un régimen democrático que nos ha proporcionado 40 años como nunca había habido en nuestra historia, también nos trae problemas como la cuestión catalana, la ineficacia del Senado, y muchos otros relacionados con la estructura del Estado.

Es mediante estas referencias a aspectos ligados a la actualidad (como la problemática catalana) de la forma en la que se trata de buscar solución a los interrogantes acerca de por qué la situación del presente se presenta de esta manera. La búsqueda de una explicación histórica capaz de ofrecer respuestas provoca esa necesidad de contar con la habilidad de identificar causas y consecuencias, conceptos clave que, como se verá a continuación, son complejos de utilizar de forma adecuada.

2. El trabajo en torno a la causalidad en la Historia

Comprender nociones como las introducidas en este capítulo de una forma matizada y efectiva no es un aspecto fácil de llevar a la práctica, aunque, pese a ser complejo, el trabajo ligado a la causalidad y la identificación de consecuencias, puede ser planteado en el aula de formas muy diversas. Estudios recientes han incidido mucho en las ventajas de hacer explícitos los razonamientos en torno a estos aspectos con los alumnos, incluyendo el debate en torno a las creencias epistémicas latentes en este tipo de estrategias⁷⁶⁶, por lo que enfoques de este estilo pueden ser utilizados para facilitar una mayor comprensión.

En todo caso, el concepto de causalidad muestra rasgos esenciales que no siempre son comprendidos fácil o adecuadamente por el alumnado, destacando, por ejemplo, la tendencia a entender las causas en la Historia como un resultado de las intenciones voluntarias de los actores de cada momento⁷⁶⁷, o la predisposición a ignorar todo tipo de aspectos causales no ligados a la acción humana, incluyendo elementos accidentales o no ligados a los deseos u objetivos originales⁷⁶⁸.

La forma en la que el alumnado razona y comprende la causalidad ha sido, por tanto, analizada a través de las respuestas proporcionadas por los estudiantes en diferentes momentos de las intervenciones. De esta manera, los cuestionarios inicial y final han servido para examinar las ideas centrales en torno al por qué pudo iniciarse el proceso de transición a la democracia en España, aunque también se ha prestado atención a las diferentes actividades llevadas a cabo durante las distintas sesiones, con el objetivo de examinar rasgos esenciales y dificultades a la hora de trabajar en torno a este concepto esencial.

⁷⁶⁶ STOEL, G.L., VAN DRIE, J. y VAN BOXTEL, C. (2017). Op. cit., pp. 331-332.

⁷⁶⁷ SEIXAS, P. (2017a). Op. cit., p. 601.

⁷⁶⁸ WOODCOCK, J. (2011). Op. cit. pp. 133-134.

2.1. El paso a la democracia y sus causas

En primer lugar, resulta de interés atender a un elemento central para la comprensión de la Transición española: sus causas. Después de todo, es difícil otorgar el valor adecuado a esta etapa histórica sin entender cómo pudo originarse ni las razones por las que se llevó a cabo, algo que también puede ayudar al alumnado a acercarse a las motivaciones de los protagonistas y a apreciar sus sacrificios (aspectos de los que se hablará en los capítulos dedicados a la perspectiva histórica y la dimensión ética). Por esta razón, el análisis del enfoque mostrado por los estudiantes sirve para entender preconcepciones y formas de argumentar y abordar el problema, presentes tanto antes como después de las intervenciones.

Uno de los hechos clave del periodo estudiado, tal y como se ha comentado al comienzo de este capítulo, es el fallecimiento de Francisco Franco en noviembre de 1975. Este acontecimiento adquiere una importante relevancia para el alumnado, al considerarlo como el hecho clave que es capaz de cambiar el rumbo del país, a veces por sí mismo. Es habitual, por tanto encontrar afirmaciones como las siguientes, similares a las citadas en la sección anterior, a la hora de preguntar de forma directa cuál es la principal causa del inicio de la Transición española:

[020.M.Bu.Post] Creo que el acontecimiento más marcado fue la muerte de Franco. Cambió y liberó a los oprimidos.

[069.M.La.Post] El cambio que realmente provocó una mayor transformación fue la muerte de Franco.

[089.F.La.Post] La muerte de Franco porque eso inició la Transición en busca de la democracia.

[090.F.La.Pre] Es una etapa que comienza con la muerte de Franco, que en esa época había una dictadura y al morir franco comienza una democracia.

[246.F.Ov.Post] La muerte de Franco fue la causa principal en 1975 y se instauró una democracia.

La idea central que evidencia este tipo de respuestas, tan habituales entre el alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria, es que existe una relación directa entre la muerte del dictador y la instauración de la democracia. De esta manera, casi como si se tratara de un automatismo, el fallecimiento da lugar a la transformación, que suele ser, como se ha apuntado en el capítulo dedicado al cambio y la continuidad, completo e inmediato, casi sin restos o condicionantes procedentes del pasado.

Atendiendo a estas respuestas, en las que los participantes deciden centrarse en exclusiva en un factor influyente, pero muy específico, es posible observar la preferencia por factores de índole personalista, además de relacionados con la esfera política. En este caso, el destino de los dirigentes del país se liga al de la sociedad en su conjunto, provocando una identificación tan estrecha que es imposible de separar, desligando cualquier otra causa del cambio a un segundo o tercer plano.

Al respecto, y pese a que la mayoría de los estudiantes hacen hincapié exclusivamente en la muerte de Franco, sí que es posible encontrar referencias a otras causas potenciales del proceso. En este caso, se observa que los estudiantes se decantan por causas de diferente tipo, enfocando la problemática desde puntos de vista desiguales, algo que puede llegar a denotar, por tanto, diferentes niveles de comprensión histórica.

Por un lado, en un horizonte de complejidad bajo, algunos alumnos tratan de remontarse hacia las etapas de las que tienen conocimiento o sobre las que han estudiado más recientemente. De ahí que, en ocasiones, la Guerra Civil y aspectos relacionados con el inicio de la dictadura aparezcan como causas del inicio de la Transición, y que la propia dictadura se convierta en la causa del fin de la misma para este participante:

[120.F.Po.Pre] Las causas fueron:

- La Guerra civil

- Las muertes que causó la guerra civil.

- La dictadura del general Francisco Franco.
 - dicha dictadura generó muchas muertes.
 - desacuerdos políticos.
 - Mucha gente estaba en contra de la dictadura
- Todas estas causas provocaron que se iniciara una nueva etapa en la historia de España.

En estos casos, no parecen distinguirse las razones del cambio, y simplemente se nombran, sin argumentar, posibles causas, casi de una forma cronológica. En estas ocasiones se cumple la advertencia de Lee, quien apunta que la causalidad suele verse por los alumnos como un conjunto de entidades independientes, por lo que las razones pueden “ir apilándose, de manera que finalmente haya suficientes causas para que ocurra algo”⁷⁶⁹.

De forma similar, pueden encontrarse casos como el del siguiente estudiante, quien, tras decidir explicar las causas y las consecuencias del fallecimiento de Franco, y al no encontrar una causa adecuada, cae en una suerte de voluntarismo para explicar el acontecimiento seleccionado, casi como si las intenciones de la sociedad pudieran influir de una forma directa en acontecimientos como el descrito:

[083.F.La.Post] La muerte de Franco. Tuvo como consecuencia el final del franquismo. La causa fue que el pueblo quería una democracia.

Por otro lado, y como muestra de un mayor nivel de complejidad en las respuestas, hay casos en los que es posible encontrar referencias al contexto del periodo, tratando de buscar una explicación más adecuada mediante la relación de procesos y acontecimientos, en este caso, ligando el contexto español con el europeo:

[109.F.Po.Post] Las personas del pueblo querían ser libres, a España le beneficiaría entrar en la Unión Europea y establecer relaciones con otros países y otros países querían evitar una nueva dictadura en España.

Precisamente, y atendiendo a la primera frase del ejemplo anterior, resulta interesante la aproximación al concepto de libertad frente a la dictadura. Los aspectos menos materiales, y por tanto, más ligados a la mentalidad, o a las esperanzas y deseos son reflejados por algunos de los participantes, quienes van más allá de las respuestas tradicionales para hacer un ejercicio de perspectiva histórica:

[068.M.La.Post] La creación de la Constitución en 1978: las causas que lo provocan, son, [sic] el malestar que vivía la gente tras una guerra civil y la dictadura, el deseo de tener un estado, junto, con derechos, libertades y una igualdad para todos.
[203.M.Bu.Post] Creo que fue el cansancio de la época [sic] de Franco, querer un cambio y que el propio Franco muriera.

En otras ocasiones se entiende a la sociedad como verdadera protagonista del cambio (algo que se abordará en la sección dedicada a la agencia histórica), y por tanto, a través de un razonamiento más complejo, la muerte de Franco actúa como un catalizador capaz de provocar transformaciones de mayor calado:

[237.F.Ov.Post] En aquella época el país tenía el deseo de modernizarse y seguir el modelo de los demás países europeos, y esto proponía, ya de por sí, un cambio político y el establecimiento de una democracia. Así, cuando Franco murió, siendo ésta en mi opinión la causa principal, dio lugar a la caída del régimen.

Todas estas referencias a las posibles causas ligadas al inicio de la Transición española se encuentran en muy pocas ocasiones en relación con el resto, presentándose frecuentemente en compartimentos aislados. Precisamente, la relación entre factores, tan

⁷⁶⁹ LEE, P.J. (2005). Op. cit, p. 52.

fundamental para encontrar una explicación capaz de dar un sentido coherente a los procesos históricos, se percibe raramente entre las respuestas analizadas. En todo caso, y pese a concebir en ciertas ocasiones el trabajo en torno a la causalidad o la consecuencia como la mera realización de listados, de forma explícita (o implícita en algunos casos) sí se aprecia la capacidad de relacionar periodos estudiados con anterioridad (como la época de la Segunda República o la etapa Franquista) con la Transición, así como de ligar este proceso con el presente, un aspecto que se tratará con profundidad en apartados posteriores, pero que indica la capacidad de relacionar y conectar acontecimientos con el fin de alcanzar una explicación histórica más satisfactoria⁷⁷⁰.

2.2. Identificación y discriminación de causas

Con el objetivo de trabajar en torno a la causalidad, a lo largo de la segunda sesión de la intervención realizada en el año 2016 se propuso una actividad específica, dirigida a que los estudiantes reflexionaran sobre las transformaciones demográficas acontecidas en la sociedad española a partir del año 1971. Para esta actividad, los alumnos contaron con una pirámide de población interactiva, capaz de mostrar datos anuales hasta la actualidad, así como proyecciones de futuro. En el ejercicio integrado en la plataforma que tuvieron que rellenar, se preguntó a los participantes sobre diversas cuestiones, tratando de que se cuestionaran acerca de qué había podido pasar para que la situación demográfica actual fuese tan diferente a la de inicios de la década de 1970.

Tras el análisis de las respuestas, es posible observar que el alumnado tiende a ser meramente descriptivo a la hora de identificar causas, haciendo referencia a lo que ocurre, aunque sin llegar a cuestionarse el origen de esta transformación:

[047.F.Ov.Ent] La población está envejeciendo pero la natalidad de 2010 no es tan elevada como en 1971.

[075.M.La.Ent] En la pirámide de 1971 la mayor población se encuentra entre los 0 y 10 años mientras que en la de 2010 el mayor porcentaje se encuentra entre los 30 y 40 y en la del futuro la mayoría esta [sic] en las edades más altas.

Por otro lado, sí que es posible descubrir casos concretos en los que se intenta razonar qué aspectos principales fueron responsables de los cambios.

[043.F.Ov.Ent] España se encuentra en mitad de una profunda crisis económica, por lo que disminuye considerablemente el número de nacimientos, ya que un niño supone un gran desembolso económico.

[072.M.La.Ent] La natalidad en España en estos 30 años ha disminuido considerablemente, ya que aunque las condiciones de vida han seguido mejorando, en la sociedad actual la media de hijos por familia se ha reducido de forma notable entorno [sic] a 2.

[080.M.La.Ent] [...] también se puede apreciar el número creciente de gente que llega a los 100 años debido a la mejor producción de medicamentos y la calidad de vida.

En todo caso, y tratando de que los participantes fuesen conscientes de la multiplicidad de causas existentes para una misma problemática, y que practicasen su capacidad de discriminar entre diferentes opciones, se les preguntó directamente acerca de cuáles habían sido algunas de las causas de la situación demográfica actual (siempre en contraste con la de mediados de los años 70). Para asistirles con esta tarea, se les ofreció una serie de fichas interactivas que tuvieron que arrastrar. Entre las opciones disponibles se incluyeron las siguientes:

Aumento de la edad en la que hombres y mujeres se casan

⁷⁷⁰ Cabe recordar, en todo caso, que cada esquema explicativo puede llegar a ser muy dependiente del acontecimiento o proceso histórico abordado, como se advierte en GRUPO VALLADOLID (1994). Op. cit., pp. 152-155, por lo que puede ser complejo establecer generalizaciones.

Aumento del número de nacimientos
Aumento de los precios de los alimentos
Disminución del número de nacimientos
Aumento de la llegada de población inmigrante
Llegada de la democracia a España
Disminución de los impuestos a pagar
El aumento de la emigración de españoles a otros países de Europa

De los 44 grupos que completaron la actividad, solamente 21 de ellos identificaron sin problemas aquellas causas plausibles (aumento de la edad en los matrimonios, disminución del número de nacimientos y aumento de la emigración), mientras que 10 grupos mezclaron respuestas correctas e incorrectas y 13 eligieron causas inadecuadas para poder explicar los cambios en la pirámide demográfica.

En aquellos casos en los que los alumnos eligen respuestas incorrectas, es posible detectar errores conceptuales (por ejemplo, al seleccionar el aumento en el número de nacimientos en lugar de la disminución, o al optar por el aumento de la llegada de población inmigrante en lugar de elegir la emigración hacia el exterior). De igual forma, las alternativas relacionadas con los aspectos económicos (bajada de impuestos o subida del precio de los alimentos), aunque no aparecen con frecuencia, no indican más que una ausencia de comprensión de los lazos entre los hechos, y por tanto, de la potencial causalidad que un acontecimiento puede provocar sobre otro.

En otras ocasiones, el error parece provenir de otro tipo de razonamientos, ya que, por ejemplo, al identificar la llegada de la democracia a España como causa fundamental del cambio demográfico, se vuelve a caer en el error, ya comentado antes al hacer referencia a la muerte de Franco, por el que un acontecimiento clave o se utiliza de forma genérica para tratar de explicar adecuadamente una transformación en el tiempo.

2.3. Dificultades y mecanismos en el trabajo con la causalidad

La dificultad para identificar causas se hace patente en ciertas ocasiones a la hora de tratar de analizar cambios repentinos, al escapar a la comprensión inmediata del alumnado, especialmente ante la ausencia de una familiaridad con el periodo estudiado. Para analizar las ideas de los participantes en estas situaciones, se hizo uso de una actividad aplicada en la intervención de 2016, utilizando una serie de anuarios estadísticos (desde finales de los años 50 a inicios de los 80) que los alumnos tuvieron que consultar para identificar la evolución en la llegada de turistas a España, y donde trabajaron en torno a las causas de los aumentos y disminuciones.

De esta manera, al preguntar acerca del incremento anual y sistemático de turistas a España desde los años 60, fueron varios los alumnos que identificaron potenciales razones capaces de explicar el cambio:

[030.F.Bu.Ent] Segun [sic] pasaron los años fue aumentando por que [sic] se mejoro [sic] la red de comunicacion [sic].

[092.F.La.Ent] Es un claro aumento de las cifras. En el resto de Europa se vivia [sic] un crecimiento economico [sic] elevado.

Como los ejemplos muestran, a la mejora en los medios de comunicación (referenciada por un total 10 grupos) y la evolución económica positiva (por nueve grupos) se suman argumentos como el final de la Guerra Civil (citado por tres grupos) y las transformaciones llevadas a cabo en el interior del régimen franquista (por otros tres), a veces no de forma completamente históricamente exacta:

[014.F.Bu.Ent] Tienden a subir las cifras. Porque mejoró la economía y la guerra se acabó.

[094.M.La.Ent] Las cifras tienden a ir aumentando. Porque a partir de los años 50 y 60 se empieza a debilitar la dictadura y aumentan las libertades.

En todos los casos, y como muestra de un aspecto ya indicado con anterioridad, la multicausalidad brilla por su ausencia en la enorme mayoría de justificaciones, pues los participantes se limitan a valorar una sola causa como eje central para explicar el cambio. Ahora bien, a la hora de justificar la disminución en el número de turistas extranjeros entre el año 1973 y finales de esa misma década, se detectan dificultades a la hora de argumentar razones concretas. En ocasiones es posible encontrar respuestas en las que el contexto parece olvidarse repentinamente, defendiendo una posición que, aunque pueda tener sentido para el periodo analizado, no explica acontecimientos o procesos previos (en este caso, el aumento continuado de la llegada de visitantes hasta 1973):

[022.F.Bu.Ent] La tendencia respecto a los visitantes es que cada vez llegan muchos más turistas a España con el paso de los años. [...] Durante los años 1973 y 1977 disminuyó el turismo en España debido al desarrollo de la dictadura franquista.

De igual forma, no es extraño encontrar respuestas que, siguiendo el mismo patrón, y probablemente como efecto de ligar a la dictadura con la evolución negativa de la mayoría de los aspectos políticos, sociales o económicos (y, por tanto, la democracia con la positiva), muestran una cierta incoherencia:

[105.M.La.Ent] Tienden a aumentar cada año porque aunque al principio España se encontraba en una dictadura, después las libertades aumentaron, y también aumentó la llegada de turistas con la muerte de Franco.

Las causas seleccionadas para defender el declive en la llegada de turistas incluyen la llegada de la democracia (nueve referencias) y la muerte de Franco (con ocho menciones), pese a que ambos acontecimientos son posteriores, al menos en dos años, al descenso. Por otro lado, otra serie de grupos, con mayor habilidad, son capaces de apuntar a la crisis económica (en ocho ocasiones) y a la incertidumbre del periodo (seis menciones) como causantes principales del cambio de tendencia.

Por supuesto, es posible encontrar respuestas que muestran un nivel de complejidad mayor, donde se juega con múltiples factores, se hace referencia a elementos de corto y largo plazo, y se es capaz de detectar cambios de tendencia en la evolución de las cifras. Aunque son muy poco numerosas, a continuación puede verse un ejemplo:

[059.M.La.Ent] Se puede observar una tendencia ascendente de las cifras en estos años. Esto se produjo por una mejora de la calidad de vida de la población europea, vacaciones pagadas, mejora de los transportes, atractivos turísticos como el clima mediterráneo, estabilidad política, el cambio de divisas favorable para los extranjeros...etc [sic]. Entre el 73 y el 77 se puede ver como el turismo se estanca e incluso llega a bajar debido a las inestabilidades políticas causadas por la transición.

Aunque en este caso se han utilizado ejemplos derivados de la actividad realizada en torno al turismo en España, es posible detectar situaciones parecidas en el análisis de las respuestas proporcionadas en el contexto de otro ejercicio similar, también planteado en la intervención de 2016. En esta ocasión, y utilizando el terrorismo de ETA como marco de trabajo, se pidió que los estudiantes analizaran la evolución de las cifras de asesinatos, con el objetivo de llegar a una explicación acerca de por qué el número de muertos aumentó fuertemente desde el año 1978 en comparación con fechas anteriores, interrogándoles en paralelo acerca de qué es lo que la banda pretendía conseguir mediante estas actuaciones.

Tras examinar el gráfico proporcionado, casi todos los participantes muestran la habilidad suficiente para detectar el cambio de tendencia, aunque tienen más dificultades a la hora de dilucidar sus causas. Parte de estos problemas pueden deberse a la falta de conocimientos específicos sobre el periodo, lo que lleva a algunos alumnos a chocar con el

problema de situar al grupo terrorista en su contexto, incluyendo sus motivaciones, reivindicaciones o ideología política:

[094.M.La.Ent] Los atentados aumentan porque los partidos políticos están [sic] consiguiendo acabar con la dictadura. Lo que tratan de conseguir es mantener la dictadura de Franco. ETA continúa [sic] con los atentados [sic] como represalia por quitar la dictadura.
[075.M.La.Ent] Los asesinatos de ETA aumentaron en 1980 y después hubo una bajada de estos, esto ocurrió porque asesinaron a los que tenían el poder en el régimen fascista para evitar la vuelta de este [sic].

A pesar de estos casos particulares, la gran mayoría de los estudiantes sí son capaces de situar adecuadamente al grupo terrorista, probablemente debido a su vigencia hasta hace pocos años, y precisamente por esta razón, así como por el trabajo realizado en el aula, parecen capacitados para identificar las causas de este aumento en el número de asesinatos. Entre las causas se utilizan, además de la muerte de Franco, según los ejemplos que se vieron anteriormente, o simplemente el final de la Transición, argumentaciones más matizadas, que evidencian el haber llegado a un conocimiento más complejo del contexto:

[036.F.Ov.Ent] Empezaron a aumentar a partir de 1977, hasta 1981 cuando bajaron en picado. Creemos que subieron en esta época debido a que buscaban la independencia del País Vasco, de ahí que no pararan con sus atentados después de conseguir la Constitución.
[103.F.La.Ent] Seguían atentando por que la Constitución prohibía la independencia de comunidades y ellos querían tener la independencia de Euskadi. Además, estaban en contra de que en España gobernase un partido político de derechas, es decir, estaban totalmente en contra de la monarquía. Por ello aumentaron los asesinatos en atentados de Eta en la época de la transición, tras aprobar la constitución.

En este tipo de respuestas es posible encontrar una cierta evolución en la forma en la que se trata de encontrar una contestación adecuada, capaz de ofrecer una explicación histórica convincente. Tras identificar el periodo en que las cifras varían, los participantes se preguntan qué ocurrió en España en ese periodo, llegando a la conclusión de que la aprobación de la Constitución puede ser un acontecimiento central. El siguiente paso consiste, por tanto, en la conexión entre las metas de la banda (la independencia) y los objetivos conseguidos.

Un total de 13 grupos identificaron estos aspectos en su redacción, frente una serie de respuestas más numerosas y genéricas, centradas simplemente en nombrar posibles objetivos, aunque algunos alumnos fueron más allá en el examen del contexto, identificando la inestabilidad política del momento (algo citado en cuatro ocasiones):

[107.F.La.Ent] Creemos, que los atentados aumentan de 1970-1980 con la llegada de la democracia porque aprovechan el momento de inestabilidad política para intentar llevar a cabo la independencia del País Vasco a través de atentados. Después descienden ya que se debilitan al perder apoyo de la población y se dividen en dos facciones la banda armada y los partidos políticos [sic] que "no apoyan" a la banda armada.
[024.F.Bu.Ent] [...] luchaban por defender la Independencia del País Vasco, querían seguir su nuevo régimen. Porque así les crearía una inseguridad al nuevo gobierno impuesto, y a los demás ciudadanos, es decir, si la dictadura era fuerte pero conseguían crear una sensación de terror, al imponer la Democracia, a pesar de mejorar el país, no podían mostrar debilidad y querían seguir con sus principios para conseguir sus objetivos.

En todo caso, y a modo de resumen, puede argumentarse que, al igual que en otras ocasiones, la capacidad para trabajar en torno a la causalidad puede ligarse de forma estrecha a los conocimientos sobre el periodo histórico trabajado, algo que puede favorecer la contextualización, y por tanto, la comprensión de los lazos conectores entre los diversos procesos y acontecimientos. En cualquier caso, como ha podido observarse, la tendencia a la simplificación y a la utilización de causas globales es un aspecto que no favorece el

pensamiento multicausal, algo en común con otro de los factores analizados en este capítulo: la identificación de consecuencias.

3. Examinando las consecuencias de los procesos históricos

Al igual que en los aspectos ligados al análisis de las causas en la Historia, trabajar en torno a las consecuencias puede tener aparejadas una serie de dificultades para los adolescentes. Entre otros aspectos, como apunta Domínguez, el alumnado puede caer fácilmente en errores a la hora de elaborar sus explicaciones acerca de lo ocurrido en el pasado, incluyendo la enumeración mecánica de consecuencias sin llegar a comprender mencionar sus condiciones de posibilidad⁷⁷¹. En el fondo, parece necesario que los estudiantes sean conscientes de las nociones con las que trabajan, que vaya más allá de una comprensión superficial de las mismas.

Son precisamente estos aspectos los que aquí se examinan, pues se detecta una tendencia a no distinguir adecuadamente entre las consecuencias y las causas que las provocan. También parece necesario incidir en el análisis de la manera en la que los participantes identifican las consecuencias de acontecimientos o procesos como relevantes para periodos posteriores, así como conceptos tan importantes como la existencia de consecuencias no esperadas en la Historia, y la no inevitabilidad de la misma.

3.1. La confusión entre causas y consecuencias

Un aspecto detectado tras el análisis de los distintos textos redactados por los participantes en la experiencia tiene que ver con la aparente confusión entre los conceptos de causa y consecuencia que en ocasiones se hace patente. El desconcierto puede tener diversos orígenes, y de ahí que sea de interés examinar este aspecto con un mayor detenimiento. En primer lugar, es posible encontrar puntualmente algún intercambio en los términos utilizados, como refleja la siguiente respuesta en torno a las causas del paso a la democracia:

[078.M.La.Post] La muerte de Franco fue una de las consecuencias por las que ocurrió este periodo. Cuando murió se cambió [sic] la forma de gobierno ya que los ministros etc. habían abandonado. Se pasó a entonces a la democracia.

En otras ocasiones, se hace patente una falta de comprensión acerca del significado de los términos. Este aspecto no es baladí, ya que, como apuntan Stoel, van Drie y van Boxtel, el uso de “conceptos de segundo orden ofrece a los estudiantes el vocabulario para verbalizar su razonamiento causal, y de forma más importante, proporcionan el aparato conceptual para razonar causalmente en Historia”⁷⁷². En casos como los mostrados a continuación, previos a la intervención, el concepto no ha sido asumido completamente por los estudiantes, y de ahí que las respuestas lo reflejen:

[140.F.Po.Pre] En lo político [causas políticas], pasar de un régimen autoritario a una democrática [sic].

[206.F.Va.Pre] - Pasar de una dictadura a un reinado - La muerte de Franco.

De una forma más profunda, algunas de las respuestas evidencian una confusión menos superficial, al no diferenciar, por ejemplo, qué procesos dieron lugar o influyeron en otros. Las siguientes contestaciones tratan de concretar, como muestra, cuáles fueron las causas más importantes que provocaron el inicio de la Transición:

⁷⁷¹ DOMÍNGUEZ, J. (2015). Op. cit., p. 102.

⁷⁷² STOEL, G.L., VAN DRIE, J. y VAN BOXTEL, C. (2017). Op. cit., p. 322 (traducción propia).

[186.F.Bu.Post] Las causas más importantes fueron la muerte de Franco, la creación de una constitución, la llegada de la democracia, la vuelta de las elecciones, la legalización de los partidos políticos y la vuelta de los partidos de izquierda al poder.
[195.M.Bu.Post] Muerte de Franco, redacción de la Constitución.

Si en el primer caso se hace un listado de potenciales causas (unas de las tendencias destacadas en la sección anterior), no parece diferenciarse que muchos de los procesos o acontecimientos citados son consecuencias, y por tanto, fruto del proceso analizado. Lo mismo ocurre con el segundo caso, en la que la Constitución aparece como una causa de la democratización, cuando precisamente es una materialización de una posible conclusión de la etapa. Algo similar ocurre en el siguiente ejemplo, donde otra de las posibles fechas en las que dar por concluida la Transición se asume como causa de todo el proceso:

[153.M.Po.Post] La muerte de Franco, Juan Carlos I es rey, Gana Felipe Gonzalez [sic] las elecciones.

En general, las dificultades provienen de una combinación de circunstancias, entre las que se encuentra una ausencia de claridad sobre los propios conceptos, así como de su aplicación práctica a la hora de trabajar en torno a la Historia. Junto a este aspecto, parecen detectarse también problemas para enlazar acontecimientos, lo que provoca que, al no saberlos situar cronológicamente con exactitud, o al cometerse errores históricos, las consecuencias y las causas no sepan separarse con claridad:

[192.M.Bu.Post] La muerte de Franco, el paso del franquismo a la república, las elecciones y otras muchas mas [sic] cosas como la creación de la constitución.

En todo caso, no cabe duda de que la conceptualización de estos aspectos debe trabajarse en el aula mediante actividades específicas si se pretende que el alumnado sea capaz de utilizar la terminología adecuada. Por supuesto, ese nunca puede ser el paso final, ya que el objetivo es que el razonamiento demostrado tras el uso de estos conceptos sea capaz de evidenciar un pensamiento más complejo, capaz de atender a las diversas características relacionadas con el examen de las consecuencias, algunos de cuyos rasgos son analizados a continuación.

3.2. La proyección hacia el futuro

Uno de los aspectos clave relacionados con el trabajo en torno a las consecuencias tiene que ver con la capacidad de ir más allá de los procesos históricos analizados, trasladando el foco de atención hacia el futuro, con la finalidad de poder examinar de qué manera lo que ocurrió en un momento concreto pudo afectar a etapas posteriores⁷⁷³. Esta habilidad, capaz de ligar diferentes momentos históricos, se convierte, por tanto, en esencial para poder valorar adecuadamente las repercusiones de los acontecimientos e identificar sus consecuencias, y de ahí que sea adecuado examinar la forma en la que el alumnado enfoca este aspecto.

Por tanto, volviendo a la interpretación de la pirámide demográfica realizada por los participantes dentro de la actividad programada en el entorno digital, resulta interesante examinar si, además de ser capaces de identificar las causas que han llevado a la disminución gradual del número de nacimientos en España, pueden explicar qué es lo que ha supuesto para el país. Desde este punto de vista, son muchos los estudiantes que ofrecen respuestas en las que hacen referencias generales a las consecuencias, generalmente limitándose a indicar los efectos en la actualidad:

⁷⁷³ STIPP, S. et al. (2017). Op. cit., pp. 117 y 150.

[036.F.Ov.Ent] Lo que ha ocurrido es que las personas pertenecientes a ese baby boom han crecido y siguen ocupando la zona más ancha de la pirámide solo que en este caso en la zona de adultos.

[030.F.Bu.Ent] Antes las mujeres tenían más [sic] hijos que ahora y la esperanza era más [sic] baja, a partir de los 70 años casi no había población [sic], y actualmente hay menos nacimientos pero mayor esperanza de vida.

En estos casos, al ser preguntados sobre el presente, es habitual que los alumnos puedan identificar las diferencias y realizar, como puede observarse en los ejemplos, una valoración de la situación actual. Esta representación suele ser meramente descriptiva, en la que se suele reflejarse por escrito aquello que se detecta en el gráfico, pero donde no se va más allá, tratando de valorar las consecuencias hacia el futuro.

Por esta misma razón, es de interés que algunas de las respuestas muestren esta orientación, extrapolando las tendencias detectadas con el objetivo de examinar las repercusiones que el proceso en marcha que analizan puede tener en los años venideros, aunque en algunos casos se realice de una forma un tanto simplista:

[107.F.La.Ent] En un futuro va a haber escasez de población infantil y joven.

[007.M.Bu.Ent] Con el paso de los años la población está [sic] disminuyendo cosa que en un futuro veremos reflejado en el número de habitantes (cada vez nacen menos lo cual fallecen más).

[020.Ent] Existe el riesgo de que haya un crecimiento negativo, ya que nacen menos de los que mueren.

Por otro lado, muchas de estas contestaciones no se conforman con valorar las consecuencias del descenso de la natalidad y del envejecimiento de la población, sino que también lo ligan, de una forma o de otra, con las problemáticas o los debates vigentes del momento, como la reforma de las pensiones:

[036.F.Bu.Ent] Lo que ocurrirá es que en un par de años esta parte de la población llegará a la ancianidad [sic] y deberán ser mantenidos por la generación posterior que ocupará su actual papel contribuyendo con impuestos a pagar sus pensiones. El problema lo encontramos en que es una base pequeña para mantener a una parte superior más ancha (que será difícil de mantener).

[041.F.Ov.Ent] En el futuro esta situación va a ir en aumento. En el futuro menos población joven va a tener que mantener muchas pensiones.

[048.M.Ov.Ent] La población española entre el año 1971 y 2010 ha envejecido. El riesgo que existe para el futuro es que no haya casi población joven para trabajar y que sostenga el futuro.

[089.F.La.Ent] En 2010, el bloque que representaba el baby boom se centra entre los 30 y 50 años de edad, habiendo así un gran número de población activa. En el futuro, la población que formaba el baby boom habrá envejecido mucho, ergo, habrá que pagar pensiones a un mayor número de ancianos.

Dar, de esta forma, un sentido práctico al análisis de una problemática originada en el pasado, y ser capaz, por tanto, de extrapolar sus consecuencias hacia el presente, y posteriormente hacia el futuro, muestra una capacidad más compleja a la hora de trabajar en torno a los efectos en la Historia. Abordar, por tanto, la Historia más reciente, puede favorecer la reflexión en torno a estos aspectos, al ligar pasado y presente de una manera más directa⁷⁷⁴, algo que también ocurre con otro de los rasgos ligados a esta dimensión del pensamiento histórico: la comprensión de la existencia de consecuencias no esperadas.

⁷⁷⁴ MUÑOZ LABRAÑA, C. (2016). El necesario vínculo entre pasado, presente y futuro. La perspectiva histórica desde la enseñanza. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 83, pp. 7-12.

3.3. Consecuencias no esperadas

Los acontecimientos no siempre se desarrollan de forma previsible, provocando que el análisis histórico no pueda centrarse exclusivamente en el examen de las condiciones de los diversos contextos. Aunque las circunstancias de cada momento son determinantes, sus protagonistas nunca pueden tener una certeza absoluta de las consecuencias de sus acciones. Tal y como ejemplifica Molly Anne Rothenberg, tras citar el relato *Un espléndido día de marzo*, del escritor Italo Calvino, “los senadores que condenaron a Julio César como un tirano argumentaron que matarle era la única forma de liberar a Roma”, pero precisamente, los asesinos no pudieron prever las consecuencias, ni “que su acto también transformaría la manera en que este acto, como tal, sería más adelante juzgado, incluso por ellos mismos”⁷⁷⁵.

Las consecuencias históricas de los procesos pueden, por tanto, afectar de múltiples formas a una situación determinada, tanto a corto como a largo plazo, pero de la misma forma que en el ejemplo citado por Rothenberg, el paso de la República al Imperio no era la intención de los actores del momento, y por tanto, algo difícil de prever, los estudiantes pueden tener dificultades para identificar adecuadamente qué aspectos de la Historia no pudieron ser vaticinados con anterioridad, y por tanto, para examinarlos como tales. En todo caso, este aspecto no debe extrañar, ya que, como apunta Runia, lo inesperado puede llegar, en su opinión, a ser despreciado por los historiadores, al ser “uno de los grandes puzzles de la Historia: cómo comprender eventos que sorprendieron a sus propios participantes, incluso cuando ellos mismos participaron de forma entusiasta en hacerlos posible”⁷⁷⁶.

Centrados ya en el paso a la democracia en España, y enfrentados ante el problema de analizar las consecuencias producidas por este acontecimiento clave, la mayoría del alumnado suele concentrar su atención en la búsqueda de los efectos más marcados, algo que se corresponde, al menos en el caso de la Transición, con la búsqueda de la vigencia de los procesos iniciados en ese periodo en la actualidad. No es de extrañar, por tanto, que las referencias mayoritarias sean a aspectos como la existencia de una constitución, la implantación de la democracia o la ausencia de una dictadura:

[217.M.Va.Pre] [...] gracias a esto no estamos en un sistema dictatorial y tenemos una constitucion [sic].

[102.M.La.Post] [...] si no fuese por este período la forma política de el [sic] presente seguiría siendo una dictadura.

[068.M.La.Post] [...] se sigue con esa misma constitución, y sigue la democracia que se formo [sic] entonces.

[190.F.Bu.Pre] Había una dictadura y ahora hay una democracia parlamentaria.

De igual forma, otros participantes hacen hincapié en aspectos como la recuperación de las libertades, todavía vigente en la actualidad, o en la relación entre el pasado y el contexto político actual, que se concibe como estrechamente relacionado:

[109.F.Po.Pre] Tras la Transición se ha mantenido la libertad de las personas, su derecho a elegir y se las ha tenido más en cuenta.

[108.F.Po.Post] Con la Transición no solo cambió la política, si no [sic] que la sociedad comenzó a ser más libre.

[188.F.Bu.Post] Puede tener relación porque la Transición tuvo una repercusión política [sic], y porque dicen que ahora es como la segunda Transición Española.

En todo caso, algo que no suele reflejarse de forma espontánea en las respuestas de los estudiantes son las referencias a posibles consecuencias inesperadas que puedan

⁷⁷⁵ ROTHENBERG, M.A. (2010). Op. cit., p. 1 (traducción propia).

⁷⁷⁶ RUNIA, E. (2014). *Moved by the Past: Discontinuity and Historical Mutation*. New York: Columbia University Press, p. 121 (traducción propia).

haberse hecho evidentes con el paso del tiempo. Para el alumnado siempre es más fácil identificar posibles continuidades, y a partir de ahí, trabajar desde el presente hacia el pasado para tratar de encontrar respuestas, pero en aquellos casos en los que las transformaciones no llevan, necesariamente, y de una forma directa, a un resultado predecible, es mucho más complejo para ellos realizar este proceso.

De esta forma, hay ocasiones en las que, analizando la respuesta de los alumnos, puede detectarse una cierta inclinación por destacar resultados que no serían necesariamente resaltados si simplemente se siguiera el *sentido común* al que Wineburg se refiere al usar la palabra *natural*⁷⁷⁷. Éste es el caso del primer ejemplo, donde el estudiante, rompiendo con la idea tradicional de Transición como ruptura completa con el pasado, y a pesar de no ofrecer argumentos que avalen su posición, trata de ligar la existencia de ciertas orientaciones políticas actuales como fruto de las décadas de dictadura y su influencia. De la misma forma, el segundo ejemplo, estableciendo una continuidad entre el final del franquismo y la actualidad, ve consecuencias en el presente sobre aquello que no se llevó a cabo “como debería haber sido” en el periodo:

[177.F.Bu.Pre] Si, aun [sic] se mantienen esas ideologías y la misma democracia es consecuencia del franquismo. Franco sigue estando "presente".

[240.F.Ov.Post] [...] es notable como [sic] el cambio no fue tan radical como debería haber sido y como ejemplo están los múltiples símbolos franquistas que existen actualmente.

Dos temáticas capaces de facilitar el trabajo en torno a las consecuencias inesperadas fueron utilizadas en el diseño de otras tantas actividades, implementadas en la experiencia llevada a cabo en 2016. En la primera de ellas, la Ley de Amnistía de 1977 fue utilizada como marco para reflexionar en torno a las reivindicaciones en el presente, provocando que algunos alumnos se cuestionaran aspectos relativos a su aprobación en el contexto de la Transición. La dificultad para entender por qué un acontecimiento ha tenido secuelas no previstas se hace patente al ver los argumentos usados por algunos estudiantes para explicar el cambio de opinión desde los partidos políticos de izquierdas, antiguamente impulsores de la ley y actualmente sus mayores críticos:

[006.F.Bu.Ent] Porque se han dado cuenta de que no tenían razón.

[019.M.Bu.Ent] Los partidos políticos que se presentaron a las elecciones de diciembre [...] se han dado cuenta de que las asociaciones tienen razón.

Las respuestas obtenidas, generalmente similares a este estilo, dejan constancia del cambio de opinión, pero muy pocas veces (solamente pueden encontrarse tres referencias en total) se va más allá para intentar encontrar una explicación. En esas ocasiones se recurre a indicar que este cambio se ha producido por los efectos de la ley o por la transformación de la mentalidad con el tiempo, algo que ciertamente muestra un mayor nivel de complejidad en relación con la capacidad de pensar históricamente, pero que no llega a servir para dar forma a un argumento sólido que explique las motivaciones de los protagonistas en ambos periodos históricos o que incida en lo inesperado de los efectos.

[036.F.Ov.Ent] Reclaman que algunas personas sean juzgadas, son apoyadas por numerosas refuerzas políticas, cambiaron de postura al ver como afectaba la ley.

[032.F.Ov.Ent] Las fuerzas políticas que apoyan estas reclamaciones son las progresistas, y han cambiado de postura porque su forma de pensar también a [sic] cambiado.

En segundo lugar, la utilización de un fragmento de vídeo del debate emitido por La Sexta entre Felipe González y Artur Mas en el año 2014, con el objetivo de trabajar en torno al modelo territorial configurado en la Constitución de 1978, sirvió para que algunos de los

⁷⁷⁷ WINEBURG, S. (2007). Unnatural and Essential: the Nature of Historical Thinking. *Teaching History*, no. 129, p. 6.

participantes debatieran y volvieran a relacionar el pasado con el presente. En esta ocasión, y de forma espontánea, algunos alumnos sí se cuestionan por qué los efectos del pacto constitucional no han tenido los efectos previstos, utilizando para ello información obtenida a lo largo del vídeo. Se encuentran seis referencias a la identificación de la problemática, con argumentos como los siguientes:

[024.F.Bu.Ent] [...] en su día el pueblo catalán aprobó la Constitución de forma masiva y ahora la dará [sic] espaldas. Sí, antes los catalanes la apoyaban y ahora no se sienten identificados con ella.

[004.F.Bu.Ent] [...] en la ultima [sic] década Cataluña no apoya los valores de una constitución que aprobó unos años atrás los cuales si [sic] que los apoyaba.

Ahora bien, es a la hora de tratar de buscar una explicación cuando se detecta una división de opiniones, pues mientras algunos de los participantes argumentan que el descontento de parte de la población de Cataluña es un asunto reciente, mostrando extrañeza por el cambio de opinión con el paso del tiempo (primer ejemplo), es posible encontrar algún intento para contextualizar históricamente la situación (como refleja la segunda respuestas):

[083.F.LaEnt] [Es] un problema de ahora porque antes los catalanes apoyaban la constitucion [sic] actual.

[020.M.Bu.Ent] La posición de Felipe es la unidad de España, a pesar de sus diferentes autonomías, y que hay que respetar la constitución. Dice que el destino de Cataluña reside en todos los Españoles [sic]. Artur dice que Cataluña es libre de decidir su futuro, que hay un apoyo masivo del pueblo catalán y que ya no apoyan una Constitución que para ellos se ha quedado desfasada. [...] No creemos que es un problema que viene de largo tiempo atrás, desde las primeras autonomías y desde el pasado del pueblo de cada autonomía.

En general, los estudiantes muestran dificultades para destacar, por su cuenta, las potenciales consecuencias inesperadas de los procesos históricos analizados, aunque una minoría hace evidente la capacidad para razonar en torno a ellas o de, al menos, identificarlas, siempre que se les guíe parcialmente o se trabaje en torno a problemáticas concretas.

3.4. La inevitabilidad en la Historia

Uno de los aspectos que las investigaciones sobre el aprendizaje histórico en diversas etapas educativas han hecho patente es la tendencia mostrada por el alumnado a entender la Historia como algo cerrado o fijo⁷⁷⁸, un elemento que no se relaciona únicamente con la forma en la que los estudiantes trabajan en torno a la evidencia, sino que también puede tener repercusiones a la hora de enfrentarse a las consecuencias de los procesos y acontecimientos sucedidos en el pasado.

De esta manera, desde el punto de vista de los estudiantes, puede ser costoso entender la Historia como una sucesión de hechos que no tuvieron que acontecer de la forma en que lo hicieron, como si, siguiendo el ejemplo de Shemilt, una bola de billar hubiera impactado con otra, y ésta de nuevo con una tercera, poniendo en marcha un mecanismo determinista incapaz de detenerse⁷⁷⁹.

Aunque los participantes en estas experiencias no suelen hacer siempre explícitos sus razonamientos, sí es posible encontrar alguna referencia acerca de la inevitabilidad de la Historia, como el caso de este alumno, preguntado acerca de si es posible aprender algo del pasado para aplicarlo en el presente:

⁷⁷⁸ LEE, P.J. y SHEMILT, D. (2003). Op. cit., p. 21.

⁷⁷⁹ SHEMILT, D. (1983). Op. cit., p. 15.

[150.M.Po.Pre] No creo que se puedan sacar lecciones en el sentido de que lo que es Historia y no hay remedio y si paso [sic] eso es porque tuvo que pasar.

Por otro lado, y probablemente debido a la cercanía del periodo estudiado, algunos estudiantes sí se aventuran a reflejar en sus respuestas a diferentes preguntas, tanto en los cuestionarios como en las actividades del entorno digital, el hecho de que la Transición no tenía por qué haber ocurrido tal y como sucedió. En algunos de estos casos, es la sucesión de Franco la que despierta el interés de los participantes, preguntándose qué hubiera ocurrido si alguien le hubiese sustituido:

[060.M.La.Post] [...] si no hubiese llegado la transición y con ella, la democracia, podría [sic] haber llegado otro dictador a la muerte de Franco, y que todo lo que nosotros conocemos y las libertades que tenemos, no fueran así [sic].

Por otro lado, a veces queda reflejada la incertidumbre del periodo, algo sobre lo que se hizo trabajar a los alumnos, con el objetivo de que pudieran comprender el pensamiento o la mentalidad de las personas que vivieron el periodo:

[195.M.Bu.Post] Claro [,] porque si este periodo no hubiera sucedido que [sic] hubiera sido de nosotros hoy en día.

Al cuestionar la no inevitabilidad del periodo, también es de interés observar cómo se orientan las percepciones, expresadas espontáneamente, en torno a qué habría ocurrido en el caso de que la Transición no hubiera tenido lugar. Aquí, el pesimismo suele ser la nota predominante en las respuestas de los alumnos:

[150.M.Po.Post] Yo creo que si porque si no llega a haber transición [sic] y seguimos con las leyes que puso franco, habría [sic] una pobreza grandísima [sic] y seríamos un país [sic] muy pobre.

Probablemente, aquellos alumnos que muestran un mayor nivel de complejidad en sus respuestas son los que parecen más conscientes de la fragilidad del proceso, y los que, por lo tanto, identifican claramente qué hubiera podido pasar si el proceso no hubiera culminado, o si no hubiera llegado a un fin inesperado:

[227.M.Va.Post] [Este periodo fue] pacífico comparándolo con lo que podía haber pasado, ya que podía haber habido otra guerra civil.

[229.M.Va.Post] Si, por este acontecimiento, no hay una dictadura. Y al ceder, sobre todo partidos y partidarios de izquierdas, no hubo una probable segunda guerra civil.

[116.F.Po.Post] Además hoy en día seguimos teniendo una democracia, por lo que es importante saber que la procedencia de esta "se remonta" al periodo de la Transición, si no hubiera habido Transición, quien [sic] sabe, a lo mejor seguíamos hubiera habido Transición, quién sabe, a lo mejor seguiríamos teniendo una dictadura, o a lo mejor no.

[211.M.Va.Post] Muchos países han sufrido mucho más para llegar a la democracia y en España puso haber sido mucho peor.

En todos estos casos, los participantes se muestran conscientes del peso de la guerra civil en el pasado de España, así como sus efectos, y del periodo dictatorial que siguió a la misma. Es por esto por lo que son capaces de entender que el paso a la democracia no puede considerarse como algo automático, sino que pudo llevarse a cabo pese a todas sus dificultades e incertidumbres. Lógicamente, una menor cercanía del periodo estudiado puede hacer más problemática la comprensión de la ausencia de inevitabilidad, pero es precisamente cuando se trabaja con acontecimientos todavía en debate en el presente cuando es posible observar con una mayor facilidad que los acontecimientos podían haber tomado otro ritmo distinto al que lo hicieron.

4. La idea de agencia histórica: los protagonistas y sus contextos

La comprensión de la causalidad en la Historia se relaciona con un factor clave: el hecho de que todos los procesos, tanto en el pasado como en el presente, son llevados a cabo por personas, con sus propios intereses y motivaciones. A la vez, es conveniente no olvidar que todos ellos actúan en un contexto determinado, y que por eso mismo, es imposible llevar a cabo cualquier tipo de explicación histórica que deje de lado este factor: las circunstancias de cada momento.

Ser capaz de, como hacen los historiadores, de “situar la toma de decisiones de los seres humanos en un contexto, de forma que se comuniquen las elecciones e intenciones, mientras que a su vez, se tenga en cuenta el contexto y las condiciones históricas”⁷⁸⁰, no es algo fácil para el alumnado sin un trabajo previo. En todo caso, y precisamente por esta dificultad, merece la pena observar cómo los participantes relatan, de formas diversas, el paso a la democracia en España.

4.1. Personalismo y el protagonismo de políticos y hombres de Estado

Uno de los aspectos que merece la pena analizar tiene que ver con la respuesta ofrecida por los estudiantes, aunque sea de forma implícita, a la siguiente pregunta: ¿quién es realmente el protagonista de los cambios producidos en el periodo estudiado? Dependiendo del concepto de los participantes, el foco se desplazará de un lugar a otro a la hora de tratar de razonar en torno a la Transición española, provocando que algunos de los actores del momento asuman un papel más determinante en las narrativas ofrecidas por el alumnado.

Son dos las figuras, junto al propio Franco, cuya presencia es más destacada en las respuestas elaboradas por los participantes a las distintas preguntas presentes en los cuestionarios: Adolfo Suárez y el rey Juan Carlos I. El papel de cada uno de ellos es en ocasiones difuso, aunque casi siempre parecen estar presente en los procesos de cambio. En todo caso, también es cierto que, tal y como puede observarse en los siguientes ejemplos, son fuerzas impersonales las que parecen poner y quitar en ocasiones a los protagonistas políticos de sus puestos, un síntoma de una comprensión incompleta del contexto:

[114.M.Po.Post] [...] se puso como rey a Juan Carlos quien nombro a Adolfo Suarez como presidente de Gobierno [sic], este aproba [sic] la constitucion [sic] del sistema político franquista a la democracia, se permitio [sic] la legalización de partidos políticos como el PSOE, UCD.

[228.F.Va.Pre] La transición empezó después de la muerte de Franco y se puso como Rey de España Juan Carlos I.

[186.F.Bu.Post] Al final se puso una monarquía, eligiendo a Juan Carlos, el borbón, como rey.

En las ocasiones en las que se cita de forma específica a Adolfo Suárez, éste parece asumir la batuta del proceso de forma exclusiva, por lo que la evolución del político parece servir para explicar esta etapa y sus cambios:

[155.F.Po.Post] Suárez hizo reformas, la primera de ellas la de la reforma contra la ley política que fue aprobada en un referéndum. Legalizó todos los partidos políticos y concedió una amnistía a los presos políticos y se tuvo que enfrentar a una grave crisis económica y ha ataques terroristas de ETA, la GRAPO y extrema derecha. Convocó unas elecciones en 1977 que ganó UCD dirigido [sic] por Adolfo Suárez, pero quería una política que estuvieran de acuerdo todos los partidos y se firmaron los pactos de la moncloa [sic], una constitución democrática y autonomía en las regiones españolas. En 1979 volvió a ver elecciones, que volvió a ganar UCD, pero la crisis y la separación política hizo [sic] que Adolfo Suárez dimitiera.

⁷⁸⁰ SEIXAS, P. (2017a). Op. cit., p. 601.

En estos casos, Suárez queda designado como la persona que, de una forma excesivamente personalista, hace rodar la maquinaria del Estado, asumiendo todo el poder en sus propias manos:

[179.M.Bu.Pre] Suarez [sic] llevó a España como una dictadura a una democracia con un referéndum en el cual salió el sí a la democracia. Habiendo hecho eso legalizó los partidos políticos, como el PC.

[177.F.Bu.Post] [La Transición] fue un periodo de cambio político de la dictadura a la democracia de mano de Adolfo Suárez en 1976.

Algo similar ocurre con el rey Juan Carlos, quien generalmente se cita por el alumnado como un factor necesario para que el paso a la democracia se llevase a cabo de forma adecuada, aunque, de nuevo, como puede observarse en el siguiente ejemplo, se asuma un enlace directo entre su coronación y la llegada de la democracia:

[012.F.Bu.Post] El nombramiento del rey Juan Carlos [I][tachado] en 1975 ya que a partir de ahí empezó la democracia. Consiguió ser rey porque Franco murió ese mismo año.

[062.F.La.Post] El nombramiento del rey Juan Carlos I. Franco le nombra sucesor, con este cambio llega la monarquía a España con democracia y en la actualidad sigue existiendo una monarquía.

El papel del monarca, según es descrito por los alumnos, suele limitarse a desear la llegada de la democracia y a nombrar a Adolfo Suárez como Presidente del Gobierno. La idea que se intenta expresar en todos estos ejemplos es la relevancia de ambos personajes para el éxito final del proceso, partiendo siempre de la base de unas intenciones que se asumen como inherentes a los actores, pero que no siempre se explican de forma específica en relación con sus contextos:

[094.M.La.Post] La llegada de Adolfo Suarez al poder, ya que el rey Juan Carlos I quería el paso a la democracia y le nombró. Esto supuso las bases para la democracia y la llegada a ella, gracias a esto hay en día tenemos una democracia.

[113.F.Po.Post] Cuando Juan Carlos I fue rey, él quería un paso a la democracia, por tanto, nombró en Adolfo Suárez como sucesor.

Por supuesto, hay otros personajes que aparecen en las narrativas de los estudiantes, especialmente al darles rienda suelta para relatar el proceso de Transición a la democracia en sus palabras, pero siempre de forma mucho menos frecuente, y casi relegados a un segundo plano. En los casos en los que son citados, es posible encontrar siempre actores políticos:

[133.F.Po.Post] Juan Carlos I propuso a Adolfo Suárez, de Unión de Centro Democrático como presidente del gobierno, lo cual sería más tarde. También llegaron al poder políticos como Manuel Fraga (AP) y Felipe González (PSOE).

[135.F.Po.Post] Algunas personas muy importantes durante este periodo fueron Francisco Franco, Adolfo Suárez, Juan Carlos I, Carrero Blanco, Santiago Carrillo, Felipe González, Manuel Fraga...

[220.F.Va.Pre] El Rey tuvo que confirmar como presidente del Gobierno al Franquista Arias Navarro quien no pudo llevar a cabo la reforma democrática.

[244.M.Ov.Pre] Las figuras más representativas de todo este proceso fueron Adolfo Suárez (que había sido gobernador de Madrid bajo el franquismo), el primer presidente de la nueva democracia y, obviamente los siete padres de la Constitución del 78 que fueron los encargados de su redacción, que pertenecían a varios partidos distintos. Otras figuras emblemáticas [sic] como la Pasionaria (Dolores Ibárruri [sic]), miembro del PCE tuvieron gran relevancia.

Ciertamente, la tendencia a la personalización es uno de los fenómenos que la investigación educativa ha detectado como un rasgo del razonamiento histórico, especialmente en los estudiantes más jóvenes⁷⁸¹. La propensión a este proceso de personalización, es decir, el apego de los alumnos por seleccionar a una serie de protagonistas clave y asumir que fueron ellos los que llevaron a sus espaldas todo el peso de las transformaciones, puede ser contraproducente para la adecuada comprensión de la Historia. Contar, por lo tanto, con diversos puntos de vista expresados en fuentes a través de la problematización del pasado, puede favorecer ese alejamiento de este tipo de tendencias, especialmente si se pretende alcanzar una idea más matizada de lo que la agencia histórica, incluso en edades tempranas⁷⁸².

Es conveniente recordar que la idea tradicional de agencia histórica, propia del marco disciplinar originado en el mundo occidental, no siempre es percibida de la misma forma en distintas culturas, donde el papel de los seres humanos no es apreciado de la misma manera, y donde juega un rol distinto⁷⁸³. Desde este punto de vista, un acercamiento a las distintas formas de conciencia histórica puede servir para contextualizar y comprender más adecuadamente, aunque no sin enormes dificultades, las distintas formas de concebir la Historia que muestran las sociedades del pasado.

4.2. La sociedad como protagonista

Precisamente, analizando diferentes respuestas proporcionadas por los estudiantes en diferentes fases de las intervenciones, es posible encontrar referencias que se alejan de la tendencia descrita en la sección anterior. En estos casos, la sociedad en su conjunto, y no una única persona, se convierte en la protagonista del proceso de cambio. Como ejemplo, éstas son algunas de las contestaciones que unos pocos alumnos escribieron tras comentar una serie de fuentes que hablaban sobre la figura de Santiago Carrillo tras su fallecimiento:

[062.F.La.Post] Me parece que este personaje fue clave para este periodo de transición pero que también [sic] mucha otra gente tubo [sic] que estar involucrada para que todo funcionara.

[081.M.La.Post] La transición ha sido de los momentos más importantes de la historia de España, pero no creo que Santiago Carrillo haya sido el más importante ni el más imprescindible, ya que toda, o casi toda la sociedad contribuyó.

En estos casos, y espontáneamente, se hace referencia a la sociedad en su conjunto como motor del cambio, evitando otorgar excesiva atención a uno solo de sus protagonistas. Aunque de forma no tan explícita, esta idea sí se integra en las narrativas ofrecidas por varios de los alumnos en contestaciones a respuestas muy diversas. Por ejemplo, a la hora de identificar las causas del paso a la democracia, algunos participantes destacan las siguientes:

[138.M.Po.Post] [...] la gente ya se había [sic] cansado de Franco y su régimen político [sic] por eso quisieron empezar una nueva era sin sus políticas [sic].

[227.M.Va.Post] [...] el pueblo español quería poder decidir.

⁷⁸¹ VON HEYKING, A. (2011). Historical Thinking in Elementary Education: A Review of Research. En: P. CLARK (ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*. Vancouver: UBC Press, pp. 187-188. Ver también BARTON, K.C. (1996). Narrative Simplifications in Elementary Students' Historical Thinking. En: J. BROPHY (ed.), *Advances in Research on Teaching – Vol. 6*. Greenwich: JAI Press, pp. 51-84.

⁷⁸² DEMERS, S., LEFRANÇOIS, D. y ETHIER, M.-A. (2015). Understanding Agency and Developing Historical Thinking Through Labour History in Elementary School: a Local History Learning Experience. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, vol. 2, no. 1, pp. 34-35.

⁷⁸³ Ver al respecto, utilizando como ejemplo las concepciones de las culturas indígenas en Canadá, a MARKER, M. (2011). Teaching History from an Indigenous Perspective: Four Winding Paths up the Mountain. En: P. CLARK (ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*. Vancouver: UBC Press, pp. 97-112.

[251.M.Ov.Pre] Este cambio sucedió [sic] gracias al pueblo español ya que denunciaba la necesidad de profundos cambios políticos y sociales.

Estas ideas, sobre todo las ligadas al hartazgo de la sociedad, son las más numerosas a la hora de hacer referencia al protagonismo colectivo de los españoles, y donde es más difícil caer en la trampa de otorgar todo el personalismo a un único actor político

[110.F.Po.Post] Los españoles estaban cansados de 35 años de dictadura.

[177.F.Bu.Pre] La población estaba cansada y necesitaba un cambio. La muerte de Franco fue una liberación para ellos. Aunque no fué [sic] fácil.

Ahora bien, precisamente por la opinión generalmente positiva en torno a la Transición, se revelan ocasiones en las que se detecta una cierta indignación por el hecho, de que sean, precisamente, los “partidos políticos” los que se lleven el mérito de haber llevado a buen puerto al país. Ese es el argumento del siguiente estudiante:

[071.M.La.Post] La transición Española ha sido una buena etapa para casi todo el mundo, esta [sic] claro, pero opino que los partidos políticos aunque colaboren no tienen el mérito [sic] de esta buena etapa.

Por último, es interesante destacar una de las respuestas, donde se trata de conjugar la responsabilidad colectiva con la individual, subrayando de este modo las intenciones de los agentes históricos (en este caso, el Rey y Adolfo Suárez), asumiendo, además, que esto no tuvo por qué haber ocurrido de esta manera:

[252.F.Ov.Pre] Gracias a la labor de los políticos de aquel momento se logró la democracia plena, pero sobre todo gracias al pueblo español que demandaba la necesidad de profundos cambios políticos y sociales. Don Juan Carlos I y Alfonso Suárez pusieron de su empeño en restaurar la democracia en España.

De forma efectiva, en la mentalidad de gran parte del alumnado sigue muy presente la idea de que los personajes claves son los que dirigen la Historia hasta sus últimas consecuencias, otorgándoles una relevancia que, aunque muchas veces puede ser merecida, no siempre tiene en cuenta todo lo que supera de sus vidas individuales⁷⁸⁴ y abarca a otro tipo de protagonistas⁷⁸⁵. A pesar de ello, es posible observar una preocupación por la sociedad en su conjunto, que, independientemente de las dificultades conceptuales que ello supone⁷⁸⁶, permite complementar miedos y esperanzas grupales con la actuación de agentes clave, conjugando, por tanto, diferentes factores a la hora de trabajar en torno a las explicaciones históricas.

5. Evolución y niveles de progresión

Tras haber ofrecido una visión general acerca de las características mostradas por el alumnado en relación con su capacidad de comprender y trabajar sobre aspectos ligados a las causas y las consecuencias, en esta sección el interés se centra en establecer una comparativa, tal y como se ha llevado a cabo en capítulos anteriores, entre el alumnado de los siguientes grupos, antes y después y de las intervenciones. Siguiendo el mismo modelo, se han diferenciado los resultados de ambos años para realizar un examen por separado de los mismos.

⁷⁸⁴ ORTUÑO, J., PONCE, A.I. y SERRANO, F.J. (2016). Op. cit., pp. 27-28.

⁷⁸⁵ Ver una propuesta para trabajar al respecto en ÁLVAREZ DE ZAYAS, R.M. y PALOMO ALEMÁN, A. (2002). Los protagonistas de la Historia. Los alumnos «descubren» que los hombres comunes también hacen Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación de las Ciencias Sociales*, no. 1, pp. 35-37.

⁷⁸⁶ SEIXAS, P. (2013). Historical Agency as a Problem for Researchers in History Education. *Antíteses*, vol. 5, no. 10, pp. 539-541.

5.1. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2016

En primer lugar, tal y como se puede observar en la Tabla 90, donde se recoge la categorización de los alumnos y alumnas de Burgos y Laguna de Duero en su conjunto, es posible destacar una distribución marcadamente sesgada hacia las categorías de una complejidad cognitiva inferior. Ésta no es una característica única del trabajo en torno a estos conceptos, ya que se repite, con más o menos matices, en el resto de las dimensiones del pensamiento histórico.

Tabla 90. Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2016. Estudiantes de Laguna de Duero y Burgos. 15 casos excluidos.

		A. prev. (n = 71)		A. post. (n = 71)	
		n	%	n	%
Causas y consecuencias	Desarrollo nulo	38	53.5	11	15.5
	Desarrollo incipiente	25	35.2	39	54.9
	Desarrollo intermedio	8	11.3	18	25.4
	Desarrollo avanzado	0	---	3	4.2

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

En esta ocasión, el número de estudiantes situados en el nivel de progresión básico es el más elevado de todos aquellos encontrados en el conjunto de las dimensiones analizadas procedentes de las intervenciones del año 2016. Aunque, en este caso, el 53,5 por ciento del alumnado se sitúa en esta categoría antes de la experiencia, solamente un 15,5 por ciento del total es encuadrado en ese mismo nivel tras las intervenciones. Muchos de los participantes parecen situarse, en esta ocasión, en niveles superiores, mostrando, de hecho, una distribución que se asemeja mucho más a la encontrada tras el trabajo con el entorno digital en el resto de dimensiones.

Por otro lado, el examen de la distribución del alumnado según los diferentes grupos, tal y como puede verse en las Tablas 91 y 93, evidencia, de nuevo, diferencias notables entre el grupo de Burgos y Laguna de Duero, aunque en esta ocasión, también entre los dos grupos del centro situado en esta última localidad. Si bien el grupo de 4ªA muestra un mayor número de estudiantes situados en la categoría inferior, la distribución es más polarizada con más alumnos situado en el nivel de desarrollo intermedio que los otros dos grupos.

Tabla 91. Categorización de los participantes de 4ªA de Laguna de Duero (2016). 3 casos excluidos.

		A. prev. (n = 21)		A. post. (n = 21)	
		n	%	n	%
Causas y consecuencias	Desarrollo nulo	11	52.4	0	---
	Desarrollo incipiente	5	23.8	14	66.7
	Desarrollo intermedio	5	23.8	6	28.6
	Desarrollo avanzado	0	---	1	4.8

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 92. Categorización de los participantes de 4ªC de Laguna de Duero (2016). 9 casos excluidos.

		A. prev. (n = 20)		A. post. (n = 20)	
		n	%	n	%
Causas y consecuencias	Desarrollo nulo	5	25.0	3	15.0
	Desarrollo incipiente	12	60.0	7	35.0
	Desarrollo intermedio	3	15.0	8	40.0
	Desarrollo avanzado	0	---	2	10.0

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 93. *Categorización de los participantes de 4ºE de Burgos (2016). 3 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 30)		A. post. (n = 30)	
		n	%	n	%
Causas y consecuencias	Desarrollo nulo	22	73.3	8	26.7
	Desarrollo incipiente	8	26.7	18	60.0
	Desarrollo intermedio	0	---	4	13.3
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Independientemente del punto de partida de los alumnos, el análisis de la categorización realizada indica una progresión, más marcada en los grupos con mejores posiciones de inicio, pero generalizada en todos los grupos. Al respecto, y pese a que estas consideraciones deban ser relativizadas atendiendo al número de alumnos, es notable la distribución en el grupo de 4ºC de Laguna de Duero, donde el 50 por ciento del total de los participantes quedan encuadrados en los dos niveles de mayor complejidad.

5.2. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2017

En el caso específico de la experiencia del año 2017, la categorización que es posible observar en la Tabla 94 evidencia una serie de datos muy similares a los ya encontrados en el año 2016, con un número muy relevante de alumnos y alumnas (un 50 por ciento, en esta ocasión) encuadrados en la categoría de desarrollo nulo. Por otro lado, en esta ocasión merece la pena aclarar que, dentro de todas las dimensiones analizadas durante este periodo, la distribución aquí encontrada es la más favorable del conjunto. Esto indica que los estudiantes que participaron en las intervenciones durante 2017 muestran una menor dificultad inicial para comprender o trabajar en torno a los conceptos de causa y consecuencia, al menos comparativamente.

Tabla 94. *Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2017. Estudiantes de todos los grupos. 47 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 102)		A. post. (n = 102)	
		n	%	n	%
Causas y consecuencias	Desarrollo nulo	51	50.0	17	16.7
	Desarrollo incipiente	41	40.2	52	51.0
	Desarrollo intermedio	9	8.8	24	23.5
	Desarrollo avanzado	1	1.0	9	8.8

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

En todo caso, es posible apreciar, como en otras ocasiones, un desplazamiento de la distribución hacia niveles de complejidad superiores, de tal forma que si únicamente cerca del 10 por ciento de los participantes se encuadra en los niveles de desarrollo intermedio y avanzado antes de las intervenciones, la cifra aumenta hasta más del 32 por ciento tras ellas, al menos según la información ofrecida por los cuestionarios aplicados en los centros.

Atendiendo ya a las Tablas 95 a 101, que muestran la distribución por grupos, puede destacarse el contraste detectado en el grupo ovetense, donde una mayoría del escaso número de alumnos analizado se encuentra en las dos categorías de complejidad superior, aspecto llamativo que no se replica en ninguno de los otros grupos de las diferentes localidades.

Tabla 95. Categorización de los participantes de 4ªA de Portillo (2017). 3 casos excluidos.

		A. prev. (n = 26)		A. post. (n = 26)	
		n	%	n	%
Causas y consecuencias	Desarrollo nulo	18	69.2	3	11.5
	Desarrollo incipiente	5	19.2	13	50.0
	Desarrollo intermedio	3	11.5	7	26.9
	Desarrollo avanzado	0	---	3	11.5

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 96. Categorización de los participantes de 4ªB de Portillo (2017). 8 casos excluidos.

		A. prev. (n = 18)		A. post. (n = 18)	
		n	%	n	%
Causas y consecuencias	Desarrollo nulo	7	38.9	3	16.7
	Desarrollo incipiente	10	55.6	9	50.0
	Desarrollo intermedio	1	5.6	5	27.8
	Desarrollo avanzado	0	---	1	5.6

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 97. Categorización de los participantes de 4ªC de Burgos (2017). Ningún caso excluido.

		A. prev. (n = 17)		A. post. (n = 17)	
		n	%	n	%
Causas y consecuencias	Desarrollo nulo	9	52.9	6	35.3
	Desarrollo incipiente	8	47.1	10	58.8
	Desarrollo intermedio	0	---	1	5.9
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 98. Categorización de los participantes de 4ªE de Burgos (2017). 4 casos excluidos.

		A. prev. (n = 12)		A. post. (n = 12)	
		n	%	n	%
Causas y consecuencias	Desarrollo nulo	7	58.3	2	16.7
	Desarrollo incipiente	5	41.7	9	75.0
	Desarrollo intermedio	0	---	1	8.3
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 99. Categorización de los participantes de 4ªP de Burgos (2017). 4 casos excluidos.

		A. prev. (n = 6)		A. post. (n = 6)	
		n	%	n	%
Causas y consecuencias	Desarrollo nulo	6	100	2	33.3
	Desarrollo incipiente	0	---	3	50.0
	Desarrollo intermedio	0	---	1	16.7
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 100. Categorización de los participantes de 4ªD de Valladolid (2017). 16 casos excluidos.

		A. prev. (n = 14)		A. post. (n = 14)	
		n	%	n	%
Causas y consecuencias	Desarrollo nulo	3	21.4	1	7.1
	Desarrollo incipiente	10	71.4	5	35.7
	Desarrollo intermedio	1	7.1	5	35.7
	Desarrollo avanzado	0	---	3	21.4

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 101. Categorización de los participantes de 4ªA de Oviedo (2017). 12 casos excluidos.

	A. prev. (n = 9)		A. post. (n = 9)		
	n	%	n	%	
Causas y consecuencias	Desarrollo nulo	1	11.1	0	---
	Desarrollo incipiente	3	33.3	3	33.3
	Desarrollo intermedio	4	44.4	4	44.4
	Desarrollo avanzado	1	11.1	2	22.2

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

De nuevo, al igual que en otras ocasiones, es posible detectar una diferencia inicial notable entre ambos grupos de Portillo (es importante recordar que mientras el grupo de 4ºA es bilingüe, el de 4ºB no lo es), debido a sus características específicas, aunque tras la finalización de las intervenciones parece detectarse una igualación de los resultados, por lo que el primer grupo parece haber avanzado con una mayor facilidad, remontando su desventaja inicial. Independientemente de esta situación, como en el resto de las ocasiones, la distribución final del alumnado difiere positivamente de la inicial, avanzando hacia posiciones superiores.

CAPÍTULO IX

La valoración de la perspectiva histórica

La comprensión del pasado es un proceso complejo, que requiere de la capacidad de situarse frente a contextos muy diferentes a los del presente, en los que las motivaciones de los actores son muchas veces desconocidas o difíciles de entender, y en los que los valores no equivalen de forma directa a los actuales. Ser consciente de que, siguiendo la expresión popularizada por el historiador británico David Lowenthal, “el pasado es un país extranjero”⁷⁸⁷, al que no puede accederse de forma directa, es el primer paso para advertir y tratar de dar solución a las dificultades mostradas por el alumnado.

Hablar de perspectiva o de empatía histórica cuando es imposible situarse de forma completamente efectiva en el lugar del otro (y menos aún de alguien que vivió en el pasado) puede conllevar, por tanto, el surgimiento de multitud de problemas, así como de varios interrogantes. En todo caso, es importante recordar que, desde el punto de vista de la educación histórica, el tratamiento de la perspectiva histórica se utiliza como una herramienta analítica, que, en palabras de Seixas, puede definirse como “el acto cognitivo de comprender los diferentes contextos sociales, culturales, intelectuales, e incluso emocionales, que dieron forma a las vidas y acciones de la gente en el pasado”⁷⁸⁸.

En la revisión del marco teórico se ha hecho referencia a las dificultades de conceptualización de esta dimensión, a la terminología tan dispar utilizada en el contexto de la investigación educativa, así como a los diferentes enfoques usados a la hora de hacer notar la prevalencia de aquellos aspectos más racionales frente a los más afectivos de la perspectiva histórica. En todo caso, como se ha indicado, la elección del término *perspectiva histórica* a lo largo de todo el trabajo ha tratado de incidir en la vertiente más cognitiva o analítica del concepto, sin que para ello se abandonen aquellos aspectos en relación con los componentes de carácter afectivo o moral capaces de hacer su aparición en varios momentos, especialmente dependiendo de la temática de las diferentes sesiones y actividades.

Precisamente, es conveniente recalcar que, en el fondo del tratamiento de la perspectiva histórica, también puede aparecer una preocupación por las disposiciones morales, algo de lo que se hablará con mucha más profundidad en el siguiente capítulo, dedicado a la dimensión ética de la Historia. Después de todo, el trabajo en torno a ésta se relaciona estrechamente con la comprensión de las perspectivas de los protagonistas del pasado, pues, como apunta Ann Chinnery:

Desde una concepción de la empatía histórica, cuanto más aprendamos sobre el pasado [...] mejor equipados estaremos para tomar decisiones morales sobre nuestro papel como

⁷⁸⁷ LOWENTHAL, D. (1985). *The Past is a Foreign Country*. New York: Cambridge University Press. Pese a su popularización en el mundo educativo anglosajón por parte de Lowenthal, la frase “el pasado es un país extranjero” ya fue utilizada por el novelista L.P. Hartley en la primera línea del prólogo de su novela *The Go-Between*, publicada en 1953, seguida de la frase “aquí hacen las cosas de forma diferente”. Para su publicación en castellano, el título se tradujo como *El pasado es un país extraño*, diluyendo el juego de palabras original.

⁷⁸⁸ SEIXAS, P. (2011). Op. cit., p. 144 (traducción propia).

ciudadanos ahora y en futuro. No tiene que ver con juzgar las vidas y acciones de aquellos que vinieron antes de nosotros a través de la lente de nuestros conocimientos, creencias y valores del siglo XXI, sino sobre aprender acerca de estas vidas del pasado para trabajar en dirección al tipo de sociedad que queremos ahora y en el futuro⁷⁸⁹.

Estos aspectos morales también aparecen, de hecho, en la conceptualización establecida por Lévesque sobre la empatía histórica, donde diferencia entre la contextualización del pasado, el uso de la imaginación histórica como un ejercicio necesario, y el juicio en torno al pasado, que considera ineludible⁷⁹⁰, y sobre el que podrán observarse algunos ejemplos a lo largo de este capítulo.

Aunque la aproximación a la imaginación histórica o a la conexión afectiva no haya sido hecho explícita a lo largo de los análisis, esto no significa que ambos elementos no jueguen un papel fundamental en la manera en la que el alumnado dialoga con el pasado, dificultando o contribuyendo a una adecuada comprensión histórica. En este caso, centrar la atención en los aspectos que se señalarán en las diferentes secciones, incluyendo la comprensión y contextualización del pasado, así como la identificación de perspectivas y visiones, ha servido de utilidad para conocer no solamente los impedimentos o dificultades más comunes encontradas tras el trabajo de los participantes, sino también para analizar la forma de razonar de los mismos en torno un aspecto tan complejo como es el examen de la perspectiva histórica.

1. Acercándose a los contextos del pasado

Uno de los componentes esenciales que forman parte de esta dimensión del pensamiento histórico es la contextualización. Esto supone acercarse a épocas históricas consideradas como potencialmente ajenas, pero cuya comprensión se antoja como necesaria para poder analizar adecuadamente los contextos históricos. A la contextualización se le ha asignado tradicionalmente un papel relevante, no solamente por la facilidad de ligarlo a enfoques claramente cognitivos⁷⁹¹, sino también, como destaca Domínguez, por su relación directa con la utilización y examen crítico de fuentes históricas, aspecto especialmente destacado en el contexto estadounidense, y por tanto con otras de las dimensiones del pensamiento histórico⁷⁹².

1.1. Comprendiendo el pasado en su contexto

Una de las actividades llevadas a cabo para analizar la capacidad de contextualización de los estudiantes a través del entorno digital, en este caso, durante la primera sesión de las intervenciones de 2016 y 2017, consistió en presentar a los participantes varias viñetas publicadas en la revista satírica *Hermano Lobo*. Uno de los rasgos clave de éstas es que fueron incluidas en el número que salió a la venta el día 29 de noviembre de 1975. Tras reflexionar en común o mediante las actividades acerca de la significatividad de la fecha, inmediatamente posterior a la muerte de Franco, se pidió a los alumnos que recapacitaran acerca de lo que estas imágenes son capaces de comunicar sobre la etapa estudiada.

En este caso, y a través de la ayuda proporcionada por los docentes, quienes actuaron como guías u orientadores, los estudiantes comenzaron a comprender que el contexto de la época no era necesariamente el mismo al esperado. En lugar de encontrarse

⁷⁸⁹ CHINNERY, A. (2011). On History Education and the Moral Demands of Remembrance. *Philosophy of Education*, p. 130 (traducción propia).

⁷⁹⁰ LÉVESQUE, S. (2011). Op. cit., pp. 130-133.

⁷⁹¹ VANSLEDRIGHT, B.A. (2001). From Empathetic Regard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy, and Historical Contextualizations. En: O.L. DAVIS, E.A. YEAGER y S. FOSTER (eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc., pp. 63-66.

⁷⁹² DOMÍNGUEZ, J. (2015). Op. cit., p. 148.

viñetas que reflejaran la felicidad de los españoles de la época, o gestos de celebración, en las respuestas escritas por el alumnado es posible observar que éstos detectaron otro tipo de sensaciones:

[022.F.Bu.Ent] Expresan la incertidumbre del futuro de la nación. Las viñetas nos dicen los españoles vivían una época en la que no sabían lo que el futuro del depararía (una Guerra Civil, una Democracia, otra Dictadura...).

[024.F.Bu.Ent] Expresan la incertidumbre que tenían [sic] los Españoles [sic] en esa época sobre lo que les iba a pasar. Era muy oscuro y tenían [sic] por lo que les pudiera pasar.

[089.F.La.Ent] Que el futuro es negro y no se sabe como [sic] acabará todo ni hacia donde van.

Precisamente, “incertidumbre” es la palabra más repetida en las respuestas a esta actividad, pues se reconoce que en noviembre de 1975 era complejo saber qué ocurriría a continuación. Por esta misma razón, algunos de los participantes se centran en el desasosiego o aprensión que es posible detectar en las ilustraciones:

[007.M.Bu.Ent] Tenían [sic] miedo a pasar al futuro como se ve en la viñeta 1 [,] que no se atreven a pasar al futuro.

[030.F.Bu.Ent] [Expresan] un futuro negro, muy malo

Eso sí, la idea del cambio también es reconocida como una fuente de oportunidades, donde llevar a cabo esos proyectos políticos o de vida que antes habían estado vetados:

[012.F.Bu.Ent] Expresan la búsqueda de nuevas oportunidades de los españoles después de la muerte de Franco, al acabar su dictadura querían pasar a vivir en un ambiente mejor.

[019.M.Bu.Ent] [Expresan] que tras la muerte de franco españa [sic] iba a poder progresar pues durante la época de franco [sic] estaban reprimidos

Por otro lado, las inquietudes fundamentales del periodo no siempre son reconocidas a simple vista, pues es posible detectar cómo algunos de los participantes se quedan en los aspectos más superficiales a la hora de analizar las viñetas. Es el caso del siguiente estudiante, que basa su respuesta en la forma en la que uno de los personajes ha sido representado (con un cartel, sentado en la calle), pero no en el mensaje de fondo:

[032.F.Bu.Ent] Ambas viñetas expresan la pobreza que sufrían los españoles en esa época, se encontraban desorientados en la vida e intentaban sobrevivir con el poco dinero que tenían.

De esta forma, y al centrarse en los aspectos puramente materiales, se deja de lado la mentalidad y el contexto del momento, elementos que dan sentido a la viñeta y que, por tanto, se relacionan con el mensaje que el autor quiere trasladar al lector.

A pesar de las dificultades detectadas, también pueden destacarse otro tipo de ejemplos donde es posible observar cómo los participantes sí atienden con atención al contexto del momento, generalmente para tratar de dar respuesta a sus interrogantes. Éste es el caso una de las preguntas integradas en el entorno digital durante las intervenciones del año 2016, en la que se cuestionó a los estudiantes en torno a la posición del Partido Comunista antes, e Izquierda Unida ahora, sobre la aceptación de la monarquía. En este caso, las respuestas más complejas tratan de diferenciar entre el contexto actual y el del momento en el que el Partido Comunista tuvo que aceptar el nuevo modelo de Estado:

[064.M.La.Ent] [...] la ideología política y la situación en la que se encuentra a [sic] cambiado.

[022.F.Bu.Ent] Las posiciones han cambiado tanto respecto a que ahora no tienen que preocuparse de si se cambia de democracia a dictadura, por lo que dentro de la democracia ahora pueden elegir otras posiciones.

Frente a las contestaciones más ligadas al momento actual, la comparativa entre ambas etapas lleva a que en alguna de las respuestas pueda apreciarse con claridad una mayor comprensión de lo que significó establecer una monarquía parlamentaria justo tras el periodo dictatorial, contrastándolo, en este caso con la situación del momento actual:

[105.M.La.Ent] No es igual que en la época de la transición por que antes era mucho mas [sic] reciente la república y la dictadura.

[040.F.Ov.Ent] Han cambiado al estabilizarse la democracia. Ahora no es tan trascendental.

[096.M.La.Ent] [...] actualmente el rey no tiene un valor muy importante en España, como lo tuvo en la transición, ya que marcaba el fin de la república [sic]. Su posición [la de la izquierda] ha cambiado tanto porque quieren seguir progresando en la política.

Por último, y volviendo a una de las actividades ya descritas en el capítulo anterior, en la que se trabajó en torno al terrorismo de ETA, es interesante observar cómo aquellos participantes capaces de ofrecer respuestas más complejas fueron aquellos que lograron contextualizar mucho mejor el periodo analizado. En este caso, los ejemplos que pueden observarse a continuación muestran el razonamiento de dos estudiantes acerca de por qué el grupo terrorista siguió matando tras la llegada de la democracia, y sobre el aumento del número de muertos indicado en el gráfico examinado:

[056.M.La.Ent] Creo que seguían matando civiles porque querían conseguir más propósitos de acuerdo con su ideología. Asesinando civiles infundía el terror en las calles y atemorizaba al gobierno, que llegaría a un trato con ellos para acabar con los atentados.

[089.F.La.Ent] Aumenta en 1980 y creemos que es porque los partidos políticos de aquel momento no tenían demasiada fuerza, entonces podían aprovecharlo para presionarles y así conseguir su objetivo. Más tarde descendió porque los partidos políticos estaban cogiendo fuerza. ETA siguió matando porque quería al País Vasco de España y seguían matando civiles para remarcar que no se podrían detener por nada.

En ambas respuestas, los participantes claramente tratan de examinar las intenciones de los actores, haciendo lo posible para comprender la motivación tras las acciones terroristas en momentos tan específicos. Es importante recordar, de todos modos, que respuestas como las anteriores son minoritarias, y que no es fácil para el alumnado situarse de esta manera ante el pasado.

En todo caso, está claro que la complejidad de las épocas históricas no siempre es percibida de forma matizada, y de ahí que la introducción de materiales contemporáneos al momento estudiado pueda servir como una manera de favorecer una reflexión en la que se combinen la identificación de la relevancia de contextos específicos con un enfoque basado en la perspectiva mostrada por los protagonistas de la etapa.

1.2. El problema del presentismo y el uso de estándares actuales

La contextualización del pasado no siempre es fácil, y requiere sobreponerse a diferentes dificultades a lo largo del proceso. Una de las más frecuentes con las que se topan los estudiantes de Historia tiene que ver con el problema del presentismo, que, definido de una forma simple, consiste en interpretar el pasado desde el punto de vista del momento actual. Este tipo de visiones, centradas exclusivamente en el presente, dejan de lado uno de los aspectos clave de la toma de perspectiva: “escapar de nuestro punto de vista propio con el objetivo de comprender acciones y acontecimientos del pasado”, y por tanto, abandonar “nuestro conocimiento privilegiado a la hora de pensar en los demás”⁷⁹³.

Este último aspecto es de fundamental importancia, ya que, a diferencia de los intentos de ponerse en el lugar de otra persona contemporánea, en esta ocasión se parte de

⁷⁹³ HARTMANN, U. y HASSELHORN, M. (2008). Historical Perspective Taking. A Standardized Measure for an Aspect of Students' Historical Thinking. *Learning and Individual Differences. A Multidisciplinary Journal in Education*, no. 18, p. 265.

la ventaja de poseer este conocimiento denominado por Hartmann y Hasselhorn como *privilegiado*, por el que es posible conocer qué ocurrió. Esta información, lógicamente desconocida para cualquier agente histórico, provoca que se realicen extrapolaciones, y que, de esta manera, se utilice el conocimiento del presente para examinar el pasado.

Como apunta Seixas, “el problema de la perspectiva histórica es que lleva a una negociación compleja entre el pasado y el presente”, en la que únicamente el reconocimiento de nuestras propias posiciones, ligadas a su vez a nuestro contexto temporal, puede ayudar a superar límites y dificultades⁷⁹⁴. Caer, por tanto, en la trampa de ver el pasado desde los ojos del presente, sin ser conscientes de este proceso, es lo que provoca el origen de posiciones caracterizadas como presentistas.

¿Qué supone esto en la práctica? Examinando de forma detallada las respuestas proporcionadas por los participantes a diversas cuestiones, es posible encontrar fragmentos donde, de forma implícita, se cae en esta tendencia:

[047.F.Ov.Post] La Transición española fue un proceso que se llevó a cabo tras la muerte de Franco. Consistió en el afianzamiento de un régimen pseudodemocrático heredero de la dictadura anterior. Sigue estando vigente en nuestros días a través de instituciones obsoletas, una constitución que no funciona y un sistema electoral antidemocrático.

[105.M.La.Pre] [La Transición supuso un cambio] superficial: España está corrupta, es una falsa democracia.

En el ejemplo anterior, la valoración del periodo desde la actualidad provoca que no se considere la relevancia del cambio desde el punto de vista del contexto del periodo. En casos como el señalado, los participantes simplemente desdeñan cualquier punto de vista que no case con el asumido, sin hacer el esfuerzo intelectual de comprender el momento concreto en el que se llevó a cabo la Transición. En estas ocasiones no importa tanto la orientación política o ideológica mostrada, sino la falta de disposición a valorar una perspectiva ajena enmarcada en un contexto diferente al presente, y por tanto, el uso de estándares actuales para no solamente valorar, sino también juzgar el pasado.

Es interesante observar como la idea del presentismo puede atisbarse en los lugares más insospechados. Por ejemplo, ésta es la reacción de uno de los participantes al pedirles que examinaran tres anuncios de televisión, emitidos en las décadas de 1960 y 1970:

[018.M.Bu.Ent] Los anuncios son muy similares a los de la actualidad pero con menor calidad e imagen.

En esta ocasión, lo que parece llamar la atención del alumno es la calidad técnica de los mismos, aunque también sea muy sugerente (y en este caso, desde un punto de vista potencialmente positivo) que equipare los anuncios a los del momento actual, signo de que no los considera necesariamente extraños ni imposibles de interpretar, pese a las décadas transcurridas. Ahora bien, este es un aspecto que alguno de los alumnos sí tiene en cuenta en su análisis, comprendiendo que las mentalidades no son inmediatamente comparables:

[063.M.La.Ent] [...] los anuncios de este tipo, ya no son una novedad para nuestros ojos porque al avanzar la tecnología una cosa como una lavadora, un microondas, un lavavajillas,... no nos parece tan novedoso como en aquella época a la gente que la estaba viviendo.

Generalmente, el presentismo se hace más patente a la hora de analizar críticamente elementos o temáticas con los que el alumno está muy familiarizado, y donde, por tanto, es más fácil que éstos recurran a respuestas fáciles. En los siguientes ejemplos es posible ver

⁷⁹⁴ SEIXAS, P. (2016b). Are Heritage Education and Critical Historical Thinking Compatible? Reflections on Historical Consciousness from Canada. En: C. VAN BOXTEL, M. GREVER y S. KLEIN (eds.), *Sensitive Past: Questioning Heritage In Education*. New York: Berghahn Books, p 34 (traducción propia).

algunas de las reacciones de los alumnos al comentar, en el marco de una actividad realizada dentro del entorno digital, y ya comentada en el capítulo anterior, el debate realizado entre Felipe González y Artur Mas en el año 2014 sobre Cataluña y su encaje en la Constitución de 1978:

[017.M.Bu.Ent] después dela [sic] dictadura, comunidades como Catalunya o Euskadi querían independizarse del resto debido al sufrimiento durante ese periodo y el sentimiento nacionalista vasco y catalán.

[012.F.Bu.Ent] [...] los catalanes dicen que no se sienten representados por esa constitución [...] creo que siempre ha habido un sentimiento independentista [sic].

En ambos casos, el contexto del momento en el que se llevó a cabo la intervención, marcado por noticias sobre la movilización independentista en Cataluña, puede haber llevado a los alumnos a pensar que el clima político siempre ha sido el mismo. Por otro lado, varios de sus compañeros sí que comentan, en cambio, tal como se pudo observar en el capítulo dedicado a la causalidad, que la Constitución tuvo un enorme apoyo en esta región, advirtiendo de las transformaciones en el tiempo.

Éste no es el único caso en el que la actualidad puede llegar a asumir un papel relevante en las interpretaciones del pasado. En ocasiones, aspectos como el desprestigio de los políticos, tan presentes en los medios de comunicación actuales, parece ocupar parte del discurso de varios de los estudiantes, como por ejemplo, al comentar una viñeta de Hermano Lobo publicada a principios de los años 70 en el cuestionario inicial:

[177.F.Bu.Pre] Quiere decir que a las élites, políticos y poderes les dan igual lo que quieran los ciudadanos. Van a hacer lo que les apetezca y van a buscar su bien y no el de la población mientras trabajen para ellos.

Este tipo de respuesta se puede contrastar con otra, donde se muestra un mayor nivel de complejidad, y donde se trata de situar a la viñeta en su contexto de una forma muy clara para evitar, como en el ejemplo anterior, no hablar en términos histórico-temporales:

[237.F.Ov.Pre] En mi opinión es una viñeta con una amplia crítica hacia el sistema, sobre todo reflejada en el bocadillo, ya que de alguna forma critica que la población no les escuchara aun después de estar luchando contra la represión 40 años. Es decir, lo que me lleva a pensar es que a la minoría gobernante [sic] les da igual la opinión del pueblo, que es en lo que básicamente consiste una dictadura, en la privación de la libertad y la opinión. Todo esto contado con cierto humor lo que me imagino que serviría para ridiculizar al sistema y a la situación en si [sic], que no deja de ser surrealista.

En definitiva, el presentismo es un problema que puede llevar a que los alumnos conciban el pasado de una forma poco matizada, cayendo en lo que Seixas, haciéndose eco de una expresión de vez en cuando utilizada, ha denominado *la Historia de Los Picapiedra*, es decir, “una Historia en la que los actores razonan y se comportan exactamente como nosotros, excepto que llevan disfraces extraños”⁷⁹⁵. Esta forma de percibir el pasado, en la que lo único que cambian son los escenarios, pero las mentalidades y formas de pensar son las mismas, puede provocar que, como ha podido observarse, se pierdan matices, y la comprensión histórica se resienta por esta misma razón.

2. La perspectiva de los protagonistas históricos

Junto a la adecuada comprensión del contexto histórico, el acercamiento a la perspectiva de los actores del pasado se convierte en otro de los factores determinantes para una adecuada aproximación a esta dimensión del pensamiento histórico. En este caso,

⁷⁹⁵ SEIXAS, P. (2011). Op. cit., pp. 144-145 (traducción propia).

trabajar en torno a estos aspectos provoca que se haga uso de varias de las seis cualidades enunciadas por Stuart Foster en torno a la empatía histórica, incluyendo especialmente la búsqueda de explicaciones acerca de por qué la gente del pasado actuó de la forma en que lo hizo, pero también la utilización de la evidencia histórica y la interrelación de las acciones humanas con sus contextos propios⁷⁹⁶.

2.1. Intención, motivación y orientación

Como se ha apuntado, la perspectiva histórica está intrínsecamente ligada a la comprensión de los contextos históricos y las visiones de sus protagonistas, siempre a través de la valoración de la evidencia disponible sobre una etapa determinada. De esta manera, y mediante la realización de inferencias, tal y como destaca Seixas, se pretende evitar que el alumnado deje volar su imaginación sin nada que le ate a los hechos, para poder centrarse en comprender las motivaciones e intenciones de los protagonistas del pasado⁷⁹⁷. Después de todo, cualquier interpretación del mismo proviene de los datos proporcionados por los vestigios disponibles, por lo que todo intento de comprender la mentalidad de un personaje concreto pasa, necesariamente, por examinar crítica y razonablemente la información a la que es posible acceder.

Con el objetivo de analizar las tendencias mostradas por el alumnado, a lo largo de las intervenciones se ofreció la oportunidad de que los participantes reflexionaran en diversos momentos sobre distintos protagonistas del periodo de la Transición. En estas ocasiones, generalmente a través de preguntas en los cuestionarios iniciales o finales en las que se hizo uso de recortes de prensa con entrevistas o noticias con diversas citas textuales, se pidió a los estudiantes que indicaran qué información podían obtener acerca de estos personajes, así como sus visiones y mentalidades.

Como una forma de provocar un choque con una visión muy diferente a la acostumbrada, en el cuestionario final de las intervenciones llevadas a cabo en el año 2016 se presentó a los alumnos una entrevista de 1995 con Gonzalo Fernández de la Mora, Ministro de Obras Públicas entre 1970 y 1974. El entrevistado alaba explícitamente a Franco como gestor y estadista durante la entrevista, provocando diversos enfoques por parte de los participantes a la hora de examinar la perspectiva de este personaje. En primer lugar, como ya pudo verse durante el capítulo dedicado al uso de la evidencia histórica, son muchos los alumnos que simplemente repiten la idea expresada en el texto, de una forma más o menos literal:

[061.F.La.Post] Nos muestra una figura de franco [sic] que yo (antes de estudiar esto) no conocía. Dice que mantenía el estado en funcionamiento, y que fué [sic] una época de prosperidad para España, no como los años siguientes, que según este hombre, fueron un desastre.

[025.F.Bu.Post] Que con la dictadura de Franco mantenía el Estado en funcionamiento, y su autoridad hacia que otros ejecutaran esos planes.

Uno de los siguientes pasos llevados a cabo por varios de los participantes es tratar de explicar el por qué la opinión del antiguo ministro es la que es. En este caso, algunos de ellos comienzan a integrar el factor ideológico, identificando en este caso la orientación política del autor de las declaraciones:

[100.F.La.Post] Según su opinión, la Transición llevo a la ruina a España ya que durante la época Franquista España progreso notablemente y creció. Se trata de un ministro con ideología Franquista (de derechas).

[106.F.La.Post] Este ministro estaba de acuerdo y a favor, en gran parte, del franquismo porque piensa que con una dictadura, muchos aspectos mejoraban y se cumplía [sic] todo

⁷⁹⁶ FOSTER, S. (1999). Op. cit., p. 19.

⁷⁹⁷ SEIXAS, P. y MORTON, T. (2013). Op. cit., p. 146 y 148.

(por ejemplo, la construcción). Creo que esta idea no estaba extendida (conservadora), ya que la mayoría de la población en esa época quería pasar a la democracia.

Es interesante la identificación que puede verse en alguna respuesta, aunque sea minoritaria, sobre qué es lo que critica exactamente a lo largo de la entrevista:

[058.M.La.Post] Que fue un gran error que deberíamos [sic] haber seguido con la dictadura pero no critica al presente sino [hasta][tachado] el periodo hasta la llegada de Franco al poder.

Este último aspecto es algo que puede provocar la reflexión en torno a la finalidad de sus declaraciones, y a la intención mostrada por el antiguo ministro, aunque curiosamente sean extremadamente escasas las referencias a su carrera política o a su estatus como persona privilegiada, como puede observarse a continuación:

[103.F.La.Post] Su visión sobre el franquismo es en parte positiva porque se beneficiaba como ministro de obras públicas y mejoraba el estado que vivió [sic] España anteriormente.

Algunos alumnos van más allá, preguntándose implícitamente qué dice el texto sobre la época en que se publicó, y por qué puede explicarse que se incidiera en estos aspectos precisamente en ese momento específico (1995), ligando el contexto del momento en sus explicaciones, como puede verse en el siguiente ejemplo:

[055.M.La.Post] Sobre la época, que parece que se echa de menos la actuación de Franco en cuanto a la ejecución de los planes políticos. Sobre el presente, que quizá haga falta un gobierno más activo, que no tarde tanto en llevar a cabo sus planes. Sobre el entrevistado, me sugiere que añora el franquismo, es decir, que lo apoya.

Un ejercicio similar, aunque marcado por una perspectiva diferente, se realizó en el cuestionario final de las intervenciones del año 2017, en las que los alumnos se encontraron con una entrevista del año 2016 realizada a José Luis Sanchís, antiguo colaborador de Adolfo Suárez durante la Transición. En ella, el entrevistado muestra una visión muy positiva de la misma, llegando a afirmar que la Transición, al igual que la catedral de Burgos, aunque no es perfecta, es una de las mejores del mundo.

En esta ocasión, las respuestas de los alumnos suelen centrarse en hablar de la multiplicidad de visiones existentes en torno a este periodo, algo que se analizará en secciones posteriores, pero es interesante examinar aquellos casos en los que se trata de contextualizar la opinión del protagonista entrevistado, para tratar de entenderla. En estas ocasiones suele recurrirse de forma más frecuente al hecho de que trabajara con Suárez como una manera de explicar su visión tan positiva:

[185.M.Bu.Post] Tiene esa visión porque vivió la Transición desde dentro.

[109.F.Po.Post] En mi opinión, tiene esta visión porque lograron lo que querían: una democracia que sustituyera una dictadura.

[135.F.Po.Post] Creo que el [sic] tiene esa visión porque participó en la Transición y ayudó a Adolfo Suárez.

En las ocasiones en las que esta idea está más desarrollada es cuando no solamente pueden apreciarse referencias a su cercanía al periodo estudiado, sino también potenciales motivaciones de índole personal, sentimental o emocional, un aspecto en ocasiones relegado, pero que, sin duda, puede marcar la visión de un periodo, un proceso o cualquier proyecto llevado a cabo en el pasado:

[247.M.Ov.Post] Entiendo que esta persona tenga esta visión en cuanto a la Transición ya que fue algo en lo que el [sic] trabajó y por tanto creía en ello.

[244.M.Ov.Post] José Luis Sanchís es una fuente que vivió en primera persona el período de la Transición y que pudo conocer muy de cerca a un personaje básico de la Transición: Adolfo Suárez. Así, Sanchís nos puede hablar del partido UCD, de la nueva experiencia democrática [sic] de aquel tiempo y de, en general, todo el proceso de cambio conocido como Transición. Posiblemente tenga una visión de derecha reformista del régimen, ya que ese era el perfil y la línea ideológica base del UCD (Unión de Centro Democrático). También es muy posible que tenga a la Transición por algo único y muy importante, ya que fue en ese contexto donde él tenía más importancia y su partido ídem.

En todo caso, y de ahí uno de los problemas detectados, el hecho de que los participantes intuyan el porqué de su visión no llega a explicar completamente cuál es la intención del entrevistado a la hora de realizar muchas de sus declaraciones, y en las que se refiere los intentos de realizar una “segunda Transición” como un mero arreglo de las paredes de la casa levantada desde 1977. Es precisamente el hecho de que la atención se centre en el argumento central de la entrevista, pero no en todos los aspectos que la rodean, lo que hace que muchos de estos matices se pierdan, provocando que el mensaje de la misma no llegue a comprenderse en toda su complejidad.

De hecho, en ocasiones, las referencias a estos aspectos ligados de forma más profunda con el presente son meramente literales, expresando con otras palabras lo que se dice en el texto, pero sin entrar en el fondo de la cuestión:

[227.M.Va.Post] Dice que solo ha habido una transición y que los políticos de hoy en día solo "arreglan algunas paredes" y que el trabajo duro fue el que se hizo en la transición.

[186.F.Bu.Post] Respecto a la pregunta de si actualmente se esta [sic] pasando por una segunda transición el [sic] contesta que no, la primera fue tan importante, que es única.

Lógicamente, como se ha apuntado en el capítulo dedicado al uso de la evidencia, estos problemas pueden estar más relacionados con el análisis de las fuentes históricas o de cualquier otro tipo de información que con la capacidad de tomar la perspectiva de un personaje histórico. De esta manera, llegar a comprender “los valores, creencias, y creencias que operaban en el momento”, elemento central de la perspectiva histórica⁷⁹⁸, puede llegar a convertirse en una tarea compleja que puede ser obstaculizada por la ausencia de una comprensión competente o de una estrategia adecuada a la hora de analizar y contextualizar fuentes históricas, un proceso, en palabras de Reisman y Wineburg, “más complicado que simplemente la composición de una selección de fuentes y la introducción a los alumnos de modelos de pensamiento sofisticado”⁷⁹⁹.

2.2. Mentalidades distintas para contextos diferentes

Las formas de concebir el entorno social y político varían con el paso del tiempo, y no tienen por qué ser identificadas de forma automática por el alumnado, al verlas como extrañas o difíciles de explicar fácilmente. Por esta misma razón, provocar que los alumnos asuman la conciencia de las diferencias entre el pasado y el presente puede provocar que éstos traten de explicar estos cambios de mentalidad, ya sea a través de la evolución en la sociedad o mediante el hecho de que la información conocida en la actualidad sea algo diferente⁸⁰⁰.

Entre las estrategias que fueron aplicadas para trabajar en torno a la comprensión de las mentalidades de la sociedad española de finales del franquismo e inicios de la Transición destaca el uso de anuncios publicitarios. Durante una de las actividades realizadas en el entorno digital se seleccionaron tres anuncios que trataban de vender tres productos muy diferentes: un Citroën Dyane 6 (anuncio de 1968), lavadoras de BRAU (de

⁷⁹⁸ STIPP, S. et al. (2017). Op. cit., p. 194 (traducción propia).

⁷⁹⁹ REISMAN, A. y WINEBURG, S. (2008). Op. cit., p. 206 (traducción propia).

⁸⁰⁰ HUIJGEN, T. et al. (2017). Op. cit., p. 114.

1977) y la revista femenina *Líbera* (de 1977). Tras su visionado, se pidió a los participantes que escribieran acerca del anuncio que más les hubiera llamado la atención, tratando de examinar la mentalidad de las personas y del contexto del momento.

Uno de los anuncios, el emitido por BRAU durante los primeros años del proceso de transición a la democracia, fue el más citado por el alumnado. En éste, es posible observar a un hombre poniendo una lavadora en la terraza, aunque tratando de pasar desapercibido con el objetivo de que sus vecinos no le vean. El narrador, tras preguntar al espectador si “¿lo ha visto?”, concluye que “las cosas están cambiando, ahora también por usted”.

A la hora de analizar el recurso, los alumnos suelen caer en la tentación de, simplemente, describir lo que han visto, algo de lo que ya se ha hablado en el capítulo dedicado al uso de la evidencia, pero es posible detectar diferentes formas de enfrentarse a las perspectivas percibidas. En un nivel de complejidad más bajo, hay ocasiones en las que parecen detectarse atisbos de presentismo, juzgando el anuncio desde la actualidad, pero sin llegar a entender por qué el hecho de que aparezca un hombre haciendo las labores domésticas en un anuncio del 1977 puede despertar interés:

[113.F.Po.Ent] Pensamos que el primer anuncio trata de identificarse un hombre con una mujer, ya que hoy en día las personas que trabajan en casa son las mujeres, y algún hombre. En este caso, el hombre está metiendo la ropa en la lavadora para ponerla en funcionamiento. Estamos de acuerdo con este vídeo ya que pensamos que tanto hombre como mujer debemos ayudar en las tareas del hogar.

Algo similar ocurre con la siguiente respuesta, en la que el enfoque se desplaza hacia el género masculino y su capacidad, pero donde no es posible observar una identificación de la problemática, o de la relevancia del anuncio:

[135.F.Po.Ent] En este video hemos visto como varios hombres hacen la colada en vez de sus mujeres o madres, demostrando que ellos también son capaces de ello, y no solo las mujeres.
[168.M.Bu.Ent] Antes de la transición las mujeres eran las que tenían que lavar la ropa y en el anuncio se ve que gracias a la lavadora los hombres también podían hacerlo.

Las respuestas con un mayor grado de complejidad suelen diferenciar entre quién está tratando de mandar el mensaje y sus protagonistas. De esta manera, el periodo se contextualiza de una forma más matizada: los hombres quizás todavía no participen siempre de forma activa en las tareas domésticas, pero el anuncio trata de introducir esa idea como una muestra más de los procesos de cambio en España:

[160.F.Po.Ent] Creemos que el anuncio nos quiere hacer ver que la sociedad está cambiando ya que en el anuncio se ve que los hombres empiezan a hacer las tareas del hogar cuando normalmente era el trabajo de las mujeres.

Algunas pocas respuestas van incluso más allá, y junto a aspectos ligados a la mentalidad aprecian cambios apreciables, que podrían ser una novedad para la época aunque a día de hoy parezcan algo habitual:

[072.M.La.Ent] Vemos que ya han inventado los electrodoméstico[s], pero no solo eso, sino que vemos que en un bloque de edificios todos los vecinos tienen lavadora, por lo tanto estos son alcanzables para la mayoría de la población. [...] parece que quiere decir que los hombres también van a tener que lavar, por lo que va a ser mucho más sencillo si se compran una lavadora.

Por supuesto, la comprensión de la perspectiva del momento solamente puede llevarse a cabo completamente cuando, al menos en este caso, se es capaz de descifrar las diferentes capas del mensaje, separar al anuncio del contexto real, y reconocer el papel que juega el humor. No es un proceso fácil, y requiere de habilidad para interpretar las fuentes,

pero puntualmente pueden encontrarse respuestas de este tipo, capaces de acercarse un poco más a la mentalidad del periodo:

[014.F.Bu.Ent] El anuncio de electrodomésticos BRAU retrata la inclusión del hombre en las tareas domésticas. El hombre se muestra temeroso de que le vean poner una lavadora, algo que hasta entonces se daba por hecho que correspondía a la mujer. La voz del narrador dice, con un tono lleno de intenciones y algo de humor, que las cosas están cambiando, acompañado de una música humorística, y varias vecinas del protagonista haciendo lo mismo. Al parecer en esos años aún no se tomaba muy en serio el hecho de que los hombres tomaran parte en algunas tareas del hogar, recalcando así el machismo predominante en España.

El anuncio de la revista *Líbera*, también del año 1977, es otro de los recursos de interés para varios de los estudiantes. En este caso, se presenta a una mujer mayor completamente indignada por el hecho de que una revista que se llama a sí misma femenina no presente “ni una sola página de moda, ni de cocina, ni de belleza, ni un mal consultorio sentimental”, en sus palabras. El anuncio acaba con la protagonista del anuncio exclamando “¡no sé a dónde vamos a ir a parar!”.

A la hora de analizar este anuncio, algunos alumnos topan con la dificultad de no ser capaces de entender su enfoque, y de no comprender qué significado tiene el discurso de la mujer mayor. El problema a la hora de valorar la perspectiva de la protagonista del anuncio es, de hecho, el mayor impedimento que se detecta. La falta de comprensión del mensaje principal puede llevar a que se tomen las palabras de la actriz de forma literal, no advirtiéndolo, de esta manera, la idea central del anuncio:

[161.F.Po.Ent] [...] es una revista femenina pero no hay cosas de moda ni nada relacionado con nosotras.

[173.F.Bu.Ent] El anuncio me ha parecido que es muy machista, lo que en esa época era normal, pero ahora no lo es. En la actualidad, si se emitiera un anuncio de este tipo, se retiraría debido a las [sic] denuncias de la gente. Creo que es muy heavy la imagen que se tenía de las mujeres en esa época, que debían maquillarse, coser, cocinar... todo para agradar al hombre. Las cosas no son así, y habría que eliminar anuncios de este tipo. Es un anuncio muy creepy [sic].

El primer paso para asimilar adecuadamente el porqué del anuncio pasa, claramente, por tratar de entender el mensaje que pretende lanzar, aspecto que, pese a que no siempre se detecta, es identificado por algunos de los participantes:

[185.M.Bu.Ent] El comercial que trata sobre la revista hace una crítica al concepto anterior de revista femenina, recitando los clichés de la revista femenina anterior.

Por supuesto, sí que es posible observar respuestas donde parece comprenderse el mensaje del anuncio con claridad, y donde, por tanto, se habla de las diferencias de mentalidad presentes en el periodo:

[253.M.Ov.Ent] [Es] una sátira, y el contenido de la revista es contrario a la opinión de esta misma señora. No sé si existe algún anuncio actualmente que se le parezca, pero puedo imaginar que sí. Es un anuncio breve, y claramente demuestra cómo la sociedad española va de camino hacia la modernización. El primer detalle que lo demuestra, más banal, es que el anuncio está hecho a color. De todas formas, el detalle más importante es que este anuncio, lógicamente, habría estado censurado unos años antes, debido principalmente a su contenido, revolucionario, dado que rompe con la imagen de mujer ama de casa. A pesar de todo, si viera este anuncio en la televisión, no me llamaría excesivamente la atención.

[198.M.Bu.Ent] El anuncio de *Liberia* [sic] es una crítica [sic] al concepto que se tenía [sic] antes de las mujeres, ya que se hace la sátira sobre que en una revista dedicada a las mujeres deberían de aparecer artículos sobre cocinas, moda, belleza y consultorios sentimentales, pues son "cosas de mujeres".

En casos como el ejemplo presentado a continuación, incluso se indica espontáneamente el nivel socio-económico de la protagonista, como una forma de diferenciarla del público al que va dirigida la revista, así como de contextualizar el porqué de su rechazo a la misma:

[074.M.La.Ent] En este anuncio podemos observar una señora mayor, de clase media-alta que se escandaliza porque la revista no contiene cosas que para ella son fundamentales. Este anuncio esta presentado por una persona que desprecia este producto ya que esta persona es demasiado antigua y este producto esta [sic] pensado para gustar a las nuevas mujeres con otros intereses, mas [sic] liberales, mas [sic] liberadas... "Líbera, para otras mujeres".

El anuncio menos comentado es el del Citroën Dyane 6, del año 1968. En este caso, el vídeo hace especial hincapié en la posibilidad de que la gente joven pueda disponer de un coche propio para disfrutar de su tiempo libre. En el vídeo es posible diferenciar instrumentos musicales de moda, así como una contraposición entre los jóvenes (representados por dos estudiantes universitarios: un chico y una chica) y sus mayores (en este caso, su profesor).

Puede observarse cómo el anuncio llama la atención de los participantes que lo comentan, aunque no siempre se detalle qué es lo que hace del mismo un documento interesante, o se intente explicar el contexto del momento:

[171.M.Bu.Ent] El anuncio del citroën tiene tintes humorísticos [sic] y románticos para seducir al comprador, algo muy parecido a lo que ocurre hoy en día.

[142.M.Po.Ent] Me llama la atención como [sic] anuncian el coche, que se podían permitir los ciudadanos y es una manera muy buena para anunciar el coche, para que lo compraran.

En el caso de los estudiantes que sí que reconocen el contexto del momento, éstos suelen hacer, en ocasiones, hincapié en los aspectos más técnicos, pero no necesariamente en la sociedad del momento. En el caso de la respuesta seleccionada a continuación, las ideas de mejora y de progreso aparecen como ejes centrales, por lo que el foco no se pone tanto en el contexto de la época, como en la evolución hasta la actualidad, sin llegar a entender que la mentalidad de los protagonistas no tiene por qué ser como la actual:

[017.M.Bu.Ent] El spot que elijo es el segundo, que es grabado en la época del final de los años 60, en la que se están empezando a mejorar los coches y a aumentar su venta. [...] En la actualidad hay anuncios como este, ya que cada vez hay nuevas tecnologías y la sociedad avanza.

Ahora bien, no todos los participantes analizan el anuncio con los ojos del presente, sino que, como en el caso de los otros anuncios, es posible observar reflexiones acerca de las visiones del momento:

[172.M.Bu.Ent] Es un anuncio que para la época [sic] es muy innovador y novedoso pero yo al verlo me he reido [sic] porque por ejemplo dice que el coche arranca a la primera, lo cual hoy en día [sic] es lo lógico [sic] pero para esos años era una auténtica primicia

En todo caso, tal y como apunta uno de los estudiantes, los tres anuncios tienen aspectos en común muy interesantes, hablan de la mentalidad del periodo, y, por supuesto, jamás tendrían el mismo impacto si se emitieran hoy en día, pues el contexto del momento analizado es muy específico:

[195.M.Bu.Ent] Las cosas similares de estos tres anuncios, en los tres como en la actualidad dejan caer lo nuevo la tecnología inovadora [sic] de la época [sic] y también [sic] dejan muy claro el sentimiento de cambio que en ese momento estaban sufriendo [;] en el primero dejan caer el sentimiento de igualarismo [sic] que estaba emergiendo [,] en el segundo como [sic]

muchas asocian el coche con la felicidad de un pareja joven [,] y en la tercera intentan hacer la típica [sic] revista femina [sic] pero como estamos en una época innovadora [sic] no habla de belleza, cocina...

Comprender la forma en la que los diferentes aspectos del pasado afectaron a sus contextos particulares es, por tanto, una manera de acercarse a la comprensión de unas mentalidades que pueden estar más o menos alejadas de las del momento presente. En todo caso, éste no es un proceso fácil, y cuenta con una dificultad añadida a la del presentismo: el desprecio hacia cualquier elemento no actual.

2.3. El riesgo de desdeñar el pasado

A la hora de identificar las potenciales dificultades existentes para el acercamiento a los contextos del pasado y a la perspectiva de sus protagonistas por parte del alumnado de Historia, Seixas distingue dos elementos esenciales: el presentismo y la tendencia a desdeñar el pasado⁸⁰¹. Aunque ya se ha hecho referencia al primero de estos errores en los que los estudiantes suelen caer al aproximarse al estudio histórico, es importante centrar la atención al segundo de ellos, pues en palabras del propio Seixas, el desprecio por el pasado puede llevar a la:

[...] creencia de que la gente que opera de formas diferentes a las nuestras es irracional, ignorante, estúpida, racista, o sexista, sin más preguntas o investigaciones acerca de la totalidad de sus circunstancias históricas. En otras palabras: “si no son como nosotros, podemos ignorarles”⁸⁰².

Tal y como apunta Barton, en los casos en los que no se asume que los actores del pasado poseían una inteligencia menor, el alumnado suele tratar de proyectar su perspectiva en los diferentes contextos, pero sin llegar a entender las variaciones existentes entre las visiones del presente y las del pasado, y resistiéndose a la hora de valorar aquellas perspectivas enfrentadas a las propias⁸⁰³. Éste, precisamente, es un aspecto al que ya se ha hecho referencia al analizar las respuestas proporcionadas por los alumnos a algunos de los anuncios de televisión de décadas pasadas, especialmente al hablar de temas como la perspectiva de género:

[190.F.Bu.Ent] En el tercer anuncio se muestra una ignorancia por cambiar las cosas malas y seguir callando, si la idea de que alguien no es nada el resto la sigue y le enseña a sus hijos que es así no existen excusas, por ejemplo esta mujer se queja de que en la revista femenina no hay nada de moda, ni de cocina y ningún sentimiento. Su forma de pensar a [sic] sido inculcada por sus generaciones.

En respuestas como ésta, pese a tratar de llegar al fondo de la cuestión acerca de por qué los actores del pasado tenían la mentalidad reflejada en las fuentes históricas, no parece haber un acercamiento con el objetivo de tratar de comprender su forma de pensar, sino más bien una crítica, centrada en tildar de ignorante la posición percibida.

De hecho la idea de progreso continuo puede encontrarse como eje central de este tipo de razonamientos, al entender que el paso del tiempo siempre se acompaña, de forma inherente, de una mejora de las condiciones de vida. Es desde este enfoque como pueden entenderse mejor expresiones como las siguientes:

⁸⁰¹ SEIXAS, P. (2011). Op. cit., pp. 144-145.

⁸⁰² *Ibíd.*, p. 144 (traducción propia).

⁸⁰³ BARTON, K.C. (2010). Op. cit., pp. 101-102. Capítulo original: BARTON, K.C. (2008). Op. cit., pp. 243-244.

[077.M.La.Pre] Es básico entender el pasado para comprender todo tipo de situación actual, no se entendería el sistema democrático sin la Transición. Y el pasado debería de quedarse en el contexto, porque se supone que el presente es un paso mejor del pasado.

[078.M.La.Pre] Pienso que no hay que volver al pasado si no que poco a poco ir mejorando las vidas de las personas.

[169.M.Bu.Pre] [La Transición tiene relación con el presente] porque vamos y avanzamos rápidamente hacia una sociedad más evolucionada y progreso.

La Transición, en este caso, se ve como un paso adelante, y por tanto, como una mejora en el sistema político tras las décadas de dictadura. Por supuesto, no hace falta recordar con profundidad que una aproximación a la Historia marcada por este punto de vista puede provocar que al alumnado le cueste reconocer conceptos como el de declive, o que éste caiga en la trampa de observar la evolución histórica como un camino continuo hacia la mejora de condiciones de todo tipo, aspecto ya citado en el capítulo dedicado al cambio y la continuidad. Es importante, en todo caso, hacer hincapié que un trabajo específico en torno a estos conceptos puede suponer una mejora en la comprensión del alumnado, que muchas veces hace gala de conocer los términos usados, pero no su verdadero significado⁸⁰⁴.

Un ejemplo similar, aunque diferente, puede observarse en la respuesta de uno de los alumnos a la hora de examinar los efectos del turismo en la España de los años 60 y 70. En este caso no hay ningún problema sobre los aspectos descritos, pero puede observarse esa idea implícita de progreso continuo que deja de lado algunas de las complejidades del proceso de transformación social, y que si fuera adoptada para otros contextos podría ser problemática:

[012.F.Bu.Ent] Estos cambios de turistas influyeron para bien ya que al haber más turistas aumentaba la economía, ampliaban sus conocimientos culturales aprendiendo de culturas ajenas y acogían las nuevas ideas que traían los extranjeros, en resumen les hizo avanzar y mejorar.

Este tipo de razonamiento también puede percibirse al trabajar sobre aspectos relacionados con la política, y no necesariamente con la evolución en la forma de pensar de la sociedad. En estas ocasiones, los argumentos utilizados pueden pecar de reduccionistas o de simplificar la situación:

[224.M.Va.Post] Esto a España le llevo a un periodo de inquietudes y [sic] indecisiones políticas debido a que muchos españoles eran analfabetos y no sabían [sic] votar, pero el Fallido golpe de estado les hizo que tubieran [sic] más confianza al final todo transcurrio [sic] bien.

Frases como las del ejemplo anterior no son, de nuevo, factualmente incorrectas, pero, en su contexto, valoran a la sociedad de la etapa de la Transición de una forma diferente a cómo lo harían si se refirieran a la actual. La forma de hablar de la sociedad de la etapa estudiada denota una infantilización (probablemente no consciente) de los españoles del momento, dando a entender que no tienen las mismas capacidades que los actuales. En todo caso, la cercanía del periodo provoca que haya una menor propensión a desdeñar los acontecimientos de la etapa analizada, así como a criticar a los protagonistas del pasado y sus actuaciones. En esta ocasión, la Transición, al verse de forma mayoritaria, como un paso adelante que mejora las condiciones de la sociedad, encaja en el modelo de preconcepciones utilizado por los alumnos, provocando una aceptación del proceso menos problemático *a priori*, al menos hasta que se produce un cuestionamiento acerca de las diferentes formas de percibir el proceso, tanto en la propia época como en la actualidad.

⁸⁰⁴ WHITE, J. (2010). Encountering Diversity in the History of Ideas: Engaging Year 9 With Victorian Debates About «Progress». *Teaching History*, no. 139, pp. 11-20.

3. Visiones sobre el pasado

Entender adecuadamente el concepto de perspectiva histórica supone la necesidad de comprender el hecho de que los acontecimientos nunca son percibidos de igual forma, y que, por tanto, las mentalidades están muy influidas por los contextos de cada momento. Interrelacionar, de esta manera, la contextualización con la perspectiva de los protagonistas históricos, se convierte en un aspecto clave para poder trabajar en torno a la multiperspectividad, definida por Stradling como “una manera de ver, y una predisposición a observar eventos históricos, personalidades, acontecimientos, culturas y sociedades desde perspectivas diferentes”⁸⁰⁵.

3.1. Varias perspectivas en una misma época

El hecho de que pudieran existir múltiples visiones en el pasado conviviendo de forma conjunta es un aspecto que se destaca en ciertas ocasiones, aunque no siempre con la frecuencia deseada, y que generalmente sólo aparece reflejado en las respuestas del alumnado cuando se pregunta de forma más o menos explícita sobre este aspecto concreto. De esta manera, la opinión mayoritariamente expresada por el alumnado es que existen multitud de formas de ver el periodo de transición a la democracia en España, aunque los matices sean diferentes, así como las formas de situarse frente a esta problemática. De una forma más superficial, son muchos los estudiantes que simplemente destacan que, efectivamente, la sociedad puede percibir de muchas maneras lo que ocurre a su alrededor:

[106.F.La.Post] Pienso que [los cambios] no se percibieron de la misma forma, ya que no todos compartían la misma mentalidad.

[135.F.Po.Post] Para nada es la única visión, dependiendo de la persona y de cuándo y cómo haya vivido este periodo pensará de una forma u otra.

[211.M.Va.Post] [...] cada persona es diferente y existen muchas opiniones diferentes sobre la transición tanto negativas como positivas.

Lo interesante, en este caso, es examinar el porqué de la existencia de las diferentes visiones. La orientación política es destacada por algunos de los participantes como determinante para comprender las diferentes formas de aproximarse al periodo:

[004.F.Bu.Post] [...] hay gente de diferentes [sic] ideas y había comunistas, conservadores, de izquierdas, de derechas [;] no todos tienen el mismo ptp. [sic] de vista.

[059.M.La.Post] La gente percibió el cambio dependiendo de su ideología [sic], algunos lo veían [sic] de una manera y otros de otra.

[129.F.Po.Post] Hay más puntos de vista, por ejemplo una persona que estuviera a favor de Franco pensaría de forma muy diferente y probablemente estaría en desacuerdo con la Transición y no hablaría bien de ella.

A continuación es posible observar un ejemplo en el que un estudiante clarifica, tras analizar las viñetas de Hermano Lobo a las que se ha hecho referencia con anterioridad (recursos visuales, por otro lado, especialmente útiles para trabajar la multiperspectividad,

⁸⁰⁵ STRADLING, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe, p. 14 (traducción propia). Es posible encontrar más información sobre la multiperspectividad en otras publicaciones del Consejo de Europa, como COUNCIL OF EUROPE (2004). *Multiperspectivity in Teaching and Learning History. Presentations from Seminars and Workshops Materials*. Strasbourg: Council of Europe; así como en el capítulo dedicado a la perspectiva histórica en COUNCIL OF EUROPE (2016). *Developing a Culture of Co-Operation When Teaching and Learning History*. Strasbourg: Council of Europe.

aunque no carentes de desafíos⁸⁰⁶), que las visiones podían ser muy diferentes dependiendo de la orientación política de los protagonistas:

[004.F.Bu.Ent] Iban a entrar en otra época de España, los de izquierda tenían curiosidad y ganas por ver lo que les esperaba en el futuro y los de la derecha tenían miedo del futuro porque no había nada claro y veían lo negativo, preferían no dar el paso al cambio de la transición.

Junto a esta orientación política, hay ocasiones en las que se puede percibir claramente, en las respuestas ofrecidas a diversas preguntas, cómo la posición socio-económica o los intereses particulares pueden llegar a condicionar la visión del periodo de cada una de las personas, explicando de esta manera las diferentes perspectivas:

[007.M.Bu.Ent] [...] cada uno tenía una ideología diferente lo que llevó a una concepción distinta del pasado. El pensamiento de cada persona y su nivel de vida (si eran de una clase social más alta estaban más favorecidos).

[100.F.La.Ent] [...] la letra de Karina está pensada para que sea escuchada por la clase alta debido a que esta podía ser la menos perjudicada durante el período de la dictadura, la canción daba una imagen de la dictadura que no era real; por el contrario la otra canción refleja la situación de la clase baja viviendo de forma real la dictadura.

Algo similar puede observarse en el análisis de otra viñeta de Hermano Lobo distinta, y examinada por los participantes de las intervenciones del año 2017, donde se muestra a un grupo de personas anónimas reclamando más libertad frente a la mirada desdeñosa de un hombre con bigote. En los siguientes ejemplos, la posición privilegiada (ya sea política o económica) de este personaje es destacada para, precisamente, explicar el porqué de su visión:

[186.F.Bu.Pre] Opino que el hombre de la viñeta es Franco o alguno de sus más fieles. El [sic] al tener más libertad que la gente que tan reprimida estaba, piensa que son unos pesados diciendo siempre lo mismo, además también pensaría que es imposible que sean libres.

[145.M.Po.Pre] El hombre que aparece a la derecha parece ser alguien adinerado, por lo que no quiere por así decirlo, que se cambie el orden actual, para así no perder su dinero.

La diferencia de edad es otra de las razones encontradas por los participantes, aunque de forma mucho menos frecuente, a la hora de explicar las distintas visiones del periodo, como muestra el siguiente ejemplo, donde se analiza la letra reivindicativa de una de las canciones utilizadas a lo largo de las intervenciones:

[103.F.La.Ent] [...] quiere decir que las personas que vivieron el franquismo piensan que los jóvenes por sus nuevas ideas liberales van a llevarles a la guerra otra vez [...] la letra refleja bien la transición, por que [sic] las personas mayores tenían miedo de las consecuencias y de que hubiese una nueva guerra civil o que el franquismo era la mejor forma de gobierno ya que estaban todos bajo las mismas ideas y no se podían [sic] crear conflictos por ello, en cambio los jóvenes querían luchar por la libertad.

Por supuesto, la opinión del alumnado puede no decantarse fácilmente hacia la valoración de múltiples visiones si no se ha llevado a cabo un trabajo específico en el aula sobre este aspecto. A lo largo de las intervenciones puestas en práctica en los centros es posible encontrar esta predisposición, aunque no siempre de manera explícita, según expresan las siguientes respuestas obtenidas tras pedir a los participantes analizar un fragmento de entrevista a José Luis Sanchís, antiguo colaborador de Adolfo Suárez, publicada en un diario digital, ya referenciada anteriormente:

⁸⁰⁶ SCHNAKENBERG, U. (2010). Developing Multiperspectivity Through Cartoon Analysis: Strategies for Analysing Different Views of Three Watersheds in Modern German History. *Teaching History*, no. 139, p. 32.

[173.F.Bu.Post] Esta visión a cerca [sic] de la transición es así porque a nadie le gustaba la dictadura.

[177.F.Bu.Post] Es la única [visión] ya que no se ha vivido una época con tanto cambio a todos los niveles.

En ambos casos no sólo se da por supuesto que la opinión reflejada en la entrevista es la mayoritaria, sino que se supone que no puede existir otra a la expresada, utilizando expresiones categóricas como “a nadie le gustaba”, negando por tanto cualquier otra alternativa y no situándose en la época analizada.

Afortunadamente, siempre es interesante observar cómo la insistencia en torno a la atención a los diferentes puntos de vista puede provocar que algunos alumnos sean conscientes de sus palabras, y las maticen para aclarar todas las posibles formas de percibir las transformaciones que estaba sufriendo España en los años 70:

[225.M.Va.Post] Los españoles, (no todos, siempre hay alguien en contra; pero sí la gran mayoría), querían dejar la dictadura atrás, para pasar a un sistema político que les concediera más libertad, y que les permitiera participar políticamente en el futuro de su pueblo, como es la democracia.

3.2. Identificación de cambios de perspectiva pasado-presente

Por supuesto, otro concepto importante capaz de complementar a la idea de que la perspectiva de la sociedad puede ser muy diversa durante cualquier etapa histórica es el hecho de que la visión sobre un periodo puede ser muy diferente con el paso del tiempo, y de nuevo, tampoco uniforme. Al hacer hincapié en estos aspectos, no solamente se provoca que el alumnado reflexione a dos niveles (visión desde el pasado y visión desde el presente), sino que también se cuestione las razones de las transformaciones de perspectiva llevadas a cabo en torno, en este caso, a la Transición española, aspectos de los que ya se ha hablado también en el capítulo dedicado al cambio y la continuidad.

No todos los estudiantes comprenden que el transcurso del tiempo puede llevar a transformaciones de opinión, algo que expresan de forma similar a la que puede observarse en el siguiente ejemplo, en el que la visión predominante es asumida como estable con el paso de los años:

[101.M.La.Post] En los últimos 40 años se ha seguido viendo como ejemplar y no ha cambiado mucho su valoración (en general).

Aunque no siempre sea fácil para los participantes, hay ocasiones en las que, de forma espontánea, éstos revelan los paralelos existentes entre la multiplicidad de visiones existentes tanto en el pasado como en la actualidad, como es el caso del siguiente ejemplo:

[066.M.La.Post] Un texxto [sic] como éste nos muestra que no la sociedad al completo estaba a favor del cambio sino que había un sector qu [sic] prefería mantener la situación anterior. Esto también es aplicable a la actualidad demostrándonos que aún puede haber gente que prefiere la forma de gobierno de la dictadura.

Por lo general, este tipo de reflexiones suelen venir acompañadas de un cuestionamiento, normalmente originado en observaciones ligadas al momento presente. Es el caso del siguiente ejemplo, el estudiante constata que la sociedad no se pone de acuerdo en una visión unitaria acerca de la Transición, por lo que no queda más remedio que asumir que ha habido transformaciones desde que ésta concluyó:

[073.F.La.Post] Sí creo que fué [sic] un proceso importante, porque se pasó de la dictadura a la democracia. Creo que se ha cambiado la valoración con el tiempo, porque no todas las personas opinan lo mismo sobre la transición, y hay opiniones diferentes.

En general, el reconocimiento de que el contexto actual difiere mucho del pasado lleva a concretar de forma más específica las razones por las que se ha llevado a cabo esta transformación en la forma de ver el periodo:

[082.F.La.Post] Es imposible prácticamente que se vea de la misma forma ya que la sociedad, la política la economía etc [sic] ha cambiado también.

[066.M.La.Post] En su momento la Transición fue un proceso muy importante ya que supuso la llegada definitiva de la democracia a España tras varias décadas de inestabilidad política y dictaduras. Con el paso del tiempo ha ido cambiando la valoración de esta época llegando algunas personas y partidos políticos a pedir una modificación de la Constitución redactada en esa época, que sigue vigente, argumentando que está desfasada en algunos aspectos.

De manera similar, en ocasiones se indica de una forma explícita que son precisamente los sacrificios los que se valoran de forma diferente con el paso del tiempo, independientemente de que se entendieran o no en un principio:

[057.M.La.Post] Se ve con diferentes ojos debido a que en el momento de la transición se sufrió mucho, pero en la actualidad se ve que valió la pena.

Por último, es importante recalcar que, en ocasiones, los juicios morales existentes acerca de una etapa histórica condicionan de manera muy específica la reacción del alumnado ante la posibilidad de que los actores del pasado percibieran ese periodo de una forma distinta a la suya propia. De esta manera, la única visión válida parece ser la propia:

[028.F.Bu.Post] Me parece que mi visión sobre el franquismo es la misma que debería tener todo el mundo. Como historiadores se debe tener una visión objetiva de la situación. La sociedad lo estaba pasando muy mal y las personas que no pensaban igual que la dictadura eran fusiladas. No creo que pueda haber muchas opiniones válidas al respecto.

Por supuesto, la opinión expresada en el ejemplo hace referencia a las visiones acerca del franquismo desde la actualidad, pero éstas son capaces de condicionar, de una forma u otra, la posibilidad de identificar otras formas de percibir esta etapa. Pese a todo, es importante recalcar, siguiendo a Lévesque, que los juicios morales son inevitables en la educación histórica, por lo que provocar que “los estudiantes sean conscientes tanto de sus creencias como del impacto de las mismas en su pensamiento histórico”⁸⁰⁷, puede ser muy positivo, especialmente a la hora de trabajar en torno a la perspectiva histórica.

4. Evolución y niveles de progresión

Una vez examinadas las diferentes características mostradas por el conjunto de estudiantes en el marco de la intervención, llega el momento de proceder a la comparación entre la categorización realizada de los participantes antes y después de la experiencia. Como en el resto de dimensiones, se ha establecido una diferenciación entre las intervenciones de 2016 y las de un año después, utilizando los niveles de progresión descritos en capítulos previos.

⁸⁰⁷ LÉVESQUE, S. (2008). Op. cit., p. 168 (traducción propia).

4.1. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2016

En primer lugar, la Tabla 102, donde aparecen estudiantes de Burgos y de Laguna de Duero, muestra la clasificación de los alumnos y alumnas que formaron parte de las intervenciones del año 2016. En la misma, destaca el hecho de que únicamente el 8,5 por ciento del total de participantes alcanzan el nivel de desarrollo intermedio, y ninguno de ellos el de desarrollo avanzado. Aunque el porcentaje que se sitúa en la categoría inferior no alcanza la cifra encontrada al analizar la dimensión ligada a las causas y consecuencias (53,5 por ciento del total), el 29,6 por ciento de alumnos encuadrados en la misma en este caso particular indica que ésta es la segunda dimensión con una cifra más alta en esa categoría en el análisis previo, de todas aquellas correspondientes a 2016.

Tabla 102. *Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2016. Estudiantes de Laguna de Duero y Burgos. 15 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 71)		A. post. (n = 71)	
		n	%	n	%
Perspectiva histórica	Desarrollo nulo	21	29.6	10	14.1
	Desarrollo incipiente	44	62.0	39	54.9
	Desarrollo intermedio	6	8.5	18	25.4
	Desarrollo avanzado	0	---	4	5.6

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Pese a que la evolución no sea tan notable como en otras ocasiones, es posible establecer una clara diferencia entre los datos correspondientes al examen previo y al posterior a la experiencia. En este caso, las cifras indican que, al igual que con los datos previos a las intervenciones, ésta es también la segunda dimensión más sesgada hacia los niveles inferiores tras el trabajo con el entorno digital. En este caso, solamente algo más del 31 por ciento de los participantes acabaron situados en las dos categorías de mayor complejidad cognitiva.

Tras observar las Tablas 103 a 105, donde aparecen reflejados la distribución de los diferentes grupos con los que se trabajó, es posible destacar nuevamente el contraste entre los dos grupos de Laguna de Duero y el de Burgos, donde, tanto en esta ocasión como en las relacionadas con las otras dimensiones del pensamiento histórico, es posible observar un alumnado situado en niveles inferiores en el caso burgalés.

Tabla 103. *Categorización de los participantes de 4ªA de Laguna de Duero (2016). 3 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 21)		A. post. (n = 21)	
		n	%	n	%
Perspectiva histórica	Desarrollo nulo	3	14.3	1	4.8
	Desarrollo incipiente	14	66.7	10	47.6
	Desarrollo intermedio	4	19.0	9	42.9
	Desarrollo avanzado	0	---	1	4.8

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 104. *Categorización de los participantes de 4ªC de Laguna de Duero (2016). 9 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 20)		A. post. (n = 20)	
		n	%	n	%
Perspectiva histórica	Desarrollo nulo	3	15.0	0	---
	Desarrollo incipiente	15	75.0	10	50.0
	Desarrollo intermedio	2	10.0	7	35.0
	Desarrollo avanzado	0	---	3	15.0

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 105. Categorización de los participantes de 4ºE de Burgos (2016). 3 casos excluidos.

		A. prev. (n = 30)		A. post. (n = 30)	
		n	%	n	%
Perspectiva histórica	Desarrollo nulo	15	50.0	9	30.0
	Desarrollo incipiente	15	50.0	19	63.3
	Desarrollo intermedio	0	---	2	6.7
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

También, al igual que en otras situaciones, la evolución parece seguir una senda positiva según los datos obtenidos en el análisis posterior a la experiencia. En este caso, el número de estudiantes situados en la categoría de desarrollo intermedio se multiplica por tres, y pueden detectarse cuatro alumnos o alumnas (todos ellos pertenecientes a los grupos de Laguna de Duero) localizados en el nivel de desarrollo avanzado.

4.2. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2017

Observando los datos obtenidos en el año 2017, destaca de una forma muy notable una distribución del alumnado de una forma marcadamente sesgada hacia el nivel de progresión más bajo. En todas las dimensiones analizadas en el marco de las intervenciones llevadas a cabo en el año 2017, la información analizada indica que la perspectiva histórica es aquella con la que el alumnado tuvo mayores dificultades de comprensión de manera previa a las intervenciones, seguida por el uso de la evidencia. En este caso, siguiendo la Tabla 106, únicamente el 2 por ciento de los estudiantes superan los dos niveles inferiores con anterioridad a la intervención, mientras que más del 78 por ciento se encuadra en un nivel de desarrollo nulo.

Tabla 106. Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2017. Estudiantes de todos los grupos. 47 casos excluidos.

		A. prev. (n = 102)		A. post. (n = 102)	
		n	%	n	%
Perspectiva histórica	Desarrollo nulo	80	78.4	32	31.4
	Desarrollo incipiente	20	19.6	39	38.2
	Desarrollo intermedio	2	2.0	25	24.5
	Desarrollo avanzado	0	---	6	5.9

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Como en otras ocasiones, la evolución del alumnado parece clara, siempre hacia niveles superiores de complejidad, aunque en esta ocasión, el porcentaje de participantes encuadrados en la categoría de desarrollo nulo (más de un 31 por ciento) es la segunda más alta de todas las dimensiones analizadas sobre la experiencia del año 2017. De nuevo, este aspecto vuelve a evidenciar los problemas detectados a la hora de comprender de una forma matizada todos los aspectos que envuelven a la perspectiva histórica.

En conveniente cuestionarse por qué existen diferencias tan relevantes entre los resultados obtenidos en las intervenciones de 2016 y 2017. En este caso, parece claro que las transformaciones llevadas a cabo en el entorno digital de aprendizaje, así como en los instrumentos de obtención de la información parecen haber influenciado los resultados finales, provocando que las valoraciones no puedan compararse de una manera directa, pero si de una forma relativa a la hora de establecer una comparativa entre la información previa y posterior a la experiencia.

El análisis por localidades observable en las Tablas 107 a 113 ofrece una imagen consistente con la visión general, en la que todos los grupos, salvo el ovetense, muestran una posición de partida desfavorable, y donde, salvo esa excepción, el nivel de desarrollo nulo es el mayoritario en todos los casos.

Tabla 107. Categorización de los participantes de 4ªA de Portillo (2017). 3 casos excluidos.

		A. prev. (n = 26)		A. post. (n = 26)	
		n	%	n	%
Perspectiva histórica	Desarrollo nulo	23	88.5	5	19.2
	Desarrollo incipiente	3	11.5	13	50.0
	Desarrollo intermedio	0	---	7	26.9
	Desarrollo avanzado	0	---	1	3.8

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 108. Categorización de los participantes de 4ªB de Portillo (2017). 8 casos excluidos.

		A. prev. (n = 18)		A. post. (n = 18)	
		n	%	n	%
Perspectiva histórica	Desarrollo nulo	16	88.9	3	16.7
	Desarrollo incipiente	2	11.1	11	61.1
	Desarrollo intermedio	0	---	3	16.7
	Desarrollo avanzado	0	---	1	5.6

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 109. Categorización de los participantes de 4ªC de Burgos (2017). Ningún caso excluido.

		A. prev. (n = 17)		A. post. (n = 17)	
		n	%	n	%
Perspectiva histórica	Desarrollo nulo	15	88.2	13	76.5
	Desarrollo incipiente	2	11.8	3	17.6
	Desarrollo intermedio	0	---	1	5.9
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 110. Categorización de los participantes de 4ªE de Burgos (2017). 4 casos excluidos.

		A. prev. (n = 12)		A. post. (n = 12)	
		n	%	n	%
Perspectiva histórica	Desarrollo nulo	8	66.7	7	58.3
	Desarrollo incipiente	3	25.0	1	8.3
	Desarrollo intermedio	1	8.3	3	25.0
	Desarrollo avanzado	0	---	1	8.3

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 111. Categorización de los participantes de 4ªP de Burgos (2017). 4 casos excluidos.

		A. prev. (n = 6)		A. post. (n = 6)	
		n	%	n	%
Perspectiva histórica	Desarrollo nulo	6	100	3	50.0
	Desarrollo incipiente	0	---	2	33.3
	Desarrollo intermedio	0	---	1	16.7
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 112. *Categorización de los participantes de 4ºD de Valladolid (2017). 16 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 14)		A. post. (n = 14)	
		n	%	n	%
Perspectiva histórica	Desarrollo nulo	9	64.3	0	---
	Desarrollo incipiente	5	35.7	6	42.9
	Desarrollo intermedio	0	---	6	42.9
	Desarrollo avanzado	0	---	2	14.3

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 113. *Categorización de los participantes de 4ºA de Oviedo (2017). 12 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 9)		A. post. (n = 9)	
		n	%	n	%
Perspectiva histórica	Desarrollo nulo	3	33.3	1	11.1
	Desarrollo incipiente	5	55.6	3	33.3
	Desarrollo intermedio	1	11.1	4	44.4
	Desarrollo avanzado	0	---	1	11.1

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Es, en todo caso, curioso observar cómo la evolución de los diferentes grupos varía sustancialmente al comparar el punto de partida con la distribución obtenida tras el final del trabajo con el entorno digital de aprendizaje. Si en el caso de Valladolid se detecta un giro drástico en la percepción del alumnado, éste es mucho más matizado en el caso de Portillo o parte de los grupos burgaleses, mientras que, especialmente en 4ºB de Burgos (debido, probablemente, a sus características específicas), no parece existir una evolución demasiado marcada. En todo caso, los avances, que parecen generales desde un punto de vista amplio, esconden diferencias como las aquí destacadas.

CAPÍTULO X

La reflexión sobre la dimensión ética de la Historia

Los relatos acerca del pasado se articulan en forma de narrativas, asumiendo, por tanto, un formato específico, donde la memoria colectiva condiciona y da forma a narraciones que, si bien pueden contener elementos particulares, están determinadas por lo que Wertsch llama “plantillas narrativas esquemáticas”, provocando que narrativas alternativas o completamente opuestas puedan mantener una estructura común⁸⁰⁸. Dentro de esta estructura pueden identificarse patrones variados, como la existencia de protagonistas o héroes (ya sean individuales o colectivos nacionales), un enemigo externo, o un acontecimiento clave (como un levantamiento, victoria bélica o revolución), pero también patrones comunes, como una dificultad u obstáculo a superar siempre presente, o una intervención crucial capaz de dar forma y sentido al futuro.

Este tipo de narrativas pueden y son utilizadas en distintos niveles, como una forma de generar identidades y sentimientos de pertenencia. De esta forma, las perspectivas nacionales serán distintas a las de género, y éstas a su vez diferentes a las basadas en patrones étnicos, lingüísticos, socio-económicos, etc. En todo caso, de lo que no cabe duda es del factor moral que todo relato conlleva, capaz de marcar de forma clave los enfoques sobre el pasado, que a la vez son trasladados al presente.

Ante las dificultades a la hora de favorecer un análisis crítico de la Historia y de dar forma a las herramientas disciplinares adecuadas a la hora de comparar y discriminar entre la multiplicidad de narrativas existentes, autores como Cronon han tratado de establecer una serie de criterios. Nociones como la adecuación a los hechos conocidos, al contexto natural y el reconocimiento académico son destacadas como esenciales, pues, a diferencia de cualquier otro relato, las narrativas históricas están atadas a la realidad y los hechos, frente a la ficción. En todo caso, tal y como apunta Cronon, los aspectos morales no dejan de influir en el proceso de formación y consolidación de narrativas, al servir como “nuestras principales brújulas morales en este mundo”⁸⁰⁹.

Este mismo aspecto es recordado por Seixas tras analizar con detenimiento el concepto de *plausibilidad narrativa* utilizado en la tradición germana. Para él, a la hora de establecer comparaciones entre diferentes narrativas alternativas, no podemos centrar la atención únicamente en aspectos como la *plausibilidad evidencial*, relacionada con la adecuación de dicha narrativa al conjunto de la evidencia disponible, sino también a otros aspectos que pueden ser perfectamente ligados con las diferentes dimensiones del pensamiento histórico⁸¹⁰. De hecho, si la conceptualización propuesta en la obra de Rüsen y luego concretada por Körber pone su atención en los aspectos más empíricos (y por tanto, en relación con lo acontecido en el pasado), también toma un papel central la *plausibilidad*

⁸⁰⁸ WERTSCH, J. V. (2008). The Narrative Organization of Collective Memory. *Ethos*, vol. 36, no. 1, pp. 122-123.

⁸⁰⁹ CRONON, W. (1999). A Place for Stories: Nature, History, and Narrative. *Journal of American History*, vol. 78, no. 4, p. 1375 (traducción propia).

⁸¹⁰ SEIXAS, P. (2017c). Teaching Rival Histories: In Search of Narrative Plausibility. En: H. ASTRÖM ELMERSJÖ, A. CLARK y M. VINTEREK (eds.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories: Pedagogical Responses to Contested Narratives and the History Wars*. London: Palgrave Macmillan, pp. 259-263.

normativa, donde los valores y normas vigentes de la sociedad asumen un protagonismo esencial y ayudan a comprender la aceptación de determinadas narrativas⁸¹¹.

Desde este punto de vista, está claro que el origen, pervivencia y difusión de las diferentes narrativas históricas no puede entenderse sin analizar adecuadamente la forma en la que éstas se relacionan con las convicciones y la orientación de la sociedad. Nos movemos, por tanto, en un terreno no completamente estable, en el que los elementos disciplinares son complementados o condicionados por las orientaciones morales, muy variables, y capaces de transformarse radicalmente con el paso del tiempo.

Es por esta razón por lo que a la hora de analizar adecuadamente la dimensión ética del pensamiento histórico es conveniente tener en cuenta que, pese a que gran parte de la atención debe focalizarse en labores cognitivas también ligadas a otras dimensiones, como el uso de la evidencia o la perspectiva histórica (por ejemplo, la identificación de juicios morales o la adecuada contextualización en un periodo determinado), estos elementos estarán, de una u otra manera, marcados por el presente, y por la orientación de la sociedad actual. Es precisamente este último aspecto, junto a la capacidad de valorar contribuciones positivas y negativas del pasado, así como la identificación las visiones y los juicios éticos sobre la Historia, en lo que se centra este capítulo, donde se trata de examinar la manera en la que el alumnado puede llegar a ser consciente de la influencia de la dimensión ética, así como de su variabilidad.

1. Valoración de injusticias, contribuciones positivas y sacrificios

Uno de los rasgos esenciales ligados al trabajo en torno a procesos relacionados tan estrechamente con la Historia reciente, como es el caso de la Transición española, es precisamente su proximidad temporal. Esta cercanía supone, entre otras cosas, que el alumnado reconozca la relación existente entre su presente y el periodo estudiado de una forma mucho menos compleja, provocando que se establezca un vínculo de doble naturaleza a la hora de valorar la etapa: un vínculo utilitario (al ser todavía patentes las consecuencias del proceso anterior) y un vínculo emocional (al ser mucho más fácil conectar con el pasado más próximo).

Desde este punto de vista, una conexión histórica más profunda puede llevar a facilitar la percepción de cualquier tipo de contribución negativa o positiva provocada por los protagonistas de la etapa analizada, aspecto al que se prestó especial atención durante el trabajo realizado con los diferentes grupos a través del entorno digital. Como se detalla más adelante, una serie de textos, vídeos y otro tipo de fuentes fueron utilizadas periódicamente para la preparación de actividades que incidieran en aquellas nociones más ligadas a la dimensión ética del periodo, que como destaca Seixas, incluye aspectos relacionados tanto con las injusticias y legados positivos o negativos del pasado, así como con los sacrificios y el problema de los juicios desde el presente⁸¹².

A través del análisis de las respuestas proporcionadas por los participantes, se ha examinado la manera en la que éstos suelen aproximarse a estos aspectos, así como los elementos destacados con mayor o menor frecuencia por el alumnado, siempre con la intención de observar su manera de razonar y de pensar en torno a los aspectos morales ligados con el pasado. En todo caso, es conveniente recordar que el foco de atención puesto por los estudiantes en torno a todos estos aspectos presentes en el paso de la dictadura a la democracia, pese a estar informado por su orientación moral, no es el único aspecto de interés. En este caso toma protagonismo la capacidad de identificación como uno de los aspectos cognitivos a analizar. De nuevo, este elemento se liga, como ha ocurrido con otros casos relacionados con diferentes dimensiones, al uso de la evidencia, y por tanto, con la

⁸¹¹ KÖRBER, A. (2016). Translation and Its Discontents II: a German Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 48, no. 4, pp. 449-450.

⁸¹² SEIXAS, P. (2017a). Op. cit, p. 602.

capacidad de obtener información a partir de las fuentes históricas, pero también con la perspectiva histórica o el concepto de significatividad.

1.1. La detección de injusticias

Como puede observarse en el capítulo dedicado a la perspectiva histórica, el alumnado con el que se trabajó, pese a las dificultades observadas, tiene la capacidad y el potencial para analizar los contextos en los que los actores históricos vivieron e interactuaron. A la vez, y de nuevo, pese a las limitaciones encontradas, los participantes pueden llegar a comprender la perspectiva de los protagonistas. Es la interacción de estos dos elementos lo que permite detectar de una manera adecuada las injusticias de periodos concretos, siempre, como se ha indicado, teniendo en cuenta el contexto actual y las inclinaciones de los alumnos, algo que marcará su visión, y algo, por tanto, que merece la pena analizar con más detalle.

El primer paso que los estudiantes suelen tomar al hacer referencia a estos aspectos de manera espontánea (y por tanto, sin que se les pregunte directamente sobre este tema específico), es establecer una posición en contra del sistema dictatorial, generalmente por principio, y no de una manera específicamente centrada en el caso español. Éste es el caso de los siguientes ejemplos, donde se habla de una forma no contextualizada, usando un concepto entendido como universal para los alumnos:

[186.F.Bu.Pre] Los dictadores son horribles. Un pensamiento político NO DEBERÍA provocar tantas muertes/odio.

[184.M.Bu.Pre] [...] yo creo es que las dictaduras siempre son y han sido malas porque no permiten tener libertades, pensar de una forma distinta o ser diferente al resto.

Ahora bien, una vez situados en el caso español, es interesante anotar que en la mayor parte de las respuestas obtenidas a las múltiples preguntas realizadas durante la intervención suelen dar por hecho la visión negativa (propia y ajena) en torno al franquismo, por lo que los alumnos no suelen dedicar tiempo en explicar los entresijos de sus razonamientos. Aun así, es posible detectar pequeñas observaciones que permiten visualizar en cuáles de los elementos derivados del establecimiento de la dictadura franquista hacen mayor hincapié:

[247.M.Ov.Ent] [El franquismo fue] un régimen que durante años limitó derechos y libertades en España.

[130.F.Po.Post] [...] se pasa de una dictadura de derechas donde todo el poder recaía sobre el general Francisco Franco asique al ser una dictadura, la gente no tenía casi derecho a ser libre, lo cuál [sic] cambió cuando empezó a reinar Juan Carlos I.

[237.F.Ov.Ent] [...] la dictadura franquista impuesta sobre España en aquella época, por la que todos los ciudadanos estaban reprimidos y privados de expresar su opinión y de otras tantas cosas.

La idea abstracta de libertad siempre está presente en las opiniones de los participantes, al entender que ésta (en sus múltiples encarnaciones, como la libertad de expresión) es la principal diferencia entre el periodo dictatorial y el democrático. No es sorprendente, por tanto, que sea en las descripciones centradas en los cambios que supuso el comienzo de la Transición donde puedan observarse con más claridad los aspectos negativos del franquismo, siempre a modo de contraposición con el nuevo periodo que en ese momento se estaba iniciando:

[069.M.La.Post] La muerte de Franco conlleva a [sic] que la sociedad aproveche para deshacerse del franquismo y conseguir una España más justa para los ciudadanos y sin tanta censura ni opresión como había durante ese periodo.

[106.F.La.Pre] Se pasa de una dictadura a una democracia, donde el pueblo vuelve a tomar sus derechos y libertades.

[240.F.Ov.Post] En estos años las libertades de las personas se vieron favorecidas ya que la represión del régimen había finalizado, y la sociedad española empezó a modernizarse y a igualarse al resto de países [sic] europeos.

Es a la hora de utilizar ejemplos específicos cuando el alumnado suele ser más explícito, parándose a reflexionar sobre aspectos concretos de la represión franquista, y donde destacan elementos a los que presta una mayor atención. Éste es el caso de la utilización de varias canciones, tanto en las intervenciones del año 2016 como en las del año 2017, para la realización de actividades dentro del entorno. Aunque ya se ha hecho referencia a algunas de ellas en el capítulo dedicado al uso de la evidencia, en esta sección se pone en foco en aquellos elementos más ligados a la dimensión ética del pensamiento histórico.

En una de estas ocasiones, tras la utilización del videoclip de la canción *Libertad sin ira*, del grupo Jarcha (1976), se preguntó a los estudiantes la información que la letra de la misma podría proporcionar sobre el periodo. En este caso, el alumnado, tras examinar detalladamente aspectos como la intención de los autores, el mensaje, o el contexto del momento, ofrece alguna idea acerca de su percepción del periodo franquista, y sobre los aspectos más claramente negativos de la época, incluso mostrando, en algún caso, una clara empatía:

[103.F.La.Ent] No fue fácil guardar el miedo y la ira por que [sic] si mostrabas una idea que no estuviese bien vista por la política de la época podrían ser encarcelados y muchos por esto tenían que ir en contra de sus ideales [sic].

[012.F.Bu.Ent] [...] nunca es fácil [realizar una crítica] y menos en un periodo en el que si te expresabas podía tener unas consecuencias fatales.

[032.F.Bu.Ent] Nosotras creemos que no debió de ser fácil guardarse todos sus sentimientos de miedo e ira y tener que estar reprimiéndose. Y consideramos la letra de la canción adecuada para expresar estos sentimientos

En este caso, el foco se centra en la libertad de expresión, algo a lo que también recurren los estudiantes a la hora de analizar las letras de otras canciones, como *Habla, pueblo, Habla* (1976), del grupo Vino Tinto:

[065.M.La.Ent] En este vídeo se refleja un sentimiento de cansancio por la época, de deseo de cambio. las huellas del rencor son las huellas de la dictadura, y la gente que pide que guarden silencio son los que favorecían al estado franquista y no querían un cambio, y lo intentaban impedir tapando la opinión del pueblo, la libertad de expresión estaba oprimida y condicionada por estas personas que favorecían a la dictadura.

Por supuesto, la represión, desde un punto de vista más general, también está presente en muchas de las respuestas, donde los alumnos tratan de descifrar algunas de las frases de la letra de la canción, identificando su significado en relación con las injusticias de la época:

[080.M.La.Ent] Se refiere a Franco y la supresión de las libertades durante la dictadura.

[107.F.La.Ent] Se refiere a que hay que olvidarse de la época franquista, y para ello hay que expresarse libremente y acabar con la opresión

Algo similar ocurre al analizar la canción *L'Estaca* (1968), interpretada por Lluís Llach, donde los participantes indican a qué aspectos hace referencia el autor a través de su composición. Es a través de este análisis mediante el cual los alumnos explicitan de una forma más clara los aspectos que consideran más negativos del régimen franquista:

[179.M.Bu.Ent] Lluís Llach en esta canción protesta lo quiere transmitir la idea de la estaca como una cuerda que ata de pies y manos a todos los ciudadanos por el franquismo y la censura.

[048.M.Ov.Ent] Se refiere a la dictadura de la época que ata a la gente y los oprime.

[158.F.Po.Ent] El fragmento "estaca a la que estamos todos atados" se refiere a las prohibiciones que imponía el régimen franquista.

1.2. El debate en torno los aspectos negativos y debates candentes

Con el objetivo de examinar detenidamente algunas de estas ideas expresadas por los estudiantes, pero también tratando de que éstos relacionaran de una forma muy concreta el contexto de la España de mediados de los años 70 con el periodo actual, se diseñó una actividad centrada en el terrorismo y la libertad de expresión. En esta ocasión, en el marco de la tercera sesión de las intervenciones de 2016 y 2017, y tras explorar el ambiente de tensión existente durante la Transición, los principales movimientos violentos o represores, y las reivindicaciones de las diferentes partes, se utilizaron tres fragmentos de un documental, así como portadas de publicaciones, fotografías y viñetas, para trabajar sobre el atentado producido en la redacción de la revista El Papus, en el año 1977.

Uno de los elementos sobre los que se preguntó al alumnado se relaciona con el propio suceso, es decir, sobre el atentado terrorista y sobre el tipo de contenido que la revista había podido publicar. En esta ocasión, a los participantes suele costarles reconocer la relevancia del acontecimiento, y suelen limitarse, de nuevo, y como ya se ha visto en multitud de ocasiones, a describir lo ocurrido:

[167.M.Bu.Ent] El Papus pudo haber publicado algún artículo [sic] que molestó a la Triple A y estos decidieron atener [sic] contra ellos.

[237.F.Ov.Ent] [La revista] pudo publicar contenido relacionado con la ideología [sic] de los grupos de extrema derecha, combinado con críticas hacia el sistema eclesiástico.

En algunos casos muy concretos se consiguen identificar posicionamientos concretos, tratando, de esta manera, de encontrar sentido al acontecimiento según la visión del grupo terrorista, aunque sea de una forma limitada y descriptiva:

[047.F.Ov.Ent] [La Triple A] era un grupo terrorista ultracatólico y anticomunista cuyos objetivos eran promover el catolicismo y acabar con la izquierda.

[032.F.Bu.Ent] [...] estaban en contra de los comunistas, por ello defendían sus ideas con violencia hacia los comunistas.

Más adelante, y en el contexto de la misma actividad, se les propuso un paralelismo: el atentado sufrido en la redacción de la revista satírica Charlie Hebdo en el año 2015. Para hacer más patentes los aspectos en común, se les llega a mostrar, para su análisis, la portada de un número especial de El Papus, publicado tras el atentado con el objetivo de recaudar dinero para las víctimas, al igual que sucediera con la publicación francesa. En esta ocasión, los participantes muestran una predisposición a relacionar ambos acontecimientos y a verlos como desligados, pero lo hacen mayoritariamente de una manera simplista, con respuestas como las siguientes:

[114.M.Po.Ent] [...] ambos fueron atentados a revistas.

[248.M.Ov.Ent] [...] ambos sufrieron atentados al sentirse ofendidos varios grupos radicales.

[160.F.Po.Ent] [...] ambos fueron atentados terroristas, aunque los dos grupos no tuviesen las mismas razones.

La puesta en común los elementos esenciales más significativos de ambos sucesos es algo que puede detectarse con menos frecuencia, debido a la dificultad de ponerse en el contexto del momento. En estos casos, la relevancia de la crítica humorística toma el protagonismo:

[247.M.Ov.Ent] Ambas comparten que son revistas satíricas que únicamente difunden humor, crítico, pero humor que a ciertos grupos terroristas molesta y estos reaccionan con violencia, tratando de vetar ese humor o esas ideas que no comparten.

[105.M.La.Ent] Hay elementos similares: una revista satírica publica contenido que ofende a un grupo extremista. Antes era criticada la derecha y ahora es satirizada la religión islámica.

Por supuesto, aunque de forma minoritaria, siempre se encuentra alguna respuesta incapaz de ligar de forma adecuada los dos sucesos:

[156.F.Po.Ent] No hay nada en común.

No es hasta que se les pregunta directamente sobre la libertad de expresión, la censura o la intolerancia cuando que los participantes dan rienda suelta a sus opiniones al respecto, mostrando, de esta manera, que pueden llegar a entender las dificultades sobre la problemática ante la que se sitúan, aunque no establezcan una relación, necesariamente automática, con la difícil situación del periodo de la Transición. En este caso concreto, la reflexión en torno a la limitación de la libertad de expresión durante la etapa franquista a través de diferentes actividades ha servido para que los participantes, además de identificar injusticias, tengan la posibilidad de posicionarse al respecto.

En las respuestas se pueden ver distintas orientaciones. Por un lado, es posible encontrar argumentaciones basadas en ideas más o menos abstractas, que pueden lidiar con universales o soluciones globales, aunque desde distintos puntos de vista:

[225.M.Va.Ent] Actualmente, no tiene porque [sic] limitarse la libertad de expresión, porque es algo que todo el mundo quiere.

[165.F.Bu.Ent] [...] todos tenemos el derecho de expresarnos con libertad siempre que no hagamos daño a otra persona.

Ahora bien, por otro lado, la influencia del análisis en profundidad del periodo de la Transición y de la etapa franquista, así como las referencias a los acontecimientos más recientes, como los de Charlie Hebdo, puede detectarse en algunas de las respuestas. De esta forma, es posible identificar algunas opiniones que relacionan el debate con el periodo de privación de libertades:

[006.F.Bu.Ent] Hay que [sic] tener libertad pero bajo control. Mucha libertad puede crear [sic] problemas porque cada uno hace lo que le da la gana y si no hay libertad se convierte [sic] en dictadura [sic].

[194.F.Bu.Ent] [...] creo que la libertad de expresión es un tema que todos deberíamos [sic] respetar, aunque nuestras ideas sean distintas o pensemos de manera contraria [...] si hubiera habido libertad de expresión igual la Transición hubiera comenzado antes.

De igual manera, la violencia y los atentados se relacionan con los acontecimientos trabajados, identificando y debatiendo, de esta manera acerca de elementos problemáticos del pasado, muy en relación con el debate sobre la libertad de expresión en contextos violentos:

[041.F.Ov.Ent] No, la libertad de expresión es necesaria, lo único que hay que hacer es aprender a respetar. [El riesgo es] que personas que no saben ver otros puntos de vista actúen de forma violenta.

[113.F.Po.Ent] Cada persona tiene máxima libertad de expresar lo que piensa, pero hasta un cierto límite [sic] para no causar daños a otras personas con ciertos actos. En caso positivo se podría hablar cordialmente con esa persona que está [sic] de acuerdo contigo sin tener que llegar a la violencia. En caso negativo que algunas personas no estén de acuerdo con tus ideas y ocurran actos terroristas y se den víctimas [sic].

En los siguientes ejemplos, siguiendo con esa misma idea, se citan los acontecimientos analizados como modelos sobre los que fijarse para guiar la actuación. De igual forma, una de las ideas lanzadas por uno de los participantes es de interés, al hacer hincapié en la posibilidad de “descubrir la verdad” a través de la prensa:

[182.F.Bu.Ent] En el caso de Charlie Hendo si [sic] que habría que limitar la expresión para evitar disgustos. El aspecto positivo es que podemos descubrir la verdad mediante las revistas. Lo malo, es que ofenden a determinados colectivos, y hay que intentar evitarlo.

[247.M.Ov.Ent] Todos somos libres de expresar nuestras ideas mientras no perjudiquemos a nadie y el humor es algo que no ha de tomarse al pie de la letra. El riesgo es que siempre va a haber alguien que se ofenda y que dependiendo de como [sic] se reaccione pueden suceder barbaridades como con El Papus.

Conviene concluir apuntando que, si durante las páginas anteriores se ha incidido en la capacidad de identificar y debatir en torno a injusticias y aspectos negativos del pasado, igualmente importante es resaltar la capacidad de hacer esto mismo en torno a los aspectos positivos de los periodos estudiados. De esta forma, la Transición, que desde diversas visiones y lecturas, se ha interpretado durante muchos años como un periodo clave y en ocasiones ejemplar, puede ser usada para trabajar sobre estos aspectos en el aula.

Es adecuado recordar en este punto que a la hora de identificar estas percepciones sobre el periodo, el alumnado no está llevando a cabo solamente un análisis moral o ético sobre el periodo, sino que también está, utilizando palabras de Lévesque, reconociendo “la historicidad de sus predecesores y sus acciones, comprendiendo que sus decisiones tuvieron consecuencias morales para el futuro de la Historia”⁸¹³. Desde este punto de vista, parece claro que la dimensión ética aún de una forma sutil los juicios sobre el pasado y el trabajo en torno a la perspectiva histórica, uniendo ambos aspectos de una manera coherente. Al respecto, tener en cuenta una cierta sensibilidad o conciencia acerca de los estándares éticos, tanto del pasado como del presente⁸¹⁴, puede hacer mucho más fácil transitar la delicada línea que une ambas dimensiones.

1.3. Sacrificios y contribuciones positivas

Antes de llevar a cabo un análisis centrado en la visión panorámica mostrada por el alumnado acerca de la Transición en su conjunto, algo que se realizará en secciones posteriores, resulta de gran interés centrar el foco de atención en aspectos concretos del periodo, en los que los estudiantes deben enfrentarse cara a cara ante situaciones y contextos muy específicos. Es a partir de este trabajo, planteado mediante diversas actividades, de la manera en la que es posible identificar la forma en la que los participantes abordan estas cuestiones, así como sus razonamientos.

En primer lugar, es conveniente atender al modo en el que los alumnos identifican los sacrificios llevados a cabo durante el periodo de la Transición. En cierto modo, esto se relaciona con su capacidad de entender la situación previa y cualquier tipo de injusticia, como se ha podido observar en la sección anterior. De esta manera, solamente es posible entender las cesiones con total claridad si se hace en su justo contexto, y no de una forma completamente abstracta.

Las respuestas proporcionadas por los participantes a este respecto asumen diferentes posiciones. Aunque generalmente suelen incidir, de una manera general, en las libertades, no suele hacerse una referencia siempre explícita a los sacrificios, aunque es posible observar unos pocos ejemplos, mostrados a continuación. Aquí, los actores son diferentes, pues mientras que en algunas respuestas es la sociedad la que realiza el esfuerzo, en otras ocasiones son los políticos los que asumen toda la carga:

⁸¹³ LÉVESQUE, S. (2011). Op. cit., p. 133 (traducción propia).

⁸¹⁴ STIPP, S. et al. (2017). Op. cit., p. 235.

[157.F.Po.Post] Pero, en este periodo hubo muchas luchas por conseguir la democracia, la libertad y algunos muertos intentado conseguirla, la gente iba a mitines [sic] con mucho miedo, pero si querías cambiar las cosas no había otra manera, y después de tiempo y esfuerzo se logro [sic] la democracia que tanto se esperara y se había luchado por ella.
[028.F.Bu.Post] Creo que los políticos debieron sacrificarse ya que intentos poner Frente a la democracia (que pervivía después de la muerte de Franco) fue algo duro, y las personas que pensaban distinto seguro que seguían siendo perseguidas y reducidas.

Con el objetivo de provocar un debate específico sobre este tema, una serie de actividades fueron diseñadas para reflexionar sobre la legalización del Partido Comunista en 1977 durante la cuarta sesión de las intervenciones de 2016 y 2017, pero también, y de una forma más concreta, sobre un aspecto fundamental del proceso: la aceptación de Santiago Carrillo de la Monarquía y de la bandera bicolor. Al entenderse como un hecho clave capaz de interesar al alumnado, se hizo uso de un pequeño vídeo en el que puede verse a Carrillo haciendo un discurso frente a sus seguidores del PCE, asegurando a aquellas personas que le silban en desacuerdo, que “no hay color *morao* que merezca que valga una nueva guerra civil entre los españoles”.

El vídeo fue complementado con un texto publicado en el diario El País en abril de 1977, donde puede leerse la crónica acerca de las decisiones asumidas en el marco del comité central del partido, con el titular *La bandera nacional ondeará en los actos del Partido Comunista de España*. Se complementó, además, con una viñeta de Peridis en la que la posición de Carrillo se contrapone a la de Felipe González y la de Manuel Fraga. Todo este conjunto de recursos fue utilizado en las intervenciones de 2016, aunque se simplificó en las de 2017, manteniendo, eso sí, el vídeo como eje central. Lógicamente, y debido a la importancia del proceso, la figura de Carrillo también fue utilizada en los cuestionarios iniciales y finales, en este caso de las intervenciones realizadas en el año 2016, por lo que los participantes también pudieron opinar, tras la lectura de diversos textos, en ocasiones con opiniones contrapuestas, sobre su contribución.

Atendiendo, por tanto, a la forma y al orden en el que se trabajó sobre esta temática, resulta conveniente distinguir entre aquellos estudiantes que únicamente hacen referencia a la importancia del personaje y a su papel clave en el proceso de forma automática, sin ninguna reflexión de fondo, y aquellos que genuinamente aportan su opinión en base al análisis crítico de la documentación. Como ejemplo de los primeros, es posible destacar las siguientes afirmaciones:

[081.M.La.Pre] Santiago Carrillo fué [sic] un hombre imprescindible en la transición, ya que trabajó y se esforzó para construir una democracia. Actualmente España es una democracia y en parte se lo debemos a Carrillo.
[100.F.La.Pre] Santiago Carrillo fue el personaje más importante debido al trabajo que desempeñó durante la Transición. Hoy en día somos un país democrático gracias a la labor desempeñada por Santiago Carrillo.

En estos casos, las palabras que escriben los estudiantes (incluyendo “imprescindible”, presente en el texto original) podrían ser aquellas que a muchos profesores les gustaría leer, pero el contexto en el que formulan sus respuestas indica que no provienen de una identificación auténtica de sacrificios o contribuciones, sino que son el producto de creer a pies juntillas la orientación condicionada por la fuente seleccionada. Después de todo, ambas reflexiones fueron realizadas en los cuestionarios iniciales, momento en el que la gran mayoría de los alumnos se encontraron, por primera vez, con una referencia a Carrillo. Desde este punto de vista, es más interesante, en cambio, destacar otro tipo de respuestas, menos categóricas y más reveladoras.

Por ejemplo, preguntados acerca de qué significó la aceptación de la bandera y la Monarquía por parte del PCE, algunos participantes responden mostrando dificultades para comprender la relevancia del acontecimiento. Identificar adecuadamente la significatividad se antoja complicado, ya sea por falta de información sobre el contexto o sobre los

protagonistas. Por ejemplo, como puede verse en la siguiente contestación, no parece distinguirse la orientación política o los fines de Santiago Carrillo, aspecto también relacionado con la quinta dimensión del pensamiento histórico, la perspectiva histórica:

[024.F.Bu.Ent] [Carrillo] no esta [sic] de acuerdo que la democracia se instaure en España, él quiere un régimen comunista. [...] significaba quedarse con algo de los franquistas, (los colores eran los mismos) lo cual molesta a los partidos de izquierdas.

Afortunadamente, aunque no con la frecuencia que se desearía, aquellas respuestas con un mayor nivel de complejidad son capaces de ir un paso más allá, tratando de valorar el paso dado por Carrillo. En este caso, como en muchas otras ocasiones, la facilidad para reconocer la significatividad del momento (dimensión a la que ya se ha dedicado un capítulo) ayuda a entender el contexto histórico, y por tanto, a destacar unos acontecimientos sobre otros. Como puede verse a continuación, el acento se pone en diferentes aspectos, como la renuncia al proyecto republicano, y donde lo que se hace notar (aunque no completamente en ninguna respuesta) es el peso de este gesto:

[096.M.La.Ent] Porque el cambio de bandera significaba el fin de la república y a su vez de la dictadura franquista.

[064.M.La.Ent] La bandera republicana tenia [sic] una franja de color morado en vez de rojo, y viene a decir que el color de la bandera no importa. Fue importante porque también significaba la aceptación a la monarquía.

[022.F.Bu.Ent] [...] se paso [sic] de la dictadura a la democracia y fue un acto simbólico.

En otras ocasiones, en cambio, lo que se destaca es la llegada a buen puerto y la ausencia de conflictos a lo largo del proceso. En tal caso, lo que se reconoce es la contribución y la renuncia del maximalismo a favor de los ideales de una Transición pacífica y pactada:

[061.F.La.Ent] [Carrillo] no quiere que ocurra lo mismo que ocurrió en 1936 con el golpe de Estado de Franco, provocando así la guerra civil Española que sufrió tanto la población.

[107.F.La.Ent] Fue determinante porque el resto de partidos vieron que el PCE era un partido que aceptaba los simbolos [sic] nacionales y los partidos restantes vieron un cambio en ellos y asi [sic] fue como Adolfo Suarez legalizo el partido comunista.

[097.F.La.Ent] [...] lo consideramos trascendental porque evitó muchos conflictos que podrían haber tenido lugar.

Precisamente, el elemento en el que multitud de estudiantes hacen hincapié es el hecho de que la Transición fuese posible gracias al acuerdo. La idea del consenso es fundamental para la gran mayoría del alumnado, al entenderse como un paso necesario que, en cierto modo, se liga inherentemente al espíritu del periodo. Las ideas más repetidas sobre los aspectos positivos de esta etapa indican, por tanto, en este aspecto:

[117.M.Po.Post] La transición española fué [sic] un proceso difícil [sic], porque después de una larga dictadura, se quiso volver a la democracia, a pesar de todo esto, se llevó bastante bien y se llegó a un acuerdo para que todo el mundo estuviese más o menos de acuerdo.

[131.M.Po.Post] Se hicieron reformas con el consenso de los partidos incluido el franquista.

[246.F.Ov.Post] Hubo acontecimientos horribles por algunos grupos terroristas pero, a la hora de los acuerdos, todo fue de un modo más o menos pacifista, buscando unidad y lo mejor para todos.

En algunas de las ocasiones, la idea del consenso se valora todavía más al utilizar el presente como referente, contrastando lo ocurrido en este periodo con los acontecimientos más cercanos. Éste es el caso de un participante, quien relaciona la actitud de los partidos políticos con la los representantes elegidos en las elecciones llevadas a cabo en diciembre del año 2015:

[102.M.La.Post] Yo veo la Transición como un periodo ejemplar para que nuestra generación tuviese las libertades que tiene hoy en día y también como ejemplo para los "políticos" de hoy en día, ya que en la Transición, se pactó mucho y en las últimas elecciones solo hubo un pacto.

Junto a la idea del consenso y del acuerdo aparece frecuentemente otro de los conceptos clave, el de la *cesión*, reconociendo, de nuevo, los sacrificios del periodo:

[019.M.Bu.Post] Fue duro pues todos tuvieron que ceder para que se hicieran los pactos.

[229.M.Va.Post] Si, por este acontecimiento [llegar a un acuerdo], no hay una dictadura. Y al ceder, sobre todo partidos y partidarios de izquierdas, no hubo una probable segunda guerra civil.

[075.M.La.Post] La Transición a mi [sic] me parece el momento más importante de la historia española, y muchos partidos pactaron para eliminar el régimen franquista y como Santiago Carrillo que sacrificó bastantes aspectos políticos. Le debemos mucho a la sociedad de la época que hizo posible [sic] este proceso.

[028.F.Bu.Post] Creo que los políticos debieron sacrificarse ya que intentos poner Frente [sic] a la democracia (que pervivía después de la muerte de Franco) fue algo duro, y las personas que pensaban distinto seguro que seguían siendo perseguidas y reducidas.

Estas ideas evidencian, de nuevo, el mensaje que asume la mayor parte de los estudiantes sobre la Transición, destacando todos estos elementos positivos, que llegan a combinarse para ofrecer una visión del proceso que puede servir de modelo:

[110.F.Po.Post] El consenso, el diálogo, y el aprender a dialogar entre unos y otros (llegar a acuerdos)

[108.F.Po.Post] [...] a diferencia de otros procesos de cambio que hemos estudiado, durante la transición [sic] no hubo ninguna reducción o guerra, aunque hubo atentados [sic]. Es un ejemplo de como un país puede ponerse de acuerdo y establecer el sistema político que sea más adecuado, en este caso la democracia.

Debido, precisamente, a la difusión y potencia de estas ideas, es por lo que el trabajo en torno a la dimensión ética no puede limitarse únicamente a la capacidad de identificar aspectos como los sacrificios llevados a cabo por los actores históricos, sino que también debe examinarse la capacidad de diferenciar entre las visiones existentes, examinando los juicios éticos o morales latentes que éstos traen consigo. A estas nociones, así como a un examen en mayor profundidad acerca de las visiones globales mostradas por el alumnado sobre el periodo, se dedica la siguiente sección.

2. Diferenciando y asumiendo visiones sobre la Transición

El proceso de transición a la democracia en España, debido a sus características tan particulares, puede resultar adecuado para examinar un aspecto esencial del periodo: la existencia de múltiples puntos de vista, que generalmente, como en cualquier otro periodo, llevan incorporados una serie de juicios éticos implícitos que merecen la pena ser examinados desde un punto de vista analítico⁸¹⁵. El objetivo, en este caso es hacer ver al alumnado que existen multitud de percepciones, y que éstas se ven reflejadas en diferentes documentos, textos o narrativas. Después de todo, sacar a la luz de una forma explícita la existencia de visiones encontradas sobre temáticas controvertidas, a pesar de estar cercanas en el tiempo, puede ayudar al alumnado a comprender que la homogeneidad o

⁸¹⁵ SEIXAS, P. y MORTON, T. (2013). Op. cit., p. 179.

consenso esperado sobre un proceso no es tal, potenciado la actitud crítica que puede apoyarse en la propia diversidad de los estudiantes⁸¹⁶.

2.1. Identificación de visiones y juicios éticos

Con la intención de trabajar en paralelo sobre la dimensión ética de la Historia y sobre el desarrollo de la perspectiva histórica, una de las principales actividades que fue programada para examinar las diferentes formas de valorar la Transición, tanto en las intervenciones de 2016 como en las de 2017, consistió en el análisis de fragmentos de programas electorales de diversos partidos políticos. Integrada en la quinta sesión, dedicada a la Constitución y las transformaciones en la percepción del proceso estudiado con el paso de las décadas, en la actividad se pide a los alumnos que identifiquen las diferentes posturas de los partidos políticos actuales frente a la potencial reforma de la Constitución de 1978, pero que también reflexionen acerca de lo que el texto redactado por cada uno de los partidos implica acerca de su posición frente a la etapa de la Transición.

Para este proceso, los alumnos contaron con un total de cinco fragmentos diferentes seleccionados de los programas electorales del Partido Popular, del Partido Socialista Obrero Español, de Podemos, de Ciudadanos y de Unidad Popular (nombre con el que Izquierda Unida decidió presentarse a las elecciones de diciembre de 2015). En primer lugar, y antes de pasar a la valoración de las diferentes visiones, resulta interesante comprobar de qué manera se analizan los textos y si los alumnos pueden diferenciar entre las diferentes posturas. Al respecto, pueden detectarse dificultades para señalar adecuadamente las posiciones de cada partido, por lo que en ocasiones es posible encontrar respuestas incompletas o, simplemente, una enumeración:

[024.F.Bu.Ent] No [son visiones iguales], Podemos dice que hay que cambiar el marco de la Constitución. El PSOE opina igual que el anterior, que se debe reformar. El PP defiende la vigencia de los valores constitucionales. Unidad Popular opina que hay derechos que están [sic] inutilizados, y por ello debería cambiarse. y [sic] Ciudadanos, quiere reformar la Constitución para resolver determinados problemas.

El estudiante utiliza, en esta ocasión, alguna frase literal de los textos (como “vigencia de los valores constitucionales”), algo común en las diferentes respuestas a esta actividad. Como ya se ha visto en diferentes capítulos, la repetición automática de ideas literales del texto es frecuente durante el trabajo con fuentes escritas, y es algo que se replica especialmente aquí, como forma de apoyar los argumentos utilizados (por ejemplo, con una frase del programa de Unidad Popular en la siguiente respuesta):

[007.M.Bu.Ent] No todos los partidos piensan igual. "Algunas conquistas de la izquierda para el texto constitucional no son hoy más que papel mojado".

Las contestaciones más sofisticadas, en cambio, hacen suya la argumentación, explicando las diferencias percibidas entre los diferentes programas políticos de una forma más compleja, agrupando diferentes visiones según sus rasgos en común:

[115.M.Po.Ent] No todo [sic] los partidos piensan lo mismo. PP y PSOE coinciden con que la constitución fue un gran paso para España, pero este último propone hacer algunas reformas, al igual que Ciudadanos. Sin embargo, Podemos e Izquierda Unida pretenden dar un cambio radical en la constitución. [...] Todos pretenden reformarla o cambiarla excepto el PP. El PSOE quiere hacer reformas sobre el aborto, otros sobre la educación...

⁸¹⁶ BARTON, K.C. y MCCULLY, A. (2007). Teaching Controversial Issues... Where Controversial Issues Really Matter. *Teaching History*, no. 127, p. 16.

Por supuesto, respuestas como la anterior son difíciles de encontrar, ya que la enorme mayoría del alumnado se conforma en simplemente destacar cuál de los diferentes partidos muestra una u otra posición, sin llegar a relacionar o distinguir, como hace la respuesta anterior, entre la percepción del periodo y la necesidad de reforma de la Constitución. De hecho, las respuestas más comunes no llegan a valorar el porqué de las diferentes posiciones, y simplemente identifican posturas distintas:

[220.F.Va.Ent] [...] cada uno piensa de una forma diferente, algunos piensan en reformar la constitución [y] otros en dejarla como esta [sic].
[056.M.La.Ent] [...] todos ven la Transición como un momento muy importante y beneficioso de la historia de España pero algunos partidos quieren reformar la Constitución.

En todo caso, para hacer ver a los estudiantes que las diferentes visiones sobre la Transición tienen su reflejo real en los medios de comunicación, variando además de forma drástica con el paso del tiempo, la misma sesión sirvió para que los alumnos trabajaran con diferentes textos de periódico. Lo más interesante del análisis realizado por los alumnos sobre estas fuentes (ya detalladas en el capítulo dedicado al uso de la evidencia) es, en este caso, su capacidad de identificar formas de percibir el periodo examinado. Lógicamente, el primer paso consiste en diferenciar entre los juicios éticos latentes, ya que no es suficiente con identificar una pluralidad de visiones, sino que entra en juego valorar la crítica o la aceptación que se realiza sobre la forma en la que se presenta el periodo:

[248.M.Ov.Ent] En el primero [de los artículos de periódico] se alaba la constitución, poniendo en un pedestal y como claro ejemplo de desarrollo, mientras que en el segundo se critican los errores producidos con una visión hipercrítica del pasado.

No todos los participantes muestran esta capacidad de identificación, pues muchos de ellos limitan su análisis a lo más anecdótico o a aspectos secundarios, sin llegar a aclarar qué implica el que se tomen las diferentes posturas en torno al proceso de Transición.

[114.M.Po.Ent] Se refieren a Adolfo Suárez de distintas maneras.
[097.F.La.Ent] El primero y el segundo muestran la misma idea, y el tercero es diferente, los dos primeros dicen que la transición [sic] fue una época buena, ensalzandola [sic]. Y el tercero la critica diciendo que fue una mala época.

Es importante indicar que no siempre es fácil encontrar respuestas en las que el alumnado diferencie con claridad las diferentes posiciones, o donde trate de situar las opiniones en su justo término. No es extraño encontrar simplificaciones o dificultades a la hora de contextualizar las fuentes, impidiendo, por tanto, una adecuada aproximación al debate. Como ya se ha apuntado en el capítulo dedicado al uso de la evidencia, es común advertir discusiones o comparaciones que tienen lugar en el vacío, y donde no se tienen en cuenta aspectos como la fecha de los documentos analizados ni la situación en la que se enmarcan. Éste es el caso del siguiente ejemplo, en el que se los textos de los periódicos se tratan implícitamente como contemporáneos, sin llegar a situarse nunca en ningún momento temporal específico:

[121.F.Po.Ent] [En] El periódico de la Vanguardia [sic] es más precioso y maravilloso todo. La Transición ya ha pasado y todo va bien, sino que el otro artículo del autor sí que da razón a que la Transición ha pasado, ha sido un momento histórico algo... amañado.

Es en las contestaciones más complejas donde es posible advertir mayores matizaciones, y donde se aclara por qué cada una de las partes piensa de la manera en que lo hace, atendiendo no solamente al contexto político actual, sino también el del momento sobre el que se trabaja:

[044.F.Ov.Ent] [...] tienen distintos puntos de vista. Una de las principales diferencias [sic] es que para unos la Transición les parecía situación [sic] modélica, en la que comprendíamos [sic] al otro con tolerancia y comprensión, y a otros no, ya que había una falta de oportunidades y de equilibrio entre los diferentes partidos saliendo las derechas favorecidas.

[073.F.La.Ent] [...] aunque el primer y segundo artículo [sic] coinciden en opinión y el tercero discrepa porque no lo considera modélico. El primero habla de que [sic] la transición y Suárez de forma positiva, y el segundo de que tubo [sic] más importancia los periódicos. Ambos de forma positiva. Mientras que el último, no considera que fuera ni modélica, ni virtud porque no hubo igualdad de peso entre la izquierda y la derecha.

Observadas ya las dificultades con las que alumnos y alumnas se encuentran a la hora de identificar las posturas sobre el periodo, así como las posiciones éticas o morales que hay detrás de ellas (no solamente a través de los ejemplos en este capítulo, sino también en el dedicado a la perspectiva histórica), resulta de interés examinar las posturas explicitadas por los propios participantes, revelando su propia concepción del periodo.

2.2. Percepción del periodo por el alumnado

Los participantes suelen expresar su opinión acerca de la Transición por escrito, a través de sus respuestas a los instrumentos en diversos momentos, ya que en ninguna ocasión se les pregunta sobre su visión particular de una manera directa. De esta manera, es a la hora de organizar sus ideas sobre el periodo, en forma de narrativas, algo plasmado tanto del cuestionario inicial como del final (especialmente en las intervenciones llevadas a cabo en 2017), cuando es posible ver con más detalle sus razonamientos e incidencia en unos u otros aspectos.

Por supuesto, los alumnos expresan frecuentemente sus opiniones sobre la etapa en muchos otros contextos, como durante actividades específicas realizadas a través del entorno digital (ya sea sobre aspectos ligados a la memoria histórica, al consenso o a las diversas visiones sobre el periodo) o en diferentes preguntas realizadas con anterioridad y posterioridad a la intervención (mediante el análisis de fuentes o en relación con los lazos existentes entre el pasado y el presente, por ejemplo).

En todo caso, el interés de esta revisión se justifica en la relevancia de conocer los diversos enfoques mostrados por el alumnado, ya que, dependiendo del concepto que los participantes tengan de la Transición, se aproximarán al periodo de una u otra forma. Conviene recordar que una distancia temporal corta puede facilitar una mayor implicación con la etapa estudiada, y por tanto una percepción diferente de los legados y herencias⁸¹⁷. Igualmente, conocer la percepción mayoritaria sobre el periodo puede proporcionar información acerca de las tendencias de los estudiantes, pues no es lo mismo destacar y reconocer posturas compartidas que aquellas con las que no se está de acuerdo o que, incluso, puedan ser completamente contrapuestas.

Conviene comenzar, en esta ocasión, examinando las posturas que es posible identificar. Aunque hay una pluralidad de enfoques, el análisis de las respuestas a las diferentes preguntas planteadas a lo largo de la totalidad de las intervenciones indica que una gran mayoría de los posicionamientos asumidos por el alumnado entiende, de una manera u otra, el proceso de transición a la democracia como algo positivo. Por supuesto, lo que resulta más interesante en esta ocasión es el razonamiento ligado a dicha percepción, es decir, qué elementos son destacados frente al resto. En primer lugar, uno de los aspectos que se destaca con mayor frecuencia es la aportación del periodo en la recuperación de las libertades perdidas:

⁸¹⁷ SEIXAS, P., GIBSON, L. y ERCIKAN, K. (2015). Op. cit., p. 106.

[125.F.Po.Post] [...] gracias a la transición española tenemos hoy en día la democracia en la que cada persona es libre de expresar como piensa o sus creencias, sin tener miedo a que te pueda pasar algo.

[253.M.Ov.Post] La Transición introdujo libertades, como la libertad de afiliación a un partido, la libertad de expresión, la presunción de inocencia, etcétera. La Transición fue una etapa modélica, ya que nunca antes había habido un cambio pactado en un país para pasar de dictadura a democracia.

En esta última respuesta es posible observar una idea que en ocasiones se repite entre el alumnado: la Transición como un proceso ideal. Por supuesto, una percepción influenciada por esta visión puede perder matices, provocando que llegue a confundirse la visión propia con la de la sociedad en su conjunto:

[102.M.La.Post] Además, fue un proceso ejemplar que sirvió a muchos países de modelo. Ha cambiado ya que para algunos de la época les parecía algo malo y ahora prácticamente [sic] a todo el mundo le parece algo bueno.

¿Qué más aspectos son destacados por los participantes con una visión positiva de la Transición española? En particular, algunos estudiantes subrayan el progreso que supone este nuevo periodo, siempre en contraste con la etapa precedente:

[160.F.Po.Post] Fue una época de mejora ya que España acababa de haber vivido 40 años de dictadura.

[195.M.Bu.Pre] La transición para muchos fue un periodo de cambio y alivio.

[200.F.Bu.Post] Después de la transición española todo empezó a ir mejor, en todos los sentidos. Ya que empieza la libertad de expresión y la gente podía decir lo que pensaba.

[185.M.Bu.Post] Al morir Franco se produjo una etapa de mejora social y económica denominada Transición.

Otro de los aspectos que es destacado se relaciona con el contexto de pacto, cesiones y acuerdos, algo muy valorado por el alumnado y en el que se basa para entender el proceso como exitoso:

[067.M.La.Post] Ami [sic] el proceso de la transición me parece un cambio favorable. Todo tipo de pactos siempre que sean de mutuo acuerdo me parecen bien.

[135.F.Po.Pre] En el corto periodo que fué [sic] la transición hubo muchos cambios positivos hasta alcanzar la plena democracia porque todos colaboraron y pusieron de su parte.

Junto a las percepciones positivas sobre el periodo, es posible encontrar, aunque de una forma muy poco numerosa una serie de enfoques que pueden denominarse como críticos. En esta ocasión, estos pocos participantes que asumen esta visión entienden que, pese a que la Transición puede tener una gran importancia, hay aspectos que no fueron necesariamente positivos para el país. Entre las consecuencias que se citan, la implantación de la monarquía suele ser referenciada con bastante frecuencia entre este grupo de estudiantes:

[041.F.Ov.Post] Ha sido un proceso muy importante para España porque por fin la gente podía expresarse y elegir representante, aunque la transición también trajo consigo la monarquía (fue Franco quien eligió al Rey) y las cosas se podían haber hecho mejor, dando al pueblo más derechos a elegir.

[176.F.Bu.Pre] La España monárquica que vivimos hoy en día [sic] es la misma que puso Franco durante la transición.

[242.M.Ov.Post] [...] Juan Carlos I fue nombrado por Franco, con lo cual hay un problema ahí, a parte un gran numero [sic] de los políticos [sic] de esa época pertenecen al régimen [sic].

Las críticas más interesantes provienen de una reflexión profunda acerca de la naturaleza del periodo, así como de las limitaciones marcadas por la época, y donde las opiniones personales tienen cabida, aunque siempre dentro de una contextualización. Es el caso de una de las respuestas más completas encontradas al respecto:

[244.M.Ov.Post] Ciertamente, la Transición fue un proceso de cambio marcado por la moderación, el diálogo y la concesión tanto de derechas como de izquierdas - aunque más marcada la de izquierdas. Sí [sic], aunque por el clima generalizado de más o menos normalidad y respeto pudiera pensarse que fue un tiempo completamente modélico (y en mi opinión fue de los mejor que pudo hacerse para solucionar esos 40 años de dictadura), presenta ciertas lacras importantes, basadas básicamente en lo que comentaba anteriormente: las izquierdas tuvieron que ceder más que las derechas, lo que sitúa en mejor lugar a éstas últimas de cara a la política española, como estamos experimentando hoy en día.

Es muy interesante destacar la breve reflexión de uno de los participantes, quien, en el cuestionario final cumplimentado tras la intervención, tras examinar una fuente escrita, y probablemente recordando algunos de los aspectos trabajados en el aula sobre la violencia o el terrorismo, realiza la siguiente afirmación:

[196.F.Bu.Post] Aquel periodo no fue tan bonito como se dice porque hubo atentados.

En esta ocasión, es la contradicción entre lo que ha aprendido durante las distintas sesiones y la idea que encuentra en el artículo de periódico que examina (una entrevista en la que solamente se destacan los aspectos positivos de la Transición) lo que provoca que el estudiante reaccione, utilizando los datos que conoce para criticar la única visión que se proporciona, no desde una perspectiva ideológica, sino desde la utilización de la evidencia disponible.

Mucho menos frecuentes son las visiones negativas en torno a la Transición. Estas visiones son muy diferentes entre sí, pues, aunque comparten como rasgo común el rechazo a la manera en la que se hicieron las cosas, el foco se pone en lugares muy distintos. Además, el grado de información, no solamente sobre el contexto actual, sino también lo que se hizo durante el periodo analizado, es un factor clave a la hora de diferenciar las respuestas, algo que puede observarse en el siguiente ejemplo:

[047.F.Ov.Post] La Transición española fue un proceso que se llevó a cabo tras la muerte de Franco. Consistió en el afianzamiento de un régimen pseudodemocrático heredero de la dictadura anterior. Sigue estando vigente en nuestros días a través de instituciones obsoletas, una constitución que no funciona y un sistema electoral antidemocrático.

Reflexiones como éstas constatan que el participante ha asumido esta posición debido a su entrada en contacto con ideas críticas, ya sea por influencia familiar o de los medios de comunicación. Si en casos como el anterior la reflexión es algo más profunda y centrada en una orientación específica, también se encuentran casos en los que se utiliza un razonamiento más abstracto y genérico para enfrentarse a la forma en la que llevó a cabo la transición a la democracia:

[044.F.Ov.Post] Este proceso ha sido muy importante para España, pero creo que no lo han sabido llevar a cabo como se debería, porque al llegar al poder se olvidan de que están ahí [sic] por el pueblo y no simplemente para ganar dinero y favorecer siempre a los más ricos, es decir a ellos.

En este último caso, de nuevo, y tal y como se ha destacado en capítulos previos, el momento en el que se llevó a cabo la intervención (con un discurso público muy marcado

por la denuncia hacia la corrupción) ha influido claramente en la respuesta⁸¹⁸. En este caso, parece hacerse presente un razonamiento según el cual si el proceso se hubiese llevado a cabo de una forma más adecuada, esto hubiera supuesto la ausencia de muchas de las problemáticas actuales, aunque curiosamente, el estudiante no centra su atención en los aspectos políticos más generales, sino en elementos particulares o ligados al factor cívico o ciudadano de la sociedad.

3. Usos del pasado en el presente

Otra de las categorías que puede resultar interesante analizar se relaciona fuertemente con aquellos aspectos ligados a la utilidad de la Historia. Si en secciones previas se ha prestado atención a la capacidad de identificar sacrificios, injusticias o elementos positivos, y se ha examinado la manera en la que los participantes conciben la transición a la democracia en España, en esta ocasión, el objetivo se amplía hasta abarcar la Historia como disciplina. Está claro que la dimensión ética del pensamiento histórico puede relacionarse con facilidad con los periodos específicos con los que se trabaja, pero el análisis no puede detenerse allí⁸¹⁹, ya que, como podrá observarse, la interrelación pasado-presente lleva al alumnado a entender el análisis del pasado como algo más, con consecuencias prácticas en su contexto propio.

3.1. La utilidad y utilización de la Historia

Con el objetivo de provocar una reflexión sobre este aspecto entre los estudiantes, y de recoger información al respecto, una de los apartados incluidos en los cuestionarios iniciales y finales de las intervenciones llevadas a cabo en el año 2016 incidió en esta cuestión. Tras indicar a los participantes que la Transición a veces se ve como una fuente de lecciones para el mundo actual, se les pregunta si el análisis del pasado puede servir para comprender el presente, así como la forma en la que deberíamos aproximarnos a este proceso.

La postura mayoritaria, si se toman en cuenta las respuestas obtenidas en ambos cuestionarios, es que el estudio de la Historia permite evitar los errores del pasado, una visión claramente utilitarista que otorga a la disciplina la capacidad de ofrecer, potencialmente, lecciones acerca de cómo enfocar el presente y el futuro:

[092.F.La.Pre] Sí, creo que el pasado sirve muy bien para comprender el presente, ya que si no lo conociésemos [sic] no podríamos corregir errores.
[025.F.Bu.Pre] Si, a veces es importante mirar al pasado para corregir nuestros errores.

Desde este punto de vista, la dimensión ética que aquí se analiza se hace patente, ya que “corregir errores” significa no solamente saber analizar las visiones existentes en el pasado, sino también discriminar entre ellas para encontrar cuáles son los aspectos a imitar, y cuáles son aquellos elementos que se deben rechazar. De nuevo, y como se ha visto con anterioridad, éste es un aspecto que los estudiantes suelen valorar con cierta facilidad en el contexto estudiado, haciendo explícita esta idea:

⁸¹⁸ La desafección ante la política no es exclusiva de España, y ha ocurrido en otros países donde también se ha producido una relativamente reciente transición hacia la democracia, como se apunta en MUÑOZ LABRAÑA, C., MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. y MUÑOZ GRANDÓN, C. (2016). Percepciones del estudiantado sobre la política, los partidos políticos y las personas dedicadas a la política al finalizar la educación secundaria en Chile 1. *Revista Electrónica Educare*, vol. 20, no. 1, p. 13.

⁸¹⁹ KLEIN, S. (2017). Educational Websites on the Memory of Slavery in Europe: The Ongoing Challenge of History Teaching. En: M. CARRETERO, S. BERGER y M. GREVER (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, p. 728.

[040.F.Ov.Post] De los errores se aprende y el franquismo fue uno de ellos. Se tiene que aceptar lo que ocurrió pero evitar que vuelva a ocurrir.

[062.F.La.Post] Estas ideas son anticuadas, que no se deberían de producir nunca en un estado de derecho como tenemos hoy en día.

[043.F.Ov.Post] No deberíamos imitar el pasado, porque esa ideología no es propia de un país desarrollado y no podemos volver a cometer [sic] esos errores.

Ahora bien, las ideas de los participantes no siempre son categóricas al respecto, y suelen tratar de combinar una visión en la que se puede aprender del pasado con otra en la que la Historia sirve para comprender cada momento, pero sobre todo, para seguir adelante:

[039.M.Ov.Post] Yo opino que del pasado tenemos que tener una referencia siempre para ver lo que se hizo bien y lo que se hizo mal pero siempre hay que innovar con cosas nuevas buscando mejorar.

[107.F.La.Pre] Creo que no hay que imitar el pasado, sino estudiarlo y aplicar una solución basada en algo pasado pero con una visión de futuro.

Como puede verse, la idea de imitar el pasado y utilizarlo como forma de obtener lecciones para nuestro presente no es compartida necesariamente por todos los participantes, ya que muchos de ellos simplemente asumen que el pasado debe ponerse en su contexto. Aunque una gran mayoría de los alumnos y alumnas que se decantan por esta opción simplemente citan la idea, sin extenderse mucho más allá, hay casos específicos puntuales que hacen visible su razonamiento, con muchos matices:

[047.F.Ov.Post] Entendiendo esta pregunta en general y no en el caso concreto que nos ocupa, me parece que el pasado puede servir para comprender el presente y para evitar repetir errores en él. Sin embargo, imitar el pasado suele llevar a conservadurismo y a una romantización de la Historia lo que no trae nada bueno. Mantener el pasado en su contexto puede resultar más beneficioso para comprenderlo y aprender de él, además de evitar los problemas derivados de sacarlo de contexto.

Explicaciones tan sofisticadas como la anterior, pese a ser muy minoritarias, hacen hincapié, de nuevo, en los aspectos morales ligados a la concepción de la Historia, indicando los riesgos de realizar extrapolaciones inadecuadas o de observar el pasado de un modo idealista. Es interesante apuntar que, aunque pocos estudiantes lo indican de forma espontánea, esta forma de enfocar la Historia, por la que el pasado se ve de forma tan positiva que debe ser imitado, aparece en algunas respuestas:

[063.M.La.Pre] Yo creo que deberíamos imitar el pasado porque sí imitásemos el pasado, hoy en día no habría estos problemas con la política [sic].

[067.M.La.Pre] Si puede ayudar y [debemos][tachado] podemos imitar el pasado de forma parecida pero con los adelantos actuales.

De hecho, en algunas de las argumentaciones puede observarse una concepción parcialmente cíclica de la Historia, en la que el aprender de los errores y el imitar los aspectos positivos toman un papel crítico debido a la necesidad de este conocimiento para el futuro:

[037.M.Ov.Post] Si [sirve para comprender el presente], ya que la historia siempre se repite. También creo que no deberíamos [sic] imitar el pasado sino tomarlo en su contexto y en base a esto mejorar el futuro.

[005.M.Bu.Pre] Pues si [sic] porque el pasado se repite en el presente [:] parece que los políticos no conocen nada de la historia.

En todo caso, y pese a que, como se ha indicado, las respuestas suelen combinar diversas ideas, parece claro para los participantes que, independientemente de que el estudio de la Historia pueda ayudar a detectar aspectos a rechazar o imitar, su influencia en el presente es innegable:

[083.F.La.Pre] El pasado sirve para comprender el presente porque el presente es la consecuencia del pasado. Pero sólo deberíamos poner al pasado en su contexto. Fijarnos en los aspectos positivos y negativos e intentar mejorar.

[087.F.La.Pre] El pasado es muy importante para entender el presente ya que todo procede de ahí [sic].

[072.M.La.Pre] El pasado es muy importante para poder comprender las condiciones actuales, los resentimientos, los distintos tipos de pensamientos, etc. Creo que lo que deberíamos hacer es aprender del pasado para no cometer los mismos errores.

Como puede verse, los aspectos morales se interrelacionan muy frecuentemente con los elementos más analíticos en las respuestas, un aspecto que también comparte la dimensión ética en su conjunto, de la forma en la que aquí se ha analizado. Hacer visible esta dualidad en el alumnado es un paso adelante que debería tomarse si se pretende trabajar sobre este concepto de una forma exhaustiva, de tal forma que no se relegue o abandone uno de estos dos aspectos, sin los cuáles no puede entenderse en su conjunto.

Como conclusión, es importante recordar que la reflexión en torno al papel de la Historia y de los estudios históricos desde un punto de vista ético o moral ha ocupado la atención de varios investigadores, centrando la atención en los diferentes niveles de responsabilidad en la labor de los historiadores en relación tanto con sus contemporáneos como con el presente y, por último, con el propio pasado y su herencia⁸²⁰. En todo caso, y pese a que las investigaciones ligadas a la dimensión ética del pensamiento historia no sean destacadas ni demasiado predominantes (al menos, de manera explícita, como un concepto específico) en contextos ajenos al canadiense⁸²¹, parece claro que la interrelación entre la dimensión ética y la perspectiva histórica ofrece un enorme potencial a la hora de examinar el pasado y la forma en la que éste es capaz de afectar al mundo en el que los estudiantes desarrollan su vida⁸²². Desde este punto de vista, tanto los aspectos más analíticos como aquellos ligados al uso de la Historia pueden servir como elementos esenciales en el proceso de formación, facilitando una aproximación mucho más matizada al pasado.

4. Evolución y niveles de progresión

Por último, como forma de establecer una comparación entre las concepciones del alumnado en torno a la dimensión ética de forma previa y posterior al trabajo con el entorno virtual, se ha llevado a cabo una categorización de sus respuestas según niveles de complejidad. Las categorías, basadas en la caracterización de niveles detallada en el capítulo dedicado al diseño de la investigación, son compartidas entre los años 2016 y 2017, aunque la información procedente en cada tanda de intervenciones ha sido separada para establecer una comparativa por separado.

4.1. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2016

Atendiendo a los datos obtenidos tras la experiencia llevada a cabo en el año 2016, y recogidos en la Tabla 114, es posible valorar el nivel de competencia mostrado por el

⁸²⁰ RÜSEN, J. (2004b). Responsibility and Irresponsibility in Historical Studies. A Critical Consideration of the Ethical Dimension in the Historian's Work. En: D. CARR, T.R. FLYNN y R.A. MAKKREEL (eds.), *The Ethics of History*. Evanston: Northwest University Press, p. 197.

⁸²¹ Ver la ausencia de referencias al respecto en revisiones de la literatura sobre la comprensión histórica como la llevada a cabo por MONTE-SANO, C. y REISMAN, A. (2016). Op. cit., pp. 281-294.

⁸²² SEIXAS, P., GIBSON, L. y ERCIKAN, K. (2015). Op. cit., p. 106.

alumnado de forma previa al uso del entorno como el segundo más elevado de todas las dimensiones analizadas en 2016, tras la dimensión ligada al cambio y la continuidad.

Al igual que en otras ocasiones, la evolución de los participantes sigue una constante positiva, observándose una progresión que, si bien no es tan radical como la observada en otras dimensiones, sí permite hablar de una distribución mucho más uniforme a lo largo del espectro de niveles de progresión, y con una representación en todas las categorías.

Tabla 114. Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2016. Estudiantes de Laguna de Duero y Burgos. 15 casos excluidos.

		A. prev. (n = 71)		A. post. (n = 71)	
		n	%	n	%
Dimensión ética	Desarrollo nulo	14	19.7	8	11.3
	Desarrollo incipiente	47	66.2	38	53.5
	Desarrollo intermedio	10	14.1	21	29.6
	Desarrollo avanzado	0	---	4	5.6

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Como en análisis previos, al observar lo ocurrido en los diferentes grupos de trabajo es posible atender a los matices más llamativos, muy visibles en esta ocasión en las Tablas 115 a 117. Si los contrastes entre el grupo de Burgos y los grupos de Laguna de Duero son habituales, en esta comparativa puede destacarse el hecho de que, tras las intervenciones, solamente un 13,3 por ciento de los participantes se sitúan en los dos últimos niveles de progresión (en el caso burgalés), mientras que cerca del 47 y 55 por ciento lo hacen en los dos últimos casos.

Tabla 115. Categorización de los participantes de 4ªA de Laguna de Duero (2016). 3 casos excluidos.

		A. prev. (n = 21)		A. post. (n = 21)	
		n	%	n	%
Dimensión ética	Desarrollo nulo	1	4.8	0	---
	Desarrollo incipiente	14	66.7	11	52.4
	Desarrollo intermedio	6	28.6	8	38.1
	Desarrollo avanzado	0	---	2	9.5

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 116. Categorización de los participantes de 4ªC de Laguna de Duero (2016). 9 casos excluidos.

		A. prev. (n = 20)		A. post. (n = 20)	
		n	%	n	%
Dimensión ética	Desarrollo nulo	1	5.0	0	---
	Desarrollo incipiente	16	80.0	9	45.0
	Desarrollo intermedio	3	15.0	9	45.0
	Desarrollo avanzado	0	---	2	10.0

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 117. Categorización de los participantes de 4ªE de Burgos (2016). 3 casos excluidos.

		A. prev. (n = 30)		A. post. (n = 30)	
		n	%	n	%
Dimensión ética	Desarrollo nulo	12	40.0	8	26.7
	Desarrollo incipiente	17	56.7	18	60.0
	Desarrollo intermedio	1	3.3	4	13.3
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Como siempre, es importante relativizar los resultados encontrados, al contar con un número de alumnos reducido en cada uno de los grupos específicos, capaces de ser afectados por condicionantes externos, algo que, como ha podido observarse a lo largo de todos los procesos de categorización y comparación realizados, puede condicionar de forma significativa a los datos obtenidos.

4.2. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2017

Por último, y atendiendo en exclusiva a los datos procedentes de las intervenciones llevadas a cabo en el año 2017, se encuentra, de nuevo, una evolución marcada por una tendencia positiva. En esta ocasión, y observando la Tabla 118, no cabe duda de que, pese a la existencia de casos puntuales ubicados en los dos niveles de progresión más complejos, una enorme mayoría de los participantes se sitúan en la categoría inferior.

Tabla 118. Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2017. Estudiantes de todos los grupos. 47 casos excluidos.

		A. prev. (n = 102)		A. post. (n = 102)	
		n	%	n	%
Dimensión ética	Desarrollo nulo	59	57.8	15	14.7
	Desarrollo incipiente	36	35.3	55	53.9
	Desarrollo intermedio	6	5.9	26	25.5
	Desarrollo avanzado	1	1.0	6	5.9

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

En esta ocasión, la observación de la distribución del alumnado tras la finalización de la experiencia permite afirmar que ésta es la segunda más positiva entre todas las dimensiones examinadas correspondientes al trabajo durante el año 2017. En todo caso, la distribución se asemeja con cierto nivel de exactitud, a las encontradas en el resto, exceptuando el caso particular de la dimensión ligada con el uso de la evidencia.

Merece la pena, como siempre, atender a las diferencias entre los diferentes grupos y localidades con los que se trabajó durante el año 2017. Observando las Tablas 119 a 125 no resulta extraño identificar un cierto contraste entre el grupo de Oviedo y el resto. A su vez, como en otras ocasiones, el grupo 4ºP de Burgos, debido a su naturaleza, se encuadra también en la categoría inferior, aunque logra evolucionar de una manera relativamente adecuada, pese a que exista un enorme margen de mejora.

Tabla 119. Categorización de los participantes de 4ªA de Portillo (2017). 3 casos excluidos.

		A. prev. (n = 26)		A. post. (n = 26)	
		n	%	n	%
Dimensión ética	Desarrollo nulo	19	73.1	2	7.7
	Desarrollo incipiente	5	19.2	12	46.2
	Desarrollo intermedio	2	7.7	11	42.3
	Desarrollo avanzado	0	---	1	3.8

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 120. Categorización de los participantes de 4ªB de Portillo (2017). 8 casos excluidos.

		A. prev. (n = 18)		A. post. (n = 18)	
		n	%	n	%
Dimensión ética	Desarrollo nulo	11	61.1	3	16.7
	Desarrollo incipiente	7	38.9	12	66.7
	Desarrollo intermedio	0	---	3	16.7
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 121. *Categorización de los participantes de 4ªC de Burgos (2017). Ningún caso excluido.*

		A. prev. (n = 17)		A. post. (n = 17)	
		n	%	n	%
Dimensión ética	Desarrollo nulo	11	64.7	6	35.3
	Desarrollo incipiente	6	35.3	10	58.8
	Desarrollo intermedio	0	---	1	5.9
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 122. *Categorización de los participantes de 4ªE de Burgos (2017). 4 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 12)		A. post. (n = 12)	
		n	%	n	%
Dimensión ética	Desarrollo nulo	5	41.7	2	16.7
	Desarrollo incipiente	7	58.3	7	58.3
	Desarrollo intermedio	0	---	3	25.0
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 123. *Categorización de los participantes de 4ªP de Burgos (2017). 4 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 6)		A. post. (n = 6)	
		n	%	n	%
Dimensión ética	Desarrollo nulo	6	100	1	16.7
	Desarrollo incipiente	0	---	5	83.3
	Desarrollo intermedio	0	---	0	---
	Desarrollo avanzado	0	---	0	---

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 124. *Categorización de los participantes de 4ªD de Valladolid (2017). 16 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 14)		A. post. (n = 14)	
		n	%	n	%
Dimensión ética	Desarrollo nulo	6	42.9	1	7.1
	Desarrollo incipiente	8	57.1	7	50.0
	Desarrollo intermedio	0	---	4	28.6
	Desarrollo avanzado	0	---	2	14.3

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

Tabla 125. *Categorización de los participantes de 4ªA de Oviedo (2017). 12 casos excluidos.*

		A. prev. (n = 9)		A. post. (n = 9)	
		n	%	n	%
Dimensión ética	Desarrollo nulo	1	11.1	0	---
	Desarrollo incipiente	3	33.3	2	22.2
	Desarrollo intermedio	4	44.4	4	44.4
	Desarrollo avanzado	1	11.1	3	33.3

Nota. A. prev. = Análisis previo; A. post. = Análisis posterior.

La progresión evidenciada en los diferentes grupos también asume rasgos ya detectados en el análisis de dimensiones previas, indicando ritmos diferenciados (con evoluciones drásticas, como por ejemplo, en el caso de Valladolid) y contrastes claros dentro del mismo centro (como puede ocurrir en Burgos). Independientemente de estos aspectos, como en el resto de dimensiones, parece claro que existe un movimiento a posiciones cognitivas más complejas, siempre dentro de las posibilidades de cada contexto.

CAPÍTULO XI

Evolución y contraste entre las dimensiones

En los capítulos previos se ha prestado atención a las distintas dimensiones del pensamiento histórico por separado, atendiendo a la predisposición mostrada por el alumnado a la hora de aproximarse a diferentes conceptos fundamentales ligados al trabajo en clave histórica. En cada uno de los capítulos se realizó un examen de las características en torno a la forma de razonar de los estudiantes, atendiendo a los rasgos esenciales de cada una de las dimensiones, para después pasar a establecer una comparativa entre la competencia mostrada de forma previa y posterior a la experiencia. La categorización de los alumnos y las alumnas se realizó en diferentes niveles de progresión establecidos con anterioridad, de tal forma que pudieran valorarse las modificaciones en la distribución de los participantes y su evolución hacia estadios de mayor o menos complejidad.

Para este proceso se atendió exclusivamente a las respuestas proporcionadas por el alumnado tanto a través del cuestionario inicial como del final, así como mediante su participación en las actividades integradas dentro del entorno digital de aprendizaje. Ahora bien, tal y como se apuntó en el capítulo dedicado a fundamentar el diseño de la investigación, desde el comienzo se tomó la decisión de hacer uso de instrumentos de obtención de información complementarios, con la finalidad de poder contrastar los resultados obtenidos a través de cada uno de ellos, y de obtener una visión general más completa. Es por ello por la que la primera de las secciones de este capítulo se dedica a presentar los resultados obtenidos a través de uno de los cuestionarios cerrados cumplimentados por el alumnado de forma previa, y también posteriormente a las intervenciones.

Por último, la última sección se centrará en contrastar los datos obtenidos, y también a describir brevemente, desde una visión más global, y no tan específica para cada uno de los capítulos previos, algunas de las diferencias encontradas en relación con todas las dimensiones, atendiendo fundamentalmente a la distribución del alumnado tras las diferentes fases de la investigación, un aspecto capaz de ofrecer información acerca del grado relativo de dificultad encontrado por los participantes a la hora de mostrar una adecuada comprensión de cada concepto central del pensamiento histórico.

1. La progresión de los aprendizajes: una mirada complementaria

Como una forma suplementaria de analizar la evolución del alumnado en torno a la adquisición de aprendizajes y el desarrollo de su capacidad de comprensión histórica, se tomó la decisión de diseñar y aplicar un cuestionario de respuestas cerradas, que sirviera como un instrumento capaz de recolectar información adicional sobre la intervención. En esta ocasión, el objetivo inicial fue el de obtener datos acerca de las ideas previas presentes en los participantes en torno al periodo sobre el que iban a trabajar, así como la forma en la que éstos enfocaban ciertos aspectos ligados al pensamiento histórico.

Debido a que los contextos con los que se trabajó fueron, necesariamente, no completamente similares o equivalentes, comprender el nivel de partida del alumnado se consideró un aspecto importante, no sólo para adaptar la práctica docente a las necesidades

y carencias específicas de cada grupo, sino también para establecer una comparativa adecuada. Esta es la razón por la que, tal y como se ha indicado en capítulos previos, se integró una actividad gamificada elaborada a través de Kahoot en la primera de las sesiones en las que se utilizó el entorno digital de aprendizaje. Esta actividad, inspirada en el programa *Un, dos, tres... responde otra vez*, sirvió para integrar un cuestionario de varios ítems en las que los participantes, compitiendo entre ellos, trataron de responder correctamente al mayor número de preguntas para lograr quedar en la parte más alta del ranking. Todas estas respuestas quedaron registradas, como se ha indicado en capítulos anteriores, en la propia plataforma, lo que facilitó el procesamiento posterior de los datos y su comparación.

Lógicamente, el hecho de que los alumnos y alumnas no hubieran trabajado todavía este proceso histórico no es óbice para que éstos pudieran dar respuesta a varias de las preguntas planteadas. No sólo por el hecho de que los estudiantes traigan al aula información previa, obtenida desde el contexto familiar o a través de los medios de comunicación⁸²³, sino porque, tal y como se ha indicado con anterioridad, el diseño de las diferentes preguntas no buscó, en la gran mayoría de las ocasiones, obtener información ligada a aspectos factuales o evenemenciales de la Historia, sino que orientó sus preguntas de forma que en éstas pudieran discutirse nociones ligadas con el pensamiento histórico.

Una vez finalizadas las diversas intervenciones, los participantes tuvieron que rellenar y entregar, esta vez en papel, un cuestionario de respuesta múltiple idéntico al que contestaron a través de la actividad integrada en la primera sesión del entorno digital. Este instrumento se recogió junto al resto de cuestionarios utilizados en la sesión final, para, posteriormente, traspasar los datos obtenidos y establecer una comparación estadística con la prueba inicial. Debido a que, al igual que ocurrió con el diseño de la propuesta didáctica y del resto de cuestionarios utilizados, se realizaron pequeños ajustes en las preguntas seleccionadas, se ha tratado de establecer una diferenciación entre los resultados obtenidos en 2016 y aquellos obtenidos un año después.

1.1. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2016

En primer lugar, y atendiendo de forma exclusiva a la experiencia llevada a cabo en el año 2016, es importante hacer hincapié, antes de nada, en el diseño del instrumento utilizado y en el contexto en el que fue aplicado. En esta ocasión se hizo uso del cuestionario de respuesta múltiple de 12 preguntas ya descrito en el capítulo correspondiente y disponible en el Anexo B. Según lo indicado, algunas de estas preguntas se centraron en aspectos más específicos del paso a la democracia en España, como el propio concepto de Transición, el papel de alguno de sus protagonistas, la idea de consenso, o leyes tan importantes como la Ley para la Reforma Política de 1976 o la Ley de Amnistía de 1977, entre otros aspectos. Otras de las preguntas hicieron referencia a aspectos algo más generales, como el trabajo con fuentes históricas o los efectos de la Transición en el presente.

Aunque no ocurra de manera predominante, entre las preguntas es posible encontrar referencias a acontecimientos concretos del periodo, incluyendo información sobre la época, los personajes o el contexto. De esta manera, los contenidos de primer orden, que tienen un papel necesario para el desarrollo de las competencias ligadas con el pensamiento histórico⁸²⁴, tratan de conjugarse con los de segundo orden, sirviendo como un punto de partida sobre el que introducir al alumnado aspectos de una mayor complejidad cognitiva.

Todas estas preguntas, independientemente de que trataran aspectos más o menos específicos sobre el proceso de transición a la democracia, sirvieron como una excusa para

⁸²³ SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M., VÁSQUEZ LEYTON, G. y VÁSQUEZ LARA, N. (2018). Op. cit., pp. 27-30.

⁸²⁴ LÓPEZ-FACAL, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 74, p. 7.

cuestionar conceptos básicos ligados al pensamiento y la comprensión histórica, incluyendo aspectos como las consecuencias inesperadas, las periodizaciones alternativas o la relación entre la Historia más reciente y el mundo actual. Al respecto, y con el objetivo de servir como punto de partida para orientar discusiones en la primera sesión, muchas de las preguntas contaron con varias respuestas correctas, algo que ha sido tenido en cuenta a la hora de procesar y comparar las respuestas obtenidas en ambas aplicaciones del cuestionario.

En el año 2016, fueron un total de 82 los alumnos y alumnas que contestaron al cuestionario de respuesta cerrada tanto con anterioridad como con posterioridad a las intervenciones. En esta ocasión fue posible obtener información de todos los grupos, exceptuando el de Oviedo, donde no pudieron aplicarse las pruebas finales, por lo que todos los estudiantes de esa localidad han sido excluidos de las comparativas realizadas, y no se incluyen, por tanto, en la cifra de 82 encuestados.

Una vez recogidos los resultados individuales de los estudiantes, se ha procedido a establecer un cálculo del porcentaje de respuestas acertadas por cada uno de ellos. Tras asignar a cada participante esta información, tanto para los resultados previos como para los posteriores a la experiencia, el hecho de que los resultados de la aplicación del test de Shapiro-Wilk sean significativos ($p < .001$ y $p = .013$, respectivamente) indica que, ante la ausencia de una distribución normal, es necesario hacer uso de pruebas estadísticas no paramétricas para establecer una comparativa adecuada. De igual manera, tampoco es posible hablar de normalidad una vez que se establece una diferenciación por grupos, por lo que se hace uso del mismo tipo de pruebas estadísticas en ambos casos.

Para establecer una comparación adecuada entre los resultados, se ha procedido a hacer uso de la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, capaz de establecer una comparativa entre el grado de acierto de los participantes en el cuestionario cerrado. Tal y como puede apreciarse en la Tabla 126, la aplicación de la Prueba de Wilcoxon indica que existe una diferencia estadísticamente muy significativa entre los resultados obtenidos de forma previa y posterior a las intervenciones ($Z = -5.11$, $p < .001$), aumentando la puntuación media obtenida por los participantes tras el trabajo en el aula a través del entorno digital de aprendizaje ($M = 59.55$ frente a $M = 70.22$).

Tabla 126. Resultados de la Prueba de Wilcoxon y estadísticas descriptivas sobre el cuestionario de respuestas cerradas aplicada antes y después de las intervenciones de 2016.

Grupo	Aplicación del instrumento						Z
	Prueba inicial			Prueba final			
	M	SD	n	M	SD	n	
Todos los grupos	59.55	12.77	82	70.22	17.02	82	-5.11 ***

Nota. M = media; SD = desviación estándar; n = número de respuestas; IC = intervalo de confianza.

*** $p < .001$

En esta ocasión, el hecho de que los resultados sean significativamente superiores en la prueba final puede deberse a múltiples factores, incluyendo, por supuesto, el trabajo realizado en el aula durante las sesiones que duró la experiencia. En todo caso, merece la pena atender a estos resultados de una forma no aislada, ya que diferenciar entre los diferentes contextos puede ofrecer información adicional, no solamente sobre el punto de partida del alumnado y los resultados finales, sino también sobre los efectos del trabajo a través del entorno de aprendizaje en las distintas localidades.

Es por esta razón por lo que se ha procedido a diferenciar los resultados obtenidos por los distintos grupos de los que pudo extraerse información. Pese a la ausencia del grupo ovetense, la información relativa a la aplicación del cuestionario de respuestas cerradas en el grupo de Burgos y en los dos con los que se trabajó en Laguna de Duero puede observarse en la Tabla 127.

Tabla 127. Resultados de la Prueba de Wilcoxon y estadísticas descriptivas sobre el cuestionario de respuestas cerradas aplicada antes y después de las intervenciones de 2016. Diferenciación por grupos.

Grupo	Aplicación del instrumento						Z
	Prueba inicial			Prueba final			
	M	SD	n	M	SD	n	
Laguna (4 ^º A)	67.03	9.88	23	78.99	15.87	23	-2.52 *
Laguna (4 ^º C)	65.48	5.42	28	76.49	12.23	28	-3.85 ***
Burgos (4 ^º E)	48.66	11.99	31	58.06	14.67	31	-2.76 *

Nota. M = media; SD = desviación estándar; n = número de respuestas; IC = intervalo de confianza.

* $p < .05$; *** $p < .001$

En esta ocasión, y tras la aplicación de diversas pruebas de rangos con signo de Wilcoxon para cada uno de los grupos, es posible observar que, en el primer caso, la diferencia obtenida ($M = 48.66$ frente a $M = 58.06$) también es calificada por la prueba como estadísticamente significativa ($Z = -2.76$, $p = .006$). Esto ocurre, de igual manera, en la aplicación de la Prueba de Wilcoxon para la comparativa de los resultados del segundo ($M = 67.03$ frente a $M = 78.99$) ($Z = -2.52$, $p = .012$) y del tercer grupo ($M = 65.48$ frente a $M = 76.49$) ($Z = -3.85$, $p < .001$), en este caso, de Laguna de Duero.

Los resultados muestran que la mejora se produce tanto en aquellos participantes que iniciaron la intervención con un nivel más bajo de conocimientos históricos, como es el caso del grupo burgalés ($M = 48.66$), como en los alumnos que comenzaron a trabajar con las herramientas digitales mostrando un nivel más elevado de conocimientos y capacidades iniciales sobre la materia ($M = 67.03$ y $M = 65.48$ en Laguna). Este último aspecto es, lógicamente, de interés, ya que da a entender que los efectos de las intervenciones han sido positivos para grupos y estudiantes no equivalentes, independientemente de que éstos partieran de puntos más o menos elevados. De igual forma, es posible destacar que, aunque unas ideas previas más sofisticadas han provocado un movimiento hacia posiciones más matizadas, todavía es posible observar unos márgenes de mejora elevados.

1.2. Resultados obtenidos en las intervenciones de 2017

Si fueron 12 las preguntas integradas en el cuestionario de respuesta múltiple en 2016, éstas sufrieron pequeñas transformaciones un año después. Atendiendo a la experiencia de la primera tanda de intervenciones, así como a la opinión del alumnado, algunos de los enunciados de las preguntas fueron clarificados, con el objetivo de evitar confusiones externas. A la vez, se añadieron dos preguntas adicionales, elevando el total de ítems a 14, aunque conservándose el grueso de las cuestiones aplicadas en el año 2016, tal y como se puede comprobar en el Anexo B.

Al igual que en la experiencia previa, las nuevas preguntas y la pequeña reformulación de las anteriores trataron de combinar elementos ligados al conocimiento de primer orden sobre la Transición española con aspectos en relación con las diferentes dimensiones del pensamiento histórico. En esta ocasión se valoraron aspectos ya comentados en la sección previa, incluyéndose además referencias a la perspectiva histórica o la variación y multiplicidad de visiones sobre los procesos históricos.

De nuevo, la prueba inicial fue realizada a través del concurso gamificado diseñado en Kahoot, durante la primera sesión con el entorno digital, y la prueba final se recogió en papel tras la finalización de las intervenciones. Tal y como ocurrió en 2016, no fue posible obtener la información del cuestionario final del grupo de Oviedo, por lo que estos estudiantes no han sido incluidos en el total de 96 sobre los que se ha establecido la comparación. Tras calcular el porcentaje de acierto de cada uno de los participantes, y emparejar, una vez más, las calificaciones obtenidas antes y después de la experiencia, vuelve a hacerse patente que la significatividad de los resultados del test de Shapiro-Wilk ($p = .001$ en ambos casos) descarta la normalidad y hace necesario usar pruebas estadísticas no paramétricas, tanto de forma general como en la diferenciación por grupos.

En esta ocasión, y atendiendo en primer lugar a la comparativa realizada en la Tabla 128 entre el conjunto de todas las localidades, la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon indica que, al igual que en 2016, existe una diferencia estadísticamente muy significativa entre los resultados obtenidos antes y después de las intervenciones ($Z = -5.33, p < .001$). Atendiendo a los resultados, y de igual manera que lo ocurrido el año anterior, el grado de acierto medio de los participantes aumentó de una manera clara ($M = 66.55$ frente a $M = 77.83$), siendo comparativamente más elevado al finalizar el trabajo llevado a cabo a través de la plataforma digital de aprendizaje.

Tabla 128. Resultados de la Prueba de Wilcoxon y estadísticas descriptivas sobre el cuestionario de respuestas cerradas aplicada antes y después de las intervenciones de 2017.

Grupo	Aplicación del instrumento						Z
	Prueba inicial			Prueba final			
	M	SD	n	M	SD	n	
Todos los grupos	66.44	12.44	96	77.83	14.93	96	-5.33 ***

Nota. M = media; SD = desviación estándar; n = número de respuestas; IC = intervalo de confianza.

*** $p < .001$

Frente a los tres grupos con los que se estableció una comparación un año antes, son seis los que, en esta ocasión, aportan datos suficientes para la aplicación de pruebas de Wilcoxon individualizadas, con el objetivo de conocer, de nuevo, los puntos de partida y las diferencias entre los diferentes grupos de alumnos. Fijando la atención en las distintas localidades y grupos de la Tabla 128, puede observarse una mejora patente en los porcentajes de acierto, siempre más elevados en las pruebas finales frente a las iniciales. Los contrastes entre los grupos, más pronunciados en esta ocasión que en 2016, parecen muy dependiente de los contextos, como se verá a continuación en la Tabla 129.

En primer lugar, atendiendo al único grupo de Valladolid, la Prueba de Wilcoxon establece como estadísticamente significativa ($Z = -2.99, p < .001$) la diferencia entre los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas de este grupo antes y después de la experiencia ($M = 70.33$ frente a $M = 90.66$). No hay, al respecto, una gran diferencia con los dos grupos con los que se trabajó en Portillo, donde también es posible detectar una mejora en los resultados proporcionados por los encuestados, tanto en el grupo de 4ºA ($M = 65.05$ frente a $M = 81.38$) como en el grupo de 4ºB ($M = 68.57$ frente a $M = 75.00$).

Tabla 129. Resultados de la Prueba de Wilcoxon y estadísticas descriptivas sobre el cuestionario de respuestas cerradas aplicado antes y después de las intervenciones de 2017. Diferenciación por grupos.

Grupo	Aplicación del instrumento						Z
	Prueba inicial			Prueba final			
	M	SD	n	M	SD	n	
Portillo (4ºA)	65.05	10.71	28	81.38	12.04	28	-3.92 ***
Portillo (4ºB)	68.57	10.21	20	75.00	13.61	20	-1.67 (a)
Burgos (4º)	67.14	11.39	15	70.00	15.08	15	-1.06 (b)
Burgos (4ºE)	67.03	17.14	13	78.57	11.29	13	-1.66 (c)
Burgos (4ºP)	56.12	20.38	7	63.27	19.96	7	-.95 (d)
Valladolid (4ºD)	70.33	7.63	13	90.66	11.44	13	-2.99 ***

Nota. M = media; SD = desviación estándar; n = número de respuestas; IC = intervalo de confianza.

*** $p < .001$; (a) $p = .095$; (b) $p = .291$; (c) $p = .096$; (d) $p = .340$

El contraste, en esta ocasión, es que las diferencias son tildadas de estadísticamente muy significativas en el caso de 4ºA ($Z = -3.92, p < .001$), algo que no ocurre en la comparativa realizada con 4ºB ($Z = -1.67, p = .095$), pese a encontrarse en el borde de la significatividad. En esta ocasión, aunque el segundo de los grupos parece partir de un nivel de competencia superior ($M = 68.57$) tras la prueba inicial, los resultados arrojan una transformación menos marcada que la sufrida por el grupo de 4ºA. Uno de los aspectos a

valorar es que este último es, como se ha apuntado en capítulos previos, un grupo bilingüe, considerado por el docente a cargo de la materia como más destacado desde el punto de vista académico que 4ºB, algo que ha podido influir en estos resultados.

Poniendo el foco en los tres grupos con los que se trabajó en Burgos, merece establecer una diferenciación que atienda a las características propias de cada una de las agrupaciones. En primer lugar, en el caso de 4ºE, a cargo del docente que ya participó en la experiencia de 2016, es posible identificar diferencias importantes entre los resultados previos y posteriores ($M = 67.03$ frente a $M = 78.57$), que a pesar de no ser estadísticamente significativos por poco margen de diferencia ($Z = -1.66$, $p = .096$), descubren una evolución positiva similar a la producida en Portillo.

En el caso de 4ºP, a cargo del mismo docente, se encuentran resultados bastante diferentes ($M = 56.12$ frente a $M = 63.27$), sin mostrar contrastes estadísticamente significativos por un amplio margen ($Z = -.95$, $p = .340$). En esta ocasión es importante recalcar, como ya se ha hecho notar en capítulos previos, que este grupo está compuesto por un alumnado específico, con necesidades educativas especiales. No es extraño encontrar, por tanto, que el nivel de partida sea el más inferior de todos los grupos analizados, pero también que la progresión sea tan comparativamente tímida. Es posible observar otros detalles llamativos, incluyendo el hecho de que la desviación estándar de este último grupo sea muy superior a la del resto, lo que indica una mayor polarización en las respuestas, algo propio de un grupo con una composición y necesidades tan diversas.

Por último, los resultados del grupo de 4ºC, a cargo de un docente sin experiencia previa con la intervención centrada en el uso del entorno digital de aprendizaje, ofrecen un panorama que refleja algo ya detectado en capítulos previos, pues la variación, aunque ligeramente positiva ($M = 67.14$ frente a $M = 70.00$) no es estadísticamente relevante ($Z = -1.06$, $p = .291$). Este es un reflejo más de cómo la orientación del trabajo en torno a la propuesta didáctica diseñada puede marcar la recepción de la materia por parte del alumnado, en este caso desde el punto de vista de la progresión en la adquisición de competencias y conocimientos.

2. Una visión comparada de los conceptos analizados

Examinados ya los datos obtenidos a través del cuestionario de respuesta múltiple, es posible observar que los resultados están en consonancia con aquellos analizados en los capítulos precedentes, y procedentes de los cuestionarios de carácter abierto y de las actividades implementadas en la plataforma online utilizada. En ambos casos, la evolución del alumnado con el que se llevó a cabo la intervención en las aulas muestra una tendencia hacia una mayor comprensión histórica, traducida en este caso, en una capacidad más marcada para entender los conceptos centrales del pensamiento histórico. Por supuesto, la discusión e interpretación de estos resultados, que se ha realizado de una manera parcial a lo largo de estos capítulos, continuará en aquél dedicado a este fin, así como en el capítulo final, centrado en las limitaciones de la investigación y las líneas de trabajo en el futuro. Será allí donde se maticen y cuestionen varios de los aspectos introducidos en estas y otras secciones.

En todo caso, y una vez advertida la concordancia entre los resultados procedentes de estos dos instrumentos de obtención de información, que como merece la pena recordar, fueron cumplimentados por el alumnado antes y después de trabajar en torno a la Transición española en el aula, sí que puede ser de interés establecer una mayor atención a los resultados analizados en los capítulos previos de manera parcial, y especialmente a los contrastes detectados entre dimensiones. En esta ocasión, y utilizando exclusivamente los datos relativos a la evolución de los participantes según los diferentes niveles de progresión delimitados, se tratará de observar cuáles de los conceptos centrales del pensamiento histórico parecen mostrar más dificultades para ser comprendidos por el alumnado, al menos de forma comparativa con el resto.

De estos aspectos se ha hablado a la hora de describir los resultados en relación con cada una de las dimensiones, pero puede resultar de interés volver a observar los datos en conjunto. A la vez, también puede ser conveniente atender de manera específica a la distribución del alumnado antes de poner en práctica las sesiones integradas en el entorno digital de aprendizaje, y observar los posibles cambios tras finalizar la experiencia, de una manera comparada. Comenzando, en primer lugar, por los resultados de las intervenciones del año 2016, la segunda dimensión (centrada en el uso de la evidencia) es la que muestra un número más bajo de estudiantes encuadrados en los niveles de desarrollo intermedio y avanzado (únicamente un 4,2 por ciento del total). En cierta manera, esto indica, como ya se ha indicado en capítulos previos, que los participantes han encontrado condicionantes para poner sus capacidades en práctica, desde la contextualización al tratamiento de la evidencia.

Ahora bien, pese a que el uso de la evidencia muestra un número tan reducido de alumnos en los dos niveles de progresión más complejos, es la dimensión centrada en las causas y consecuencias la que ofrece una cantidad más numerosa de alumnos y alumnas encuadrada en el nivel de desarrollo nulo (53,5 por ciento). En cierto modo, esto es capaz de hacer patente un factor relacionado con la polarización, pues esta cifra dobla o triplica la obtenida en otras dimensiones, pese a que en este último caso un 11,3 por ciento de los participantes se encuadra en el nivel de desarrollo avanzado, más que el número de alumnos que así lo hacen en relación con el uso de la evidencia o la perspectiva histórica. Focalizar la atención, en cambio, en el otro lado del espectro, permite observar cómo, al menos en las intervenciones realizadas en el año 2016, los conceptos de cambio y continuidad primero, y la dimensión ética a continuación, son aquellas categorías con una distribución inicial más tendente hacia niveles de progresión más elevados, a pesar, por supuesto, de que éstos no sean ideales.

A lo largo de los diferentes capítulos se han examinado las diferencias entre los distintos grupos y localidades participantes, pero, ya que la atención se ha centrado ahora únicamente en los resultados obtenidos de manera previa al trabajo con el entorno de aprendizaje, parece adecuado contrastar si esta distribución también se replica en los resultados correspondientes al año 2017. Atendiendo a los datos, es posible observar que la categoría relativa al uso de la evidencia es la tercera dimensión con un número más elevado de estudiantes encuadrados en los niveles nulo e incipiente (un 94,1 por ciento del total), pero la segunda si se atiende únicamente al nivel nulo (un 75,5 por ciento). En relación con esta última cifra, esta dimensión solamente se ve superada por la perspectiva histórica (con un 78,4 por ciento de los participantes situados en la categoría inferior). Es de interés observar, en cambio, cómo los conceptos de causa y consecuencia parecen ser comprendidos con mayor facilidad por el alumnado en 2017, a pesar, por supuesto, de que un 90,2 por ciento de los estudiantes se encuadre en los dos niveles de complejidad más bajos.

¿Cuál es la situación, en cambio, una vez finalizadas las intervenciones en los centros? Examinando, en primer lugar, los resultados de 2016, aquella dimensión en la que un porcentaje más elevado de alumnos acaba situándose en los dos niveles de progresión más complejos (el intermedio y el avanzado) es la significatividad histórica (con un 40,9 por ciento de los participantes), seguida del uso de la evidencia (35,3 por ciento) y la dimensión ética (35,2 por ciento), mientras que el resto de conceptos muestran una distribución relativamente igualada. La categoría de causas y consecuencias (con un 29,6 por ciento de alumnos y alumnas encuadradas en los niveles mencionados) y la perspectiva histórica (con un 30 por ciento) son, en cambio, las dimensiones en las que pueden detectarse mayores dificultades al finalizar el trabajo realizado en el aula, aunque la evolución sea, como en el resto de ocasiones, positiva, algo que se examinará más adelante.

En el caso de los resultados obtenidos en el año 2017, la significatividad histórica se erige como la categoría con un mayor número de participantes situados en los dos niveles de mayor complejidad cognitiva (desarrollo intermedio y avanzado), con una 33,3 por ciento de los participantes, seguida de la categoría relativa a las causas y consecuencias (con

un 32,3 por ciento) y la dimensión ética (31,4 por ciento). En cierto modo, es posible encontrar unos resultados que repiten el mismo patrón detectado en el año anterior, tanto en lo relativo a la perspectiva histórica como a la dimensión ética, pero donde también se encuentran discrepancias, como la categoría centrada en las causas y las consecuencias. Lo mismo ocurre con el uso de la evidencia, donde ningún alumno queda encuadrado en el nivel de desarrollo avanzado, y solamente un 16,7 por ciento de los estudiantes lo hace en el intermedio. Junto a esta dimensión, y al igual que lo sucedido un año antes, los alumnos y alumnas también encuentran problemas para hacer evidentes sus capacidades ligadas a la perspectiva histórica, con únicamente un 30,4 por ciento de ellos clasificados en el nivel intermedio o avanzado.

Analizados estos datos, es posible detectar una serie de conceptos de más fácil comprensión al finalizar la experiencia (significatividad histórica y dimensión ética), otro en la que el alumnado muestra consistentemente más dificultades (perspectiva histórica), uno más no situado en los extremos (cambio y continuidad) y dos de mayor variabilidad (uso de la evidencia, y causas y consecuencias). Cabe preguntarse si las discrepancias encontradas entre un año y otro de aplicación se corresponden, sencillamente, y de manera efectiva, con diferencias entre los grupos, con las transformaciones en la propuesta didáctica y las actividades integradas en la misma, o, más probablemente, con las modificaciones en los instrumentos utilizados entre una fase y otra de la investigación. Este y otros aspectos relacionados serán discutidos en el último capítulo, al comentar las posibles limitaciones del trabajo realizado.

Tras analizar los contrastes entre los resultados obtenidos atendiendo a las diferentes dimensiones del pensamiento histórico, es importante recalcar algo que se ha venido repitiendo en cada uno de los capítulos específicos: la evolución de carácter positivo encontrada en las dos fases de la investigación, y relacionada con cada uno de los seis conceptos fundamentales examinados. Aunque en esta ocasión no se reiterará de nuevo, merece la pena indicar que la progresión del alumnado puede detectarse en cada una de las localidades y grupos con los que se trabajó, independientemente de que la mejora detectada sea de un mayor o menor nivel de relevancia.

Todos estos aspectos serán abordados de nuevo en los dos capítulos finales de este trabajo, dedicados a poner en marcha una discusión en torno a los resultados y conclusiones de la investigación, así como a demarcar las limitaciones de la misma y las futuras líneas de trabajo. En todo caso, se antoja como algo de interés concretar aquí la manera en la que la evolución detectada a través de los cuestionarios y la demarcación de los estudiantes en niveles de progresión han hecho evidente algún tipo de tendencia, de nuevo, de una manera comparativa entre las seis dimensiones analizadas.

Una pregunta de interés tiene que ver con cuáles son las categorías que se han beneficiado más de los procesos de intervención. Independientemente de si la mejora detectada es el producto de una orientación metodológica diferente a la habitual, de la aplicación de tecnologías en el aula, de si se relaciona con una mayor motivación e implicación, o de si se debe a una facilitación de capacidades ya latentes para su aplicación a la disciplina histórica a través de la introducción de todos estos elementos (como se defenderá en capítulos posteriores), los resultados muestran una evolución. Ésta se produce, como ya se ha discutido, en relación con todas las categorías, independientemente de que las capacidades cognitivas del alumnado no sean muy destacadas en cada una de ellas, o que muestren mayores dificultades relativas en relación con el resto, algo que, por otro lado, no significa que la progresión sea equivalente.

Un análisis de los resultados procedentes de las intervenciones del año 2016 permite observar la no existencia de una relación directa entre la posición de partida del alumnado y su nivel de progresión hacia su categorización final. Basta con observar, por ejemplo, cómo la distribución inicial del alumnado en relación con el uso de la evidencia se muestra como algo más escorada hacia los niveles cognitivos de menor complejidad (el 95,7 por ciento de los participantes se sitúa en el nivel nulo o incipiente) que la del cambio y continuidad (donde lo hace un 88,7 por ciento). En contraposición, a la hora de observar los

resultados del análisis posterior, un 64,7 por ciento de estos estudiantes se sitúa en estos mismos niveles en relación con el uso de la evidencia, y un 70,5 por ciento en relación con el cambio y continuidad, mostrando una evolución de carácter más relevante en el primer caso, con una posición de partida más desventajosa.

Por otro lado, esta disparidad entre las posiciones de partida y las finales desaparece en otras dimensiones del pensamiento histórico intrínsecamente relacionadas, como la perspectiva histórica y la dimensión ética. En el primer caso, un 91,1 por ciento de los participantes son encuadrados en el nivel nulo e incipiente antes de la experiencia, lo que se transforma con posterioridad en un 69 por ciento. A la vez, el análisis de la dimensión ética de la Historia indica que un 85,9 por ciento de los estudiantes comienzan en dichas categorías, aunque la cifra llega a evolucionar hasta el 64,8 por ciento, evidenciando una progresión positiva, de un calado similar o equivalente al encontrado en relación con la perspectiva histórica, y no menor comparativamente, como en el ejemplo anterior.

Centrando la atención en el año 2017, es posible ver evoluciones muy parejas en la progresión del alumnado que, de alguna manera, pueden llegar a confirmar la relación entre diferentes dimensiones o conceptos del pensamiento histórico. Esto se hace evidente al contrastar los resultados correspondientes a la significatividad histórica con los de las causas y consecuencias, pues, tal y como se ha apuntado en capítulos previos, ser consciente de la causalidad es uno de los criterios requeridos para entender la relevancia de un periodo histórico. En esta ocasión, un 91,2 por ciento de los estudiantes se agrupan en el nivel nulo o incipiente antes de las intervenciones en relación con la significatividad histórica, una cifra que se convierte en un 66,6 por ciento una vez finalizadas. En el caso específico de la dimensión ligada a las causas y consecuencias, la cifra asciende hasta el 90,2 por ciento de manera inicial, y se sitúa en el 67,7 una vez aplicada la propuesta didáctica en torno a la Transición. Los márgenes, como puede observarse, son mínimos, marcando un enorme grado de similitud entre la evolución de ambas categorías.

En todo caso, y al igual que en 2016, no es posible detectar un grado de evolución similar en todas las ocasiones, al ser particular para cada una de las dimensiones delimitadas. Simplemente basta con observar las diferencias encontradas entre la progresión relativa a la segunda dimensión (el uso de la evidencia) frente a la perspectiva histórica, ambas con los dos peores puntos de partida de 2017. En el primer caso el 94,1 por ciento de los participantes se encuadra en los dos niveles de progresión inferiores, y la cifra disminuye hasta el 83,3 por ciento tras llevar a cabo las intervenciones en los centros. En relación con la perspectiva histórica, pese a que la cifra inicial es todavía mayor (un 98 por ciento de los estudiantes), la final es únicamente un 68,6 por ciento, notablemente inferior a la de la otra dimensión.

En definitiva, parece evidente que la propuesta didáctica aplicada con los diferentes grupos no tiene por qué afectar de igual manera a la evolución de las capacidades mostradas por los participantes en relación con cada uno de los conceptos del pensamiento histórico. De manera práctica, y a pesar de que la progresión observada sea de un carácter claramente positivo en todos los ámbitos, esto advierte acerca de la necesidad de atender con un cierto nivel de detalle a las situaciones específicas, si lo que se pretende es sugerir una propuesta metodológica que sea capaz de abordar de manera efectiva las dificultades de aprendizaje encontradas entre el alumnado, en esta ocasión, de cuarto curso de Educación Secundaria. La utilización de actividades específicas para fomentar la reflexión del alumnado tiene el potencial, después de todo, de enfrentar a los estudiantes con aquellos elementos más complejos de comprender, o para promover capacidades específicas ligadas a algunos de los rasgos o características examinadas en capítulos previos.

Estos aspectos se discutirán, como se ha indicado, en los capítulos finales, al entender que cualquier tipo de progresión como la evidenciada por el análisis llevado a cabo está influenciada, necesariamente, por multitud de factores. Como se indica en el párrafo anterior, el tratamiento explícito (o por lo menos, dirigido) de las diferentes dimensiones del pensamiento histórico parece tener la posibilidad de ayudar a una mayor comprensión y a que el alumnado desarrolle sus capacidades específicas, aunque en este proceso siempre

puede ser enfocado desde un punto de vista en el que el presente y el pasado se ponga en relación, acompañado de un enfoque metodológico centrado en un trabajo de corte más disciplinar, y asistido por el uso de las tecnologías. Estos aspectos son, precisamente, los que serán analizados en los siguientes capítulos, con la finalidad de poder observar los efectos de la intervención y examinar la reacción e ideas del alumnado.

CAPÍTULO XII

El examen de la conciencia histórica

Otra de las categorías de análisis utilizadas en el marco de esta investigación, como una manera de complementar la información obtenida en relación con el pensamiento histórico de los participantes, es aquella referida a la conciencia histórica del alumnado⁸²⁵. Tal y como se ha descrito en el marco teórico, así como en el capítulo dedicado al diseño de la investigación, el examen de las ideas o visiones ligadas con la conciencia histórica tiene un enorme interés para poder valorar aquellos aspectos ligados a la concepción de los estudiantes sobre su relación con el pasado, pero también con la forma en la que éste puede llegar a ponerse en contraste con el presente y el futuro. A la vez, si con anterioridad se ha prestado interés a las capacidades cognitivas del alumnado, y por tanto, a las diferentes dimensiones o conceptos clave que afectan, de una manera u otra, al trabajo disciplinar sobre la Historia, centrar la atención en la conciencia histórica puede ser de utilidad para aproximarse a los usos públicos de la Historia, algo que complementa esta la vertiente disciplinar⁸²⁶, y que permite, por tanto, ofrecer una visión más compleja y certera de este área de conocimiento, desde su reflejo en el mundo educativo.

Por supuesto, cualquier aproximación a las visiones referentes a la conciencia histórica es compleja, debido a su naturaleza personal, derivadas por tanto de un proceso de reflexión condicionado por multitud de aspectos, y donde entran en juego elementos educativos, sociales y familiares. El debate acerca de cómo demarcar los diferentes modelos o visiones ha sido descrito previamente, y el hecho de haber seleccionado este marco teórico específico (detallado al hacer referencia al instrumento de obtención de información y a la categorización utilizada de cara a llevar a cabo el procesamiento y análisis de los datos) supone que tenga sentido establecer un examen de cada uno de los modelos de conciencia histórica detectados de una manera independiente. Estas visiones (tradicional, ejemplar, crítica y genealógica), cuyos rasgos han sido descritos en detalle en el capítulo correspondiente, se analizan, por tanto, atendiendo a las concepciones relacionadas con la interpretación, experiencia y moralidad en relación con la Historia⁸²⁷, y de ahí que estos rasgos identificativos sean explicitados en cada ocasión, sirviendo como guía para poder realizar la valoración de cada categoría.

Atendiendo ya a los datos obtenidos tras el proceso de intervención, tras el análisis de la información proporcionada por los participantes, y después de categorizar cada una de las respuestas en las diferentes tipologías de conciencia histórica (73 respuestas correspondientes a 132 estudiantes), los resultados muestran una distribución desigual, según puede observarse en la Tabla 130, en la que una mayoría de estudiantes (en torno a un 36 por ciento) se encuadra en una visión de tipo ejemplar. Las visiones tradicionales y críticas, asumidas por algo más de un 27 por ciento de los participantes cada una, adquieren

⁸²⁵ El análisis llevado a cabo en este capítulo ha sido publicado con anterioridad, de manera íntegra, en MIGUEL-REVILLA, D. y SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2018b). Op. cit., pp. 119-142.

⁸²⁶ Ver al respecto tanto la matriz disciplinar ideada por RÜSEN, J. (2005). Op. cit., pp. 132-134; como la discusión posterior en torno a la misma presente en SEIXAS, P. (2016a). A History/Memory Matrix for History Education. *Public History Weekly*, vol. 4, no. 6.

⁸²⁷ RÜSEN, J. (2004a). Op. cit., p. 72.

un peso equivalente, mientras que la visión genealógica es elegida de forma minoritaria por poco más de un 8 por ciento del alumnado. Por otro lado, una de las respuestas analizadas no fue categorizada, al entender que no existía información suficiente para poder ligarla con una de las cuatro visiones de forma específica.

Tabla 130. *Distribución de las respuestas analizadas según los modelos de conciencia histórica.*

		Respuestas analizadas (n = 73)	
		n	%
Modelo de conciencia histórica	Visión tradicional	20	27.4
	Visión ejemplar	26	35.6
	Visión crítica	20	27.4
	Visión genealógica	6	8.2
	Sin clasificar	1	1.4

Esta distribución, en la que se toma en cuenta el conjunto de las respuestas, no difiere en lo esencial de la que es posible observar en cada uno de los seis grupos en los que se produjo de la intervención. En cuatro de ellos, la visión ejemplar es la mayoritaria, siendo la visión crítica la más predominante en el grupo ovetense y en uno de los grupos burgaleses, aunque por poca diferencia en este último caso. En todo caso, la visión genealógica es la más elusiva, llegando a no estar ni siquiera presente en dos de los grupos con los que se trabajó.

A pesar de todo, el análisis de las respuestas indica que éstas no son siempre completamente coherentes con una de las visiones, encontrándose en multitud de ocasiones rasgos procedentes de diferentes modelos de conciencia histórica. De esta manera, es perfectamente posible encontrar esbozos de distintas concepciones, incluso a veces contrapuestas, razón por la que es conveniente matizar la distribución encontrada, y que tenga más valor examinar con profundidad las opiniones recogidas, algo que se realiza a continuación mediante un agrupamiento según visiones.

1. Visión tradicional

Entendida como una concepción del devenir histórico en el que el presente queda ligado estrechamente al pasado en busca de continuidades y permanencias, el modelo de conciencia histórica identificado por Rösen como tradicional asume una serie de rasgos identificadores (Tabla 131) que son reconocidos entre las respuestas proporcionadas por los participantes.

Tabla 131. *Rasgos identificadores del modelo tradicional atendiendo a la experiencia, interpretación, orientación y moralidad, de acuerdo con la caracterización de Rösen.*

Rasgos identificadores del modelo tradicional
Experiencia: concepción estática del tiempo.
Interpretación: pasado como determinante de obligaciones presentes.
Orientación: mantenimiento de la tradición.
Moralidad: reconocimiento en el marco moral de la tradición.

De forma general, aquellos estudiantes que asumen este modelo de conciencia histórica enfocan la problemática que se les presenta, es decir, qué hacer con el Valle de los Caídos, desde un punto de vista en el que el presente se considera como una herencia directa del pasado, y donde los actores históricos asumen un papel de continuadores de la tradición. No es de extrañar, por tanto, que la enorme mayoría de las respuestas ligadas con la visión tradicional no entiendan como deseable otra posibilidad que no sea la conservación del

conjunto monumental tal y como existe en la actualidad, algo que también se extiende en algunas respuestas al conjunto de símbolos y restos de la etapa franquista.

Por supuesto, este posicionamiento no tiene que ver completamente, al menos de forma directa, con el grado de simpatía o rechazo despertado por este periodo entre el alumnado, sino más bien con su forma de concebir la relación entre el pasado y el presente. De ahí que tenga interés no centrar el análisis en los aspectos más ligados a la ideología política, sino en las opiniones de los participantes en torno a los procesos de representación y simbolización de la Historia. Por esta razón merece la pena atender a los argumentos utilizados en las distintas respuestas, ya que son los que permiten entender con claridad los enfoques existentes y discriminar adecuadamente entre los diferentes modelos de conciencia histórica.

El pasado como parte de la Historia

De las 41 referencias a esta idea presentes en el total de 73 textos, 38 de ellas se agrupan en las visiones tradicional y ejemplar, mientras que solamente en tres de las respuestas encuadradas en las otras visiones se utiliza este argumento.

[188.F.Bu.Ent] Este monumento forma parte de la Historia de España como muchos otros monumentos aunque tengan otros símbolos y si los otros monumentos no se han quitado, ¿por qué sí que debería de quitarse este? Al fin y al cabo ese monumento representa un acontecimiento que ha ocurrido en nuestro país.

[250.F.Ov.Ent] Aunque haya gente que no esté de acuerdo porque puede que represente la victoria del franquismo, es parte de nuestra historia y todo el mundo debería de saberlo.

De esta manera, al “ser parte de la Historia”, cualquier acontecimiento, resto material o elemento simbólico procedente del pasado toma un valor intrínseco, al considerarse como algo que debe conservarse. Estas reflexiones no asumen necesariamente una capacidad transformativa, como en el modelo crítico, ni tampoco tratan de contextualizar el porqué de la presencia de estos símbolos en un marco de cambio continuo, limitándose a observar la realidad existente, sin establecer ningún cuestionamiento.

Una interpretación que marca la orientación

El elemento clave del modelo tradicional de conciencia histórica es la interpretación que se hace del pasado, descrito como condicionante de las obligaciones en el presente. En este sentido, se concibe como necesaria la conservación de los restos del pasado pese a cualquier tipo de impedimento, ya sea de tipo moral o estético.

[150.M.Po.Ent] No quitaría los monumentos que hay referentes al Franquismo o a la victoria del Franquismo, porque es historia de nuestro país y aunque nos parezca bueno o malo tenemos que respetarla.

[153.M.Po.Ent] No hay que tirarlo porque es Historia Real y no se puede ocultar o eliminar, aunque quede feo tiene que ser así.

Esta concepción acerca del pasado, de tipo interpretativo, condiciona la actuación en el presente, es decir, la orientación. Es aquí cuando el mantenimiento de la tradición asume un papel fundamental, ya que es la conclusión lógica y práctica del proceso que interpreta el pasado para imaginar un nuevo futuro. Respondiendo a la pregunta de qué hacer con el conjunto monumental, la respuesta mayoritaria es, por tanto, el mantenimiento del mismo:

[130.F.Po.Ent] Si el hecho de mover en este monumento, estuviese en nuestras manos, decidiríamos dejarlo tal y como está en la actualidad.

[202.M.Bu.Ent] Tendrían que dejarlo como esta, porque aunque es un símbolo franquista no molesta a nadie además también es una zona turística.

Aspectos morales

La idea de conciencia moral, ligada desde diferentes tradiciones a los modelos de conciencia histórica⁸²⁸, también ofrece un resquicio desde el que identificar las características propias de cada una de las diferentes visiones. En el caso de la aquí analizada, se observa cómo se asumen rasgos propios del marco moral tradicional, valorando los procesos del pasado desde este punto de vista para reforzar la opción por la que se decantan los autores de las respuestas.

[160.F.Po.Ent] Le mantendríamos ya que pertenece a la historia de España y porque quizás sin la política y la ideología que hubo, España no sería igual que es ahora. Y también es una manera de recordar porque [sic] ahora nuestro país es así y por lo que pasaron las personas que lo vivieron.

[180.F.Bu.Ent] A ver, en mi opinión debería de quedarse ahí por que [sic] es parte de la historia y al que no le guste que no mire. Franco ganó y aunque quieran olvidarlo es parte de nuestro pasado y siempre habrá cosas como estas que nos lo recuerden y aunque no estén siempre sabremos a la perfección lo que paso.

Esto provoca que, aunque se valore el papel de las víctimas y sus familias, prima ante todo la idea de lo que “debe hacerse”, sobreponiendo el peso de lo histórico y de la tradición ante cualquier reinterpretación, recontextualización o cambio radical, siempre observadas con reticencia. Esto, combinado con visiones más ligadas al esencialismo y que intuyen una preexistencia de identidades que perviven de forma continuista en el tiempo, provocan enfoques más categóricos, minoritarios, pero que indican la existencia de estrechos lazos en la concepción de las relaciones pasado-presente.

[203.M.Bu.Ent] [...] me parece que no es malo estar enterrado en un sitio que significa tanto bien en España aunque tenga algo malo.

[250.F.Ov.Ent] El franquismo no sólo trajo cosas negativas. Me parece que esto es algo muy importante para conservar, aunque haya gente que no quiera aceptarlo, pero si no quieren aceptar la historia de nuestro país no son españoles de verdad.

2. Visión ejemplar

El modelo de conciencia histórica ejemplar, cuyos rasgos identificadores pueden observarse en la Tabla 132, tiene como núcleo una concepción del pasado capaz de informar al presente sobre las actuaciones futuras. La Historia, desde este punto de vista, sirve como guía y en ocasiones como modelo, pero también como un espejo desde el que encontrar advertencias y descubrir errores para evitarlos en el futuro.

Tabla 132. *Rasgos identificadores del modelo ejemplar atendiendo a la experiencia, interpretación, orientación y moralidad, de acuerdo con la caracterización de Rüsen.*

Rasgos identificadores del modelo ejemplar
Experiencia: generalización sobre reglas de conducta a seguir.
Interpretación: el pasado como una lección para el presente.
Orientación: aplicación de reglas derivadas del pasado.
Moralidad: reconocimiento según principios morales generales.

⁸²⁸ Es posible encontrar esta idea de una manera específica tanto en KÖRBER, A. (2017). Op. cit., pp. 81-89; como en RÜSEN, J. (2004a). Op. cit., pp. 66-68.

En el caso aquí analizado, centrado en la problemática del Valle de los Caídos, los participantes ofrecen respuestas en las que pueden adivinarse aproximaciones variadas en la que, a pesar de todo, predomina la tendencia a conservar en lo esencial el conjunto monumental. Ahora bien, la visión ejemplar se aleja de la tradicional al centrar su atención en reglas ideales, donde el contexto deja de tener una importancia tan central, y donde el pasado, el presente y el futuro se engarzan en una red dominada mucho más por la búsqueda de patrones de actuación. Entendiendo esta concepción, es posible analizar las respuestas desde un ángulo diferente al del modelo de conciencia tradicional, aunque la solución planteada no varíe multitud de ocasiones, de forma efectiva, a la preferida por el grupo anterior.

La lección como eje de la interpretación y la orientación

La visión del pasado queda marcada, tal y como puede detectarse en las respuestas categorizadas en este modelo, por la búsqueda de ejemplos a seguir, siempre desde el punto de vista del presente. De esta manera, se detecta una utilidad real, de cuyo aprovechamiento depende una correcta orientación hacia el futuro, sobre todo a la hora de tener conocimiento sobre lo que ocurrió.

[225.M.Va.Ent] Lo dejaría tal y como está, y trataría de conservarlo lo mejor posible, ya que las generaciones futuras también querrán saber lo que pasó antiguamente en su país, y monumentos como este les ayudarán bastante.

[253.M.Ov.Ent] Mi opinión breve es que el Valle de los Caídos no debería ser retirado, ya que forma parte de la Historia de España, y ese episodio oscuro no puede ser olvidado.

El conocer lo que ocurrió para no repetir este “episodio oscuro” no se liga únicamente con el mero recuerdo con la información a proporcionar a “generaciones futuras”, sino que toma forma como utilidad práctica, concretamente para no repetir aquello que se percibe como negativo o como no ideal.

[115.M.Po.Ent] Si nosotros fuéramos los encargados de este monumento, lo dejaríamos tal y como está, puesto que es parte de nuestra historia y, aunque a algunas personas les pueda molestar, es necesario recordar lo que ocurrió, ya que, el pueblo que no conoce su historia, está obligado a repetirla.

[209.M.Va.Ent] Moverlos a un museo del franquismo o dejarlos donde están porque es historia de España, por lo dolorosa que sea para algunos, como la colonización de Iberia por Roma o la colonización de América por los españoles, son parte de la historia del país y cada vez que vea alguien algo relacionado con el franquismo sepa que España pasó por una dictadura y que si no mantenemos esta democracia podríamos volver a repetir la historia.

En respuestas como esta última, es posible observar que no todas las propuestas categorizadas como ejemplares asumen la idea de mantener el carácter de los restos franquistas, ya que se combinan ideas que toman rasgos propios de la visión genealógica, en la que la contextualización asume un papel clave.

En todo caso, la orientación hacia el futuro queda implícita en varias de las respuestas ofrecidas por los participantes, ya que se da por hecho que el conocimiento acerca del pasado será lo que permita discriminar los mejores métodos de actuación desde el presente. En tal caso, el conocimiento histórico deja de ser mera información para convertirse, como ya se ha indicado, y como puede verse en el ejemplo inferior, en un instrumento capaz de proporcionar reglas y lecciones que únicamente deben ser aplicadas.

[225.M.Va.Ent] Lo dejaría tal y como está, y trataría de conservarlo lo mejor posible, ya que las generaciones futuras también querrán saber lo que pasó antiguamente en su país, y monumentos como este les ayudarán bastante.

¿Por qué mantener el conjunto monumental?

Aunque la mayoría de las respuestas encuadradas en la visión ejemplar son partidarias de mantener el Valle de los Caídos tal y como existe en la actualidad, lo cierto es que se observan discrepancias, a diferencia de las contestaciones ligadas al modelo tradicional, donde puede detectarse unanimidad. En esta ocasión, 19 de las 26 soluciones propuestas están de acuerdo en mantener el conjunto monumental, mientras que dos de ellas relacionan este proceso con la eliminación de los restos de los protagonistas políticos. Cinco respuestas hacen hincapié, por otro lado, en la necesidad de un proceso de reforma en profundidad, mediante la eliminación de símbolos o transformaciones en su uso. A pesar de esta pluralidad parcial de visiones detectada, los argumentos y razones presentadas despiertan interés, especialmente para establecer una diferenciación frente a otro tipo de visiones, por lo que se ha analizado este aspecto de forma particular.

Además de razonar que el conjunto forma parte de la Historia del país, algo a lo que ya se ha hecho referencia con anterioridad, una parte significativa de los argumentos (presentes en siete textos) giran en torno a la concepción del Valle de los Caídos como una obra de arte o monumental, y por tanto, como un resto cultural ligado a la expresión artística nacional.

[157.F.Po.Ent] Nosotras pensamos que este monumento debería ser conservado, ya que es parte de nuestra historia y nuestro patrimonio, y están enterradas personas de ambos bandos, de los vencedores y los perdedores, por eso deberíamos mantenerlo aunque no nos agrade la idea, y conservar todo lo que hay en él, sin trasladarlo, y ser posible visitarlo para conocerlo y conocer nuestra cultura.

[183.F.Bu.Ent] Aunque para cierta gente no sea de agrado verlo, se tiene que respetar, ya que es un monumento importante y de hecho Patrimonio Nacional.

Este argumento se liga en ocasiones al turismo, o a aspectos económicos (en un total de seis respuestas diferentes), expresando el hecho de que, para una parte importante de los participantes adscritos a este modelo de conciencia histórica, los aspectos ideológicos no suelen predominar necesariamente frente a los prácticos, mucho más tendentes a buscar una solución pragmática o que ofrezca beneficios.

[182.F.Bu.Ent] Al ser Patrimonio Nacional y además un monumento histórico, muchos turistas van a visitarlo y entonces si lo destruimos haríamos que empeorara la economía en España.

Pese a centrarse en ocasiones en elementos materiales, las respuestas encuadradas en esta visión no tienden a advertir el carácter simbólico del monumento (algo que sí ocurre con frecuencia en el modelo crítico de conciencia, como se verá más adelante), salvo el caso que se presenta a continuación, capaz de identificar la dualidad entre el monumento como tal y lo que representa.

[183.F.Bu.Ent] Por otra parte, puede que mucha gente, al representar la victoria franquista, vean despreciable que se mantenga aún ese monumento allí, ya que a otros países del mundo puede que les de [sic] sensación que [sic] España está orgulloso [sic] de ese monumento y por qué [sic] se construyó.

En todo caso, esta falta de apreciación provoca que varios de los participantes puedan caer en el uso de razonamientos más vagos, donde además no se diferencia claramente entre el pasado, la Historia y su uso en el presente.

[142.M.Po.Ent] Yo lo que haría con este monumento es dejarlo donde esta [sic], ya que forma parte de España y yo creo que no hace daño a nadie y tampoco puedes cambiar la historia solo con quitar monumentos, símbolos, etc.

[211.M.Va.Ent] [...] lo dejaría como está ya que cambiar algo supondría un debate que puede reabrir heridas del pasado.

Limitaciones e incapacidad de actuación

Precisamente, y en relación con este último aspecto, es interesante entender uno de los elementos centrales del modelo ejemplar de conciencia histórica: la dificultad de integrar ideas críticas o rupturistas en los modelos establecidos. Como se ha apuntado con anterioridad, existen propuestas de reforma dentro de las respuestas analizadas, pero además de ser muy inferiores en número, suelen limitarse a la creación de museos (en un total de cuatro ocasiones). En relación con los aspectos ligados a la moralidad, existe una preocupación por el reconocimiento a las víctimas y sus familias (presente en alrededor de la mitad de los textos), y a diferencia del modelo crítico, más centrado en el reconocimiento al bando republicano, aquí se observa una tendencia a tratar de superar el conflicto de bandos:

[253.M.Ov.Ent] De todas formas, me gustaría que se pusiera una placa o una leyenda en la cual se plasmara cómo en este monumento no están honrados los franquistas o los republicanos, sino los que murieron por una España mejor.

En todo caso, y volviendo a la concepción de las posibilidades de actuación y orientación de cara al futuro, el modelo ejemplar deja muestras de mirar con reverencia al pasado: no en el sentido de la visión tradicional analizada con anterioridad, sino en un sentido que casi roza el determinismo, como puede observarse en ciertas respuestas.

[232.F.Va.Ent] Hay que conservar el Valle de los Caídos, porque es importante respetar la historia. Los hechos sucedieron de una forma y no de otra nos guste o no. Es como si un científico obtiene un resultado en un experimento que no es el que esperaba, con objetividad debe aceptar ese resultado y no falsificarlo o manipularlo. Las victorias y las derrotas, los hechos históricos quedan reflejados en variedad de fuentes, algunas materiales. No estamos legitimados para destruir esas fuentes o modificarlas a nuestro antojo.

3. Visión crítica

La concepción de la legitimación a la hora de enfrentarse al pasado queda resuelta en el modelo crítico de conciencia histórica de una forma muy directa: los hechos o procesos ya acontecidos no tienen por qué ser unos grilletes que limiten o condicionen la acción del presente. De igual forma, el futuro queda por decidir, por lo que cualquier adaptación a principios preexistentes se debe exclusivamente a la decisión autónoma de los agentes que construyen la Historia, y no al seguimiento ciego de reglas procedentes del pasado (Tabla 133).

Tabla 133. *Rasgos identificadores del modelo crítico atendiendo a la experiencia, interpretación, orientación y moralidad, de acuerdo con la caracterización de Rüsen.*

Rasgos identificadores del modelo crítico
Experiencia: examen del pasado siempre desde el presente.
Interpretación: enfrentamiento a los marcos heredados.
Orientación: refutación y creación de nuevos valores.
Moralidad: reconocimiento según principios morales propios.

De forma concreta, y en el contexto derivado de la tarea encargada a los participantes, es incorrecto suponer que una visión considerada como crítica supone de forma automática una ruptura de todos los marcos existentes, y por tanto, una defensa de la desaparición del conjunto monumental. Es importante recalcar que los modelos de

conciencia histórica descritos no se relacionan con la ideología política, sino con las concepciones en torno al lugar propio dentro de los procesos de cambio histórico y sobre la relación entre el pasado, el presente y el futuro, razón por la que participantes con propuestas muy diferentes puedan compartir los rasgos centrales de cada tipología.

Concretamente, y aunque 12 de las 20 respuestas obtenidas están a favor de soluciones que pasan por la eliminación del Valle de los Caídos, tres textos defienden el mantenimiento del monumento y cinco proponen reformas concretas, incluyendo la contextualización o historización del complejo. En todo caso, y de forma transversal, se habla de la necesidad de centrar la atención en los símbolos todavía existentes.

La preocupación por la simbología

Frente a los participantes encuadrados en otras visiones, los relacionados con la crítica asumen de forma mayoritaria el significado del monumento y de los otros restos de la etapa franquista, siendo conscientes de lo que representan. De esta forma, la construcción histórica y su simbología no se ven como dadas o ajenas, sino como artificiales, y por eso mismo capaces de ser modificadas.

[141.M.Po.Ent] Hay que quitarlo porque es un símbolo de una dictadura donde España paso por un periodo de opresión, persecución a los que tenían distintas opiniones.

[187.M.Bu.Ent] En mi opinión, ya que este "monumento" es una oda al régimen, debería de desaparecer con el tiempo, pues es un símbolo que ata al país con su oscuro y vergonzoso pasado.

La idea de un pasado vergonzoso provoca una identificación, entre muchos de los participantes, de la mera existencia del conjunto monumental con lo que representó en el momento de su construcción, aunque no aparecen reflejadas ideas ligadas con el proceso de recontextualización producido a lo largo del tiempo, y de los cambios de sentido y significado llevados a cabo en las últimas décadas. De esta manera, en muchas de las respuestas no se perciben los matices que sí serán encontrados posteriormente, en el análisis del modelo genealógico de conciencia histórica.

[185.M.Bu.Ent] Deberíamos destruir todos aquellos monumentos franquistas, ya que nos avergüenzan por su origen y por todo a lo que nos ha llevado, aunque no deberíamos olvidar lo que pasó para no repetirlo. Que aún se conserven monumentos y calles es algo vergonzoso y demuestra que muchos se enorgullecen de aquellas matanzas e injurias provocadas por la dictadura.

Por otro lado, la identificación de los significados simbólicos hace que no escape a la atención de algunos de los participantes la relación de España con su contexto, provocando que se produzca una comparación con otros países, como Italia o Alemania (dos referencias), donde también se implantaron regímenes autoritarios, criticando el mantenimiento de usos específicos del pasado en el caso español.

[121.F.Po.Ent] Es entendible que forme parte de la historia de España, pero no veo a ningún alemán yendo a ningún cementerio a rezarle al cuerpo de Hitler.

Una interpretación crítica para orientarse desde el presente

Una de las características de la visión crítica tiene que ver con su capacidad para ver los procesos del pasado con los valores del presente. Si, por un lado, esto tiene el riesgo de favorecer el presentismo, descartando una mirada informada por la perspectiva histórica y la contextualización, por el otro, es capaz de promover nociones transformadoras.

[187.M.Bu.Ent] Deberíamos de dejar de mirar al pasado, que no nos va a decir nada nuevo, y observar al futuro, despojándonos de las cadenas que nos atan a ese tiempo.

Concepciones de este estilo pueden quedar limitadas a la interpretación de los acontecimientos históricos, pero tienen el potencial de asumir un carácter práctico. Es aquí cuando la interpretación informa a la orientación, ya que si la experiencia de este modo de conciencia histórica es una continua interpelación a los marcos establecidos desde el pasado, la refutación y ruptura es su expresión práctica.

Sería engañoso, a pesar de todo, suponer que una totalidad de las respuestas obtenidas llegan a confrontar de forma directa el contorno en el que se mueven, y de ahí la importancia de entender la existencia de graduaciones y enfoques. Por un lado, como puede observarse a continuación, se detecta una tendencia a querer actuar contra el statu quo, y por tanto a transformar radicalmente la realidad mediante la destrucción de los símbolos del mundo que se quiere superar, sin tener en cuenta más aspectos que los significados inicialmente otorgados en su génesis.

[248.M.Ov.Ent] En otros casos, como placas o estatuas, veo bien que se retiren y se guarden en otro sitio, pero en este caso creo que se debería destruir por completo. Este monumento es el más polémico de todos los símbolos franquistas, y por ello debería ser desmantelado.

Por supuesto, la orientación basada en la refutación del pasado también puede orientarse hacia otro tipo de soluciones, especialmente cuando, tal y como se ha apuntado en la sección anterior, aquellas personas encuadradas en este tipo de visión son capaces de reinterpretar el pasado y su simbología a través de sus propios valores, que sobreponen a los existentes.

[192.M.Bu.Ent] Yo creo que haríamos mal en destruir o mover de su sitio un monumento histórico ya con un significado, ya que este monumento tiene como significado, la utilización de esclavos republicanos para crear este monumento, ese es el significado que da la gente para que lo destruyan, pero yo creo que ese no es el significado, para mi [sic] el significado es que no hay que crear una guerra para que se haga lo que quiera alguien si no [sic] exponerlo e intentar de otros medios conseguir el sistema político que quieras.

[196.F.Bu.Ent] [Se debería] cambiar su significado, por ejemplo llamarlo de otro nombre o que simbolice a otras personas porque no creo que sean dignos de un monumento.

Como se advierte al analizar los textos, las percepciones sobre el periodo, plagadas, en algunos casos, de inexactitudes (por ejemplo, al hablar de esclavitud), marcan claramente la orientación a tomar. Asimismo, otras respuestas centran su atención en propuestas de musealización o contextualización, aunque son mucho más escasas que en el modelo genealógico de conciencia. En el caso del modelo crítico, pueden observarse diferentes propuestas, más o menos difíciles de llevar a la práctica, pero generalmente ausentes en otro tipo de visiones.

[230.M.Va.Ent] Quitaríamos los restos del dictador Francisco Franco ya que el Valle de los Caídos representa aquellos que murieron en la Guerra Civil. Mientras que él no falleció en combate. Además el [sic] fue el causante de todos estos muertos, por lo cual mantener sus restos allí, sería una ofensa hacia los familiares de los fallecidos en este enfrentamiento bélico.

[186.F.Bu.Ent] No opino que se deban destruir, sino mover a un lugar donde las personas que quieran verlas puedan. Respecto a las calles o institutos/colegios con nombres franquistas deberían cambiar el nombre de estos. Si hablamos del Valle De Los Caídos, sería [sic] algo mas [sic] difícil de plantear, ya que un monumento tan grande sería [sic] muy difícil de mover. Desde mi punto de vista, yo creo que se debería dejar a las familias mover los cuerpos de su familia de ahí, si ellos desean.

Reivindicación y reconocimiento como eje moral

Precisamente, y en relación con el reconocimiento a las víctimas y a sus familiares propugnada por los dos últimos ejemplos, las respuestas muestran, de una forma general, una preocupación por valorar el papel de las víctimas de la Guerra Civil y de la etapa franquista. Pese a que este elemento también está presente en el resto de visiones analizadas, el modelo crítico se diferencia al no caer en la equidistancia detectada en otros casos y en hacer muy explícito el reconocimiento a los represaliados o a las víctimas republicanas. Este aspecto, ya percibido como parte de las respuestas correspondientes a la visión ejemplar, se hace aquí más presente, aunque sean mayoritarias las referencias a las víctimas de ambos bandos.

[110.F.Po.Ent] Yo creo que por lo menos la cruz la deberían de quitar, y si no la quitaran, poner lápidas en reconocimiento a los republicanos que murieron construyendo este monumento.

[247.M.Ov.Ent] [...] dudo mucho que familiares de las víctimas del bando republicano quieran tener los restos de sus familias enterrados en un sitio así.

El carácter reivindicativo no es el único encontrado en los textos, ya que la visión crítica tiene entre sus rasgos la orientación moral según criterios propios, y de ahí que no sea tan extraño el que se rechace el conflicto de forma global, sin tratar de establecer una identificación con uno de los dos bandos.

[184.M.Bu.Ent] No es de estar orgullosos de una guerra civil. Para simbolizar estas muertes creo que es suficiente dejando la cruz y el recuerdo en libros de historia o en las mentes de los mas [sic] ancianos que vivieron la época [sic].

No todas las respuestas analizadas correspondientes a este modelo de conciencia histórica asumen como eje central la reivindicación y el recuerdo a las víctimas republicanas, sino que muchos de los textos prefieren hacer hincapié en cuestiones más prácticas, como los aspectos económicos.

[237.F.Ov.Ent] Yo personalmente lo haría desaparecer, no sólo porque representa de alguna forma la victoria del régimen franquista, sino también porque el dinero utilizado para mantenerlo procede del estado, es decir de todos los ciudadanos.

[251.M.Ov.Ent] ¿Y si esa gente en contra no quiere participar en el mantenimiento del monumento? ¿De veras tienen que estar obligados a pagar por algo que no quieren? por [sic] eso deberían derrumbarlo, porque como pertenece al Estado, todos los españoles tienen que pagar el mantenimiento del monumento, aunque sea en contra de su voluntad.

En todo caso, la existencia de estos últimos ejemplos es una indicación más de la variedad de expresiones que el modelo crítico de conciencia histórica puede asumir, donde los valores adoptados como prioritarios no tienen por qué responder a concepciones ideológicas concretas, pese a las predisposiciones ofrecidas por temáticas específicas.

4. Visión genealógica

Pese a observarse de forma significativamente menos frecuente que el resto de visiones, seis de los textos obtenidos son categorizados dentro de la visión genealógica, asumiendo sus características esenciales (Tabla 134). A diferencia de los otros modelos de conciencia histórica, más interesados en contemplar el pasado como un elemento frente al que definirse, ya sea mediante el abrazo de la tradición, la búsqueda de reglas inmutables, o el enfrentamiento ante lo establecido, la visión genealógica se ocupa más de la contextualización, interesándose por el origen de lo actualmente existente.

Tabla 134. Rasgos identificadores del modelo genealógico atendiendo a la experiencia, interpretación, orientación y moralidad, de acuerdo con la caracterización de Rüsen.

Rasgos identificadores del modelo ejemplar
Experiencia: evolución, adaptación y transformación en el tiempo.
Interpretación: contextualización de los procesos históricos y actuales.
Orientación: adaptación dinámica a las transformaciones.
Moralidad: concienciación de la naturaleza dinámica y adaptativa.

Entendida la concepción esencial de este modelo de conciencia histórica, no es de extrañar que las soluciones propuestas pasen siempre por el proceso de contextualización o historización del conjunto monumental, al entenderlo como una expresión histórico-cultural concreta localizada en el tiempo. Por supuesto, la valoración del monumento como un producto de su época no significa que se convierta en un elemento a analizar acriticamente, puesto que los participantes entienden que junto al proceso de conservación pueden aportarse soluciones que pasen por la reforma del complejo o la retirada de restos, como puede verse en los ejemplos seleccionados más adelante.

Una manera diferente de enfrentarse al pasado

La interpretación del modelo genealógico asume la necesidad de conocer los contextos, y por tanto, los orígenes que dieron lugar a la existencia de los restos del pasado en el presente. Desde este punto de vista, comprender y analizar los procesos históricos se asume como algo importante, pero no con el objetivo de imitarlos (como en el caso de la visión tradicional), sino más bien para simplemente entenderlos.

[224.M.Va.Ent] Lo dejaría como un monumento para los caídos en la guerra y una especie de museo en el que explicaran como [sic] fue la guerra civil y las repercusiones que trajo.

[193.M.Bu.Ent] En este monumento lo correcto en opinión sería la creación de un museo con todos los elementos característicos y polémicos que forman parte del franquismo, con un museo los elementos franquistas no tendrían que estar en la calle, pero aun así se podría seguir estudiándolos en un museo donde se puede aprender sobre la historia de España.

Como apunta esta última respuesta, el hecho de querer comprender el pasado lleva, de forma general, a proponer como solución una musealización que ponga en contexto lo acontecido. La razón por la que no se producen propuestas que supongan la desaparición del conjunto tiene que ver con la orientación mostrada por este tipo de visiones, donde se perciben pequeños atisbos de comprensión acerca del factor dinámico de los procesos temporales y los constantes juegos de contextualizaciones y recontextualizaciones según épocas.

Pese a esto, el hincapié hecho por los distintos participantes no siempre se centra en el propio proceso de historización, ya que muchas de las respuestas combinan elementos propios de otros modelos, como el crítico, dando especial relevancia al simbolismo y siendo exigentes en lo relativo al reconocimiento de las víctimas.

[244.M.Ov.Ent] Desde mi punto de vista habría que replantear el conjunto, su función y su simbolismo por completo. No es para nada justo su planteamiento actual, que ensalza el mérito y la memoria de aquellos que se alzaron contra una democracia del pueblo con las armas y con la muerte, mientras que los huesos de los que defendieron dicha democracia se pudren en las cunetas, sin nombre ni dignidad. La cuestión sería, por tanto, lograr un sitio de interpretación del régimen dictatorial franquista y de la Guerra Civil, desde un punto de vista neutral e igualitario, para que todo el mundo se sintiera representado en dicho espacio.

La solución ofrecida posteriormente por este participante es la “creación de un centro de interpretación del conjunto”, con el objetivo de conocer en profundidad los acontecimientos para lograr la reconciliación, pero también incluye propuestas que se ligan

a, como se ha indicado, visiones críticas, donde pesa mucho la eliminación de la simbología, y donde se produce una actuación más activa.

[244.M.Ov.Ent] Exhumación de Franco y de José Antonio Primo de Rivera y retirada de sus cuerpos. Cerrar la Iglesia del Valle de los Caídos: para retirar la conexión que la Iglesia tuvo con la dictadura y el nacionalcatolicismo.

En todo caso, la utilización del museo como arma para dotar de nuevos significados a los espacios preexistentes se repite en casi todas las ocasiones, con mayores o menores matices, aunque siempre en contextos marcados por soluciones diversas, en las que se mantiene o se reforma el conjunto monumental.

[212.M.Va.Ent] Creo que el monumento debería dejarse tal y como está, en caso de pequeñas estatuas y otros símbolos franquistas como pueden ser placas con nombres relacionados con el franquismo para calles podrían ser retirados y llevados a museos pero el Valle de los Caídos podría ser incluso considerado como museo por su tamaño y su importancia histórica.

[148.M.Po.Ent] Lo convertirla en un museo donde se alberguen demás símbolos franquistas para no dañar los sentimientos e ideas de aquellas personas que padecieron este momento de la historia de España.

Pese a los limitados ejemplos de textos ligados a este modelo de conciencia histórica, mucho menos numerosos que en otras visiones, queda patente la idea de que cualquier tipo de proceso derivado del pasado y su continua reinterpretación se observa con una cierta naturalidad. Esto provoca que, a pesar de que se identifiquen las funciones de los restos históricos como influyentes y con capacidad de simbolización en el presente, o que las convicciones personales lleven a sugerir reformas o transformaciones de calado, éstas siempre queden subordinadas a la comprensión y a la conservación de los elementos esenciales procedentes de épocas pasadas.

Como en otras ocasiones, los aspectos aquí detallados, en relación con los cuatro modelos de conciencia histórica demarcados, serán examinados con detenimiento más adelante, en el capítulo correspondiente al debate acerca de los resultados y las conclusiones. Será, por tanto, más adelante, cuando se centre el foco en el significado de los diferentes elementos que se derivan del análisis realizado, y a los que se ha prestado atención a lo largo de este capítulo.

CAPÍTULO XIII

La tecnología en el aula

1. Percepción y uso de la tecnología

Otra de las categorías de análisis que conviene revisar en el presente estudio es aquella ligada a la utilización de la tecnología. En esta ocasión, pese a centrar la atención de manera principal en el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado, todo el trabajo se ha llevado a cabo a través de un entorno digital, condicionando diferentes aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta nueva forma de acercarse a la materia ha supuesto, como podrá observarse más adelante, una transformación en la metodología docente aplicada, no sólo visible a través de los materiales y recursos utilizados en los diferentes contextos educativos, sino llegando a afectar también a la implicación y motivación del alumnado.

Debido a que todo este conjunto de novedades puede ser complejo de abordar de una forma conjunta, conviene establecer una diferenciación de corte analítico entre aquellos aspectos más ligados al ámbito técnico y aquellos relacionados estrechamente con el tipo de trabajo llevado a cabo en el aula, pese a entender todos estos aspectos como interdependientes. De esta manera, mientras este epígrafe se dedica a la implementación, uso y recepción de las herramientas digitales, el siguiente incidirá en su aplicación práctica en los diferentes centros, haciendo hincapié en la metodología, el uso de recursos y el grado de implicación de los participantes, aunque la discusión final en torno a los aspectos motivaciones involucre a ambas partes.

Para llevar a cabo esta labor de análisis se ha hecho uso de la información obtenida tras la utilización de la encuesta de satisfacción previamente descrita en el capítulo dedicado al diseño de la investigación. Este cuestionario anónimo de ocho preguntas, diseñado con el objetivo de obtener información cuantitativa y cualitativa sobre diferentes aspectos relacionados con la experiencia, fue aplicado tras la finalización de las intervenciones llevadas a cabo en el año 2016 y 2017. Si en el primer caso fueron 79 los estudiantes que rellenaron la encuesta, otros 105 lo hicieron en las intervenciones del año 2017, aunque conviene señalar que no se ha obtenido información de todos los centros en los que se llevó a cabo la intervención, pues no pudo recogerse la encuesta de satisfacción relativa a los grupos que trabajaron en Oviedo en ambos años. En las Tablas 135 y 136 puede observarse el número de las respuestas obtenidas en relación con dicho cuestionario, atendiendo al año de la intervención y a los distintos grupos de cuarto curso de la ESO.

Tabla 135. *Número de respuestas a la encuesta de satisfacción obtenidas en las intervenciones de 2016.*

Intervenciones en 2016	
Grupo	Número de respuestas
Laguna (4º A)	22
Laguna (4º C)	25
Burgos (4º E)	32
Total	79

Tabla 136. Número de respuestas a la encuesta de satisfacción obtenidas en las intervenciones de 2017.

Intervenciones en 2017	
Grupo	Número de respuestas
Portillo (4º A)	28
Portillo (4º B)	23
Burgos (4º C)	17
Burgos (4º E)	15
Burgos (4º P)	8
Valladolid (4º D)	14
Total	105

A lo largo de las siguientes secciones se procederá a establecer una diferenciación entre ambas intervenciones ya que, si bien el instrumento de obtención de la información no sufrió ningún tipo de modificación, sí que hubo transformaciones relevantes en el diseño de las distintas sesiones de la propuesta aplicada. Resulta de interés, de este modo, conocer las diferencias de percepción entre el alumnado, y los posibles contrastes entre un año y otro, así como si la inclusión de cambios ha podido influir o no en las respuestas de los participantes.

Tomando, por tanto, la utilización de la tecnología y la percepción de su uso por parte del alumnado como ejes centrales de este capítulo, se ha llevado a cabo una labor de análisis de las respuestas proporcionadas por los estudiantes al respecto, así como un examen de la utilización de la plataforma digital y de los contextos en los que se llevaron a cabo las intervenciones. Éste es, precisamente, el primero de los aspectos que se analizará, al entenderse como relevante conocer de qué manera, y a través de qué medios, fue posible poner en marcha la experiencia en los diferentes centros.

1.1. El uso de la tecnología en los contextos escolares

A lo largo de las intervenciones llevadas a cabo en ambos años se pudo entrar en contacto con cinco centros diferentes, situados en otras tantas localidades, y ya enumerados de manera previa: el IES Comuneros de Burgos, el IES María Moliner de Laguna de Duero, el IES Zorrilla de Valladolid, el IES Pío del Río Hortega de Portillo, y el IES Alfonso II de Oviedo. En cada uno de estos contextos fue posible observar una serie de características comunes, tanto a nivel de centro como en relación con el profesorado, ligadas al uso de las herramientas digitales en el aula, aunque también rasgos particulares que hicieron más o menos difícil la aplicación de la plataforma durante las distintas sesiones programadas.

El equipamiento en los centros

En todos y cada uno de los centros con los que se colaboró fue necesaria la utilización de aulas específicas de informática para llevar a cabo el trabajo a través del entorno virtual de aprendizaje, ya que ninguno de los diferentes IES disponía de la capacidad de ofrecer ordenadores portátiles o tabletas al alumnado para que éste pudiera llevar a cabo esta labor desde su aula asignada. En todo caso, las aulas de los centros dispusieron de un cañón o una pizarra digital conectada a un ordenador, generalmente de sobremesa o en algún caso portátil, haciendo posible que el docente pudiera proyectar elementos audiovisuales a la clase, incluidos vídeos, canciones y demás recursos, o trabajar en paralelo con herramientas ligadas al aprendizaje basado en juegos, como Kahoot.

De forma recurrente, las aulas de informática reservadas con antelación, en las que se llevaron a cabo las actividades de las diferentes sesiones y el trabajo con el entorno, dispusieron de un aforo reducido. En este caso, el límite suele venir dado por el número de ordenadores disponibles (habitualmente en torno a 20, aunque en ocasiones el número pueda ser inferior), lo que provocó que en la mayoría de las ocasiones, el alumnado tuviera

que trabajar por parejas, y no de forma individualizada, al no disponerse de un ordenador para cada participante.

Los ordenadores encontrados en las aulas, pese a no contar, por lo general, con componentes de hardware demasiado sofisticados, fueron capaces de cumplir con su labor sin mayores inconvenientes. En este caso, el diseño del entorno digital de aprendizaje hizo posible que el mero uso de cualquier navegador actualizado pudiera ser suficiente para acceder y manejar la plataforma, incluyendo el conjunto de recursos didácticos interactivos integrados en la misma. Los ordenadores no mostraron ningún tipo de problema sistemático, y pese a la existencia de dificultades puntuales, ligadas generalmente al mantenimiento o a la edad de los PC, sirvieron de forma adecuada para realizar la labor prevista. Resulta de interés apuntar que, pese a que la mayoría de centros hicieron uso de monitores externos, algunos institutos tuvieron que decantarse por utilizar ordenadores integrados, obtenidos en el contexto de planes o programas institucionales a nivel nacional, aunque con componentes internos sustituidos por otros más recientes.

Fue habitual encontrar ordenadores protegidos mediante contraseñas, y en casos específicos, enlazados en una red local con el objetivo de evitar el acceso por aquellos usuarios sin permiso. Eso supuso, en ocasiones concretas, un problema adicional, al tener que establecer una configuración previa para facilitar el acceso del alumnado. Para ello, los técnicos a cargo de los diferentes centros tuvieron que crear nuevas cuentas u otorgar ciertos permisos temporales con anterioridad a las intervenciones, en ocasiones a contrarreloj, atendiendo a las características de los grupos y de las aulas. Resulta de interés reseñar que la utilización de dispositivos móviles, como teléfonos, pese a no ser necesaria para el correcto funcionamiento de las sesiones, en ningún caso se percibió como una alternativa viable, debido a la predisposición negativa de los diversos institutos, contrarios a su uso en el marco de las aulas.

En relación con el acceso a la Red, todos los centros con los que se colaboró dispusieron de una conexión a Internet a través de los ordenadores instalados en la sala de informática, siempre mediante cableado, y no a través de una red inalámbrica. Una de las grandes preocupaciones expresadas de forma reiterada por los diferentes responsables de los grupos tuvo que ver con la disponibilidad de este acceso, al ser relativamente frecuente, en al menos algunos de los institutos, que la conexión dejara de funcionar durante varios minutos de forma intermitente. Aunque no de manera habitual, este problema hizo su aparición en varias de las sesiones en las que se trabajó con el entorno digital, debiendo recurrirse a hacer uso de las posibilidades disponibles en cada momento específico. Pese a que en casos puntuales se planteó la utilización de los dispositivos móviles de los alumnos como alternativa a los fallos en la conexión a Internet, la recuperación del acceso a la Red no hizo necesaria la puesta en marcha de esta medida.

Junto a los problemas de conexión, pudieron detectarse dificultades adicionales que hicieron compleja la correcta puesta en marcha de la experiencia en relación con el acceso a Internet en los centros. En casos específicos, el acceso a determinadas páginas fue limitado por los propios administradores del IES, provocando que el alumnado no pudiera acceder a las páginas web correspondientes o, en caso de poder hacerlo, que la utilización de los recursos se viera limitada. A lo largo de las diferentes intervenciones no se hizo uso únicamente del entorno digital y del repositorio de recursos, sino que también se incorporaron elementos audiovisuales o interactivos alojados en origen en otros servidores. El hecho de que el protocolo seguido por el centro limitara el acceso a éstos, incluyendo páginas como Youtube, Kahoot o EDPuzzle, supuso problemas para el correcto funcionamiento de las sesiones, provocando retrasos innecesarios o cambios de planificación en relación con lo establecido.

Por último, cabe apuntar que debido a la ausencia de altavoces conectados a cada uno de los ordenadores usados por los participantes, se proporcionó a todos ellos una serie de auriculares al inicio de las intervenciones. De esta manera, el alumnado pudo examinar y trabajar en torno a los elementos multimedia (desde los anuncios seleccionados como fuentes históricas a las canciones y entrevistas) de forma autónoma, siguiendo un ritmo

propio. En aquellos casos en los que resultó mucho más práctico trabajar de forma conjunta con toda la clase, se hizo uso del sistema de audio instalado en el ordenador del docente, y conectado al proyector. Este aspecto no dio problemas por lo general, aunque también pudieron detectarse inconvenientes inesperados, como el hecho de que el proyector utilizado en uno de los centros se sobrecalentara periódicamente, dejando de funcionar durante varios minutos.

Actitudes del profesorado ante las intervenciones

Pese a las limitaciones técnicas encontradas en los diferentes institutos con los que se colaboró, las intervenciones pudieron seguir adelante sin impedimentos de gravedad. Independientemente de que el trabajo tuviera que realizarse fuera de las aulas habituales, de que se sufrieran problemas técnicos, o de que fuese necesario establecer una agrupación por parejas, la experiencia fue diseñada desde el inicio para que únicamente fuera necesario cumplir un número mínimo de requerimientos, tratando de facilitar la accesibilidad y usabilidad.

Este último rasgo fue un aspecto que facilitó la colaboración de los seis docentes de los diferentes centros y localidades, al entender que, pese a la necesidad de hacer uso de varias sesiones para trabajar sobre la Transición española con tecnología, el uso de un entorno digital no requeriría de una formación específica al respecto, ni la utilización de herramientas digitales complejas de manejar. Todos ellos asumieron con naturalidad el hecho de que las intervenciones giraran en torno a la aplicación de la tecnología en el aula, a pesar de que en sus clases habituales no todos ellos usaran de forma frecuente, o incluso esporádica, el aula de informática.

Todos, salvo uno de los docentes con los que se estableció una colaboración, admitieron utilizar elementos multimedia en sus clases, generalmente en forma de presentaciones de PowerPoint o de vídeos, a través del uso del proyector. Si uno de los docentes advirtió de la ausencia habitual y total de elementos técnicos en sus clases, otro de ellos, de un centro diferente, mostró una predilección especial por la integración y aplicación de la tecnología con sus grupos. En este último caso, el profesor confesó hacer uso del aula de informática frecuentemente, así como de páginas web, documentos digitalizados y webquests de creación propia de forma habitual con sus alumnos.

En todo caso, y pese a las diferencias entre los seis docentes, todos ellos mostraron una actitud muy abierta ante la experiencia y la aplicación de una nueva forma de trabajar en el aula. Cada uno de ellos ofreció todas las facilidades posibles, acompañando a los investigadores de forma previa y durante las sesiones, o, en aquellos casos en los que fue necesario, encargándose de la puesta en marcha y organización de las clases. En todo momento, los profesores y profesoras contaron con un acceso pleno a su curso correspondiente dentro de la plataforma digital, a través de nombres de usuario y contraseñas particulares, como ya se ha descrito en capítulos previos. Asimismo, se les otorgó la capacidad de editar la propuesta didáctica y sus sesiones en caso de que fuera necesario, aunque el control externo del investigador no hizo necesario que los docentes tuvieran que encargarse de esta labor.

Una vez finalizadas las intervenciones, la satisfacción del profesorado se hizo patente, no únicamente por la recepción del alumnado, algo que se examinará en secciones y capítulos posteriores al ser el punto principal del interés del trabajo aquí expuesto, sino en el correcto funcionamiento de los aspectos más técnicos. Pese a sufrir contratiempos esporádicos, y a pesar de dificultades ligadas a aspectos como la conexión a Internet, el uso de los espacios o el funcionamiento de los ordenadores, la experiencia pudo desarrollarse de la manera prevista, permitiendo apreciar, de una manera palpable, algunas de las posibilidades ofrecidas por la aplicación de las tecnologías para la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

1.2. Análisis de la actitud del alumnado ante las herramientas digitales

Una vez referenciados los diferentes contextos en los que se llevaron a cabo las intervenciones, atendiendo tanto a los aspectos ligados con el equipamiento, materiales y recursos ofrecidos por los diversos institutos, como a la predisposición de los docentes, llega el momento de atender al alumnado. La aplicación de los instrumentos de obtención de la información se dirigió específicamente, después de todo, a recoger las impresiones de este colectivo, al entender que su actitud ante el uso de las herramientas digitales en el aula pudo verse afectada, de una u otra forma, por la experiencia llevada a cabo.

Concepciones sobre el uso de la tecnología durante la experiencia

En esta ocasión, fue en dos de las preguntas de la encuesta de satisfacción rellenada por el alumnado tras la finalización de las intervenciones donde más información pudo obtenerse en relación con este respecto. Como en el resto del total de ocho cuestiones, los participantes pudieron responder a las preguntas utilizando una escala del 1 al 5 según su grado de acuerdo, pero dispusieron de un espacio en blanco para expresar aquellas ideas u opiniones que quisieron recalcar. Son, precisamente, estas opiniones, las que proporcionan mayor información sobre la percepción que los estudiantes han tenido de la utilización de la tecnología a lo largo de las diferentes sesiones.

Pese a que varias de las respuestas a las dos preguntas seleccionadas en la Tabla 137 no hacen referencia, de forma exclusiva, al uso de las herramientas digitales, sino que también inciden en aspectos ligados a la metodología utilizada o a la implicación del propio alumnado, también serán exploradas en el siguiente capítulo, centrado en varios de estos elementos. Por el momento, en esta sección se tendrán en cuenta aquellas respuestas centradas en la utilización del entorno y el repositorio digital para el aprendizaje de la Historia, así como cualquier idea ligada a la percepción del uso de la tecnología en el aula.

Tabla 137. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno.

Pregunta	Resultados (2016)			Resultados (2017)		
	M	SD	n	M	SD	n
1. ¿Te ha parecido novedoso o diferente el uso del entorno digital?	3.87	1.09	79	4.34	.73	105
2. ¿Te ha resultado más fácil estudiar Historia con el entorno?	3.37	1.20	79	4.10	.84	105

Nota. SD = desviación estándar.

Atendiendo de manera general, en primer lugar, a las valoraciones numéricas realizadas por los estudiantes sobre la primera pregunta, relativa a su percepción sobre el grado de novedad ofrecido por la experiencia, parece relevante apuntar que los resultados obtenidos son bastante elevados. En el caso de las intervenciones del año 2016 ($M = 3,87$), la valoración es la tercera más alta de las ocho preguntas realizadas en el cuestionario, mientras que, en 2017 ($M = 4,34$), es el segundo resultado más alto de ese año.

Examinando de forma más exhaustiva estos datos es posible comprobar que en 2016, únicamente un 11,4 por ciento de los participantes calificaron con un 1 o un 2 el grado de novedad de la experiencia, una cifra que disminuye hasta solamente un 1,9 por ciento un año después. Aunque más tarde se analizarán en detalle las razones de este cambio, a través del examen de las diferencias entre los diferentes grupos y contextos, parece importante destacar la mejora detectada entre uno y otro año, probablemente como fruto de las transformaciones realizadas en el diseño de la propuesta didáctica, aplicando herramientas más interactivas y llamativas para el alumnado.

Algo muy similar ocurre con la segunda pregunta, donde las valoraciones obtenidas tras las intervenciones de 2016 ($M = 3,37$) logran aumentar hasta cifras significativamente

superiores en el año 2017 ($M = 4,10$). En este caso, preguntados si el entorno les ha permitido estudiar Historia de una forma más fácil, casi un 52 por ciento de los encuestados en el primer año afirman estar bastante o muy de acuerdo, valorando con un 4 o un 5 a la pregunta, aunque la distribución sufre modificaciones importantes un año después, pues la cifra aumenta hasta más del 75 por ciento, con algo más del 38 por ciento del total de los participantes (el porcentaje más elevado) valorando con un 5 su grado de acuerdo. De nuevo, los resultados son positivos, al indicar una recepción mucho más entusiasta, por parte del alumnado, de los cambios realizados con el objetivo de mejorar la utilidad y el atractivo del entorno digital utilizado.

Trasladando el foco a las respuestas abiertas escritas por el alumnado en relación con estas dos preguntas, es posible detectar en qué términos se refieren al trabajo realizado durante las distintas sesiones y, específicamente, al papel de la tecnología en este proceso. De forma general, en el año 2016, son 46 los estudiantes que describen la experiencia como novedosa, una cifra que se mantiene exactamente igual un año después, pese a aumentar el número de encuestados. Los argumentos utilizados giran en torno a diferentes razonamientos, pero en el centro de casi todos ellos se encuentra el hecho de que el alumnado no percibe que se hayan usado medios tecnológicos de forma habitual para dar clase, como demuestran los siguientes ejemplos:

[017.M.Bu.Sat] Nunca habíamos hecho nada con ordenadores.

[060.M.La.Sat] Nunca había trabajado en un entorno así, se hace más ameno y más divertido el dar clase.

[207.M.Va.Sat] Algo nuevo y entretenido trabajar con ordenador.

En casos muy específicos, algunos de los estudiantes hacen referencia a la poca predisposición del profesorado a utilizar herramientas digitales, como una forma de contrastar la forma de trabajar seguida en estas pocas sesiones con la llevada a cabo, habitualmente, en el aula:

[101.M.La.Sat] Sí [es novedoso], ningun [sic] profesor apuesta por las nuevas tecnologías.

Entre los argumentos encontrados también destaca otra contraposición: la forma tradicional que los alumnos y alumnas perciben como propia a la hora de enseñar y aprender Historia, y aquella que se ha podido llevar a cabo a través de la propuesta aplicada:

[193.M.Bu.Sat] Bastante novedoso ya que al fin salimos del papel.

[130.F.Po.Sat] [P]orque es mejor que hacerlo por escrito.

[135.F.Po.Sat] Si [sic], porque la historia se suele dar por libros.

De hecho, una de las distinciones que conviene realizar, pese a ser expresadas generalmente entre líneas, aunque a veces de una forma explícita, es que los estudiantes no suelen ligar el uso de los dispositivos o recursos digitales con el aprendizaje de la Historia o Ciencias Sociales. Es posible que usen la sala de informática para otras materias, pero no necesariamente, como puede verse a continuación, para trabajar sobre el estudio del pasado:

[083.F.La.Sat] Sí, debido a que creo que no vamos tanto a clase de informática en Historia.

[120.F.Po.Sat] Sí, nunca antes habíamos estudiado una parte de la historia así; y la verdad que me ha gustado y me ha parecido diferente.

Ahora bien, este no es el caso de todos los estudiantes, pues nueve alumnos llegaron a calificar como no novedosa la experiencia en 2016, a los que se sumaron otros siete en 2017. Las respuestas que inciden en este aspecto suelen focalizarse en el hecho, precisamente, de que han usado ordenadores en otras ocasiones:

[098.F.La.Sat] En mas [sic] de una asignatura ya usamos la tecnología.
[076.F.La.Sat] No me ha parecido novedoso porque ya lo hemos hecho otras veces pero está bien
[243.F.Ov.Sat] Me parece algo distinto pero no del todo novedoso ya que ahora se utiliza el entorno digital en las aulas frecuentemente.

Pese a que las opiniones son minoritarias, es llamativo que sean estos nueve alumnos los que en 2016 hagan hincapié en este aspecto, aunque como se verá más adelante, a la hora de analizar los contrastes entre los grupos, siete de ellos pertenecen a la misma clase, ya acostumbrada a trabajar con herramientas digitales con su docente habitual, lo que explica sus comentarios.

Junto a las respuestas que utilizan el concepto de *novedad* como eje central de su argumento, también es posible encontrar, en paralelo, referencias al grado de interés despertado por la experiencia. En esta ocasión, son 24 las referencias al respecto tras las intervenciones de 2016 y bastantes más, un total de 42, únicamente en el año 2017. Aunque algunas de las respuestas hagan referencia a aspectos ligados con la motivación y la implicación de los participantes, algo que se detallará en el siguiente capítulo, aquí se prestará atención a cómo la introducción de la tecnología es lo que ha permitido que el trabajo histórico haya resultado interesante para el alumnado. A continuación pueden verse algunos ejemplos al respecto:

[062.F.La.Sat] Trabajar con ordenadores en Historia ha sido muy interesante, nunca habíamos hecho nada así, en esta asignatura.
[016.M.Bu.Sat] Muy buena la utilización digital para esta actividad histórica.

Es clave destacar el hecho de que no sea únicamente el uso esporádico de ordenadores o recursos digitalizados específicos lo que provoca una visión positiva por parte del alumnado, ya que, atendiendo a la forma en la que los estudiantes expresan sus ideas, parece que la utilización del entorno digital como una plataforma centralizada desde la que acceder a las sesiones y actividades ha sido un acierto:

[121.F.Po.Sat] Nunca había trabajado con una plataforma así en ninguna materia y me ha parecido interesante [sic].
[134.F.Po.Sat] El uso del entorno digital lo hace más interesante.

En contraposición a estas visiones, solamente es posible detectar dos respuestas a la primera pregunta en las que los estudiantes den una visión negativa de la experiencia tras las intervenciones de 2016, y un caso más tras las realizadas un año después. Ahora bien, en las respuestas obtenidas a la segunda de las cuestiones, esta vez dedicada a indagar acerca de si trabajar usando el entorno digital ha facilitado el estudio de la Historia, también se pueden aislar comentarios más escépticos con la tecnología y su uso práctico en el aula.

Aunque siempre comparativamente muy escasos, hay ejemplos puntuales que destacan algunos de los puntos débiles, desde el punto de vista de los participantes, de la utilización de herramientas digitales en el aula. Éste es el caso del siguiente estudiante preocupado por la necesidad de estudiar para los exámenes, quien alerta, aunque involuntariamente, de lo importante que es transformar la metodología de forma paralela a la introducción de las tecnologías:

[008.M.Bu.Sat] Creo que no es lo mismo fácil que entretenido, ya que estudiar como tal desde el ordenador no es algo muy manejable.

Otro elemento destacado como un posible punto negativo del uso de la tecnología, aunque de forma minoritaria (únicamente dos menciones en 2016 y otras seis en 2017), es el relativo a los problemas técnicos, ya sean relacionados con la conexión a Internet o con

los propios ordenadores disponibles en los centros. En estas ocasiones, el alumnado argumenta de esta manera sobre esta problemática:

[245.M.Ov.Sat] [...] no siempre cargaban los contenidos. Fue más bien problema de las tecnologías.

[023.M.Bu.Sat] Nos lo explicó bien el profesor pero algún ordenador a [sic] tenido problemas y hemos tardado en hacer la actividad.

[058.M.La.Sat] Los vídeos a veces no se escuchaban.

Únicamente dos estudiantes (uno en 2016 y otro un año después) detectan problemas relativos al tiempo que puede llegar a suponer organizar las clases y comenzar puntualmente. A pesar de que la experiencia de los investigadores y docentes a la hora de trabajar en los diferentes centros indican que, efectivamente, es una dificultad a superar, sólo se nombra puntualmente como algo muy secundario por estos dos participantes:

[025.F.Bu.Sat] No me a [sic] gustado mucho me ha parecido que en el entorno digital se pierde mucho tiempo.

[214.M.Va.Sat] Un poco si [sic] porque realentizaba [sic] la clase. .

En todo caso, atendiendo a las respuestas a la segunda de las preguntas, parece muy claro que la mayoría de los encuestados entiende que el entorno les ha ayudado a estudiar Historia. Esto afirman 35 de los 62 estudiantes que escriben al respecto tras la experiencia de 2016, así como 66 de los 74 alumnos que lo hacen en 2017. Los argumentos usados son muy variados, y se explorarán con más detenimiento en el siguiente capítulo, al afectar a aspectos metodológicos y motivacionales, pero en lo relativo a la concepción de las herramientas digitales, los alumnos y alumnas parecen destacar el acceso a la información y a todos los recursos visuales e interactivos:

[014.F.Bu.Sat] Con los ordenadores tardas más pero se estudia mejor.

[166.M.Bu.Sat] Era más sencillo para buscar información y documentarse.

[130.F.Po.Sat] [P]orque al ver imagenes [sic], escuchar canciones y leer textos de la epoca [sic] te imaginas todo mejor.

En este apartado, parecen detectarse algunas discrepancias entre las intervenciones de 2016 y las de 2017, ya que, mientras que en el primer caso son 14 estudiantes quienes se inclinan por indicar que el grado de dificultad o facilidad a la hora de estudiar Historia ha sido similar, y otros 13 indican que ha sido más difícil para ellos, las cifras se reducen a seis y dos participantes, respectivamente, tras la experiencia de 2017. Examinando, en primer lugar, los argumentos usados por aquellos alumnos y alumnas que encontraron que el uso de herramientas digitales supone una dificultad similar, se detectan respuestas como las siguientes:

[080.M.La.Sat] Creo que ha sido igual, solo un poco más práctico.

[207.M.Va.Sat] Más o menos, sin más.

[088.F.La.Sat] Me ha parecido aprender más o menos igual que en clase, pero más entretenido.

En comentarios como estos es posible ver reflejados elementos ligados a la metodología o el nivel de implicación, pero la concepción de la tecnología no parece jugar un papel importante en los argumentos utilizados. Ahora bien, en las respuestas de aquellos alumnos o alumnas que no ven más facilidades a la hora de usar herramientas digitales, parece detectarse una tendencia por ver el uso de ordenadores como algo problemático, alertando sobre lo peligroso que puede ser ponerse delante de una pantalla en determinados contextos sin un cierto autocontrol:

[021.M.Bu.Sat] No me concentro igual al estudiar con el ordenador que con el papel.
[091.F.La.Sat] Sinceramente no mucho ya que estudiar por el ordenador me distrae.

Independientemente, parece claro que, pese a estas interesantes matizaciones, la gran mayoría de los participantes concibe el uso de las tecnologías a lo largo de esta experiencia como algo positivo. En el análisis de las diferentes respuestas es posible encontrar una percepción de lo digital como novedoso (al menos, al aplicarse a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales), pero también como interesante, y como una serie de herramientas que puede ayudar a trabajar de una manera más adecuada sobre esta materia. Al respecto, es destacable que algunos alumnos hagan referencias espontáneas sobre lo positivo del uso de la tecnología, donde explicitan algunas ideas más generales, y ya no ligadas, de una forma tan específica a las intervenciones realizadas:

[150.M.Po.Sat] Aprender es más fácil con la tecnología.
[212.M.Va.Sat] Creo que los medios digitales deberían estar más presentes en la educación, ya que son imprescindibles en el ámbito laboral.

En respuestas como las anteriores, pero especialmente tomando una visión global de las redacciones de los alumnos y alumnas, parece reflejarse el interés de los estudiantes por el uso de las herramientas digitales, ya sea por considerarlas como parte del futuro o por su aporte a la hora de trabajar en el aula. Como es normal, son muchos los aspectos que se combinan, pues la utilización de las tecnologías sólo puede surgir el efecto deseado si no se ve acompañada de un cambio en el modelo de trabajo, y no puede resultar motivador si es algo que acaba siendo rutinario. Desde este punto de vista, parece, en todo caso, adecuado concluir que en los contextos específicos en los que se puso en marcha la experiencia mostraron una concepción positiva del uso educativo de las tecnologías, aunque conviene, como se realizará a continuación, tratar de entender las diferencias encontradas entre los diferentes grupos y localidades con las que se trabajó.

Examinando los diferentes contextos

Es adecuado, en primer lugar, fijarse en la experiencia llevada a cabo en el año 2016, donde fueron tres los grupos que rellenaron el cuestionario de satisfacción en papel tras las distintas sesiones de trabajo en el aula mediante la plataforma digital. En esta ocasión, y atendiendo a las dos preguntas seleccionadas en la Tabla 138, es fácil encontrar ciertos contrastes entre las valoraciones del grupo de Burgos y los dos grupos de Laguna de Duero.

Tabla 138. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2016.

Pregunta	Resultados (M)		
	Burgos (4º E) (n = 32)	Laguna (4º A) (n = 22)	Laguna (4º C) (n = 25)
1.	3.44	4.18	4.16
2.	2.84	4.00	3.48

Nota. M = media; SD = desviación estándar; n = número de respuestas.

Si se atiende a los resultados obtenidos en relación con la primera pregunta, llama la atención que la respuesta del grupo burgalés (M = 3,44) sea significativamente inferior a la de los grupos vallisoletanos (M = 4,18 y M = 4,16). Debido a que esta cuestión hace referencia a si el alumnado encuentra la experiencia como algo novedoso o diferente, es fácil entender el porqué de una valoración tan baja en el grupo de Burgos (de hecho, la más baja de las intervenciones durante ambos años), una vez que se atiende al contexto en el que se llevó a cabo el trabajo en el aula.

A diferencia de lo ocurrido en otras localidades, el profesor a cargo del grupo burgalés es un docente innovador, con una mayor predisposición a implementar metodologías más ligadas al uso de las tecnologías en el aula. El hecho de que los

participantes hubieran trabajado, con anterioridad y durante ese mismo curso, con herramientas digitales en la asignatura de Ciencias Sociales, ha provocado que la reacción del alumnado sea favorable, pero en menor proporción que en otros casos. Esto es algo detectable en las respuestas abiertas, pues siete de los nueve estudiantes que califican la experiencia como no novedosa se encuentran en este grupo, con argumentos como los siguientes:

[022.F.Bu.Sat] No [es novedoso], porque en historia todas las semanas hacemos trabajos en el ordenador
 [025.F.Bu.Sat] En historia usamos bastante el entorno digital.
 [014.F.Bu.Sat] No mucho, puesto que en clase de historia usamos mucho los ordenadores, pero es una buena idea.

Estas respuestas se contraponen, como ha podido observarse en la sección anterior, a aquellas encontradas en otros grupos, donde la utilización de recursos digitalizados o de la propia aula de informática es poco habitual durante la materia de Ciencias Sociales. De hecho, en el caso de Laguna de Duero, la recepción de los estudiantes fue muy favorable, precisamente por este factor ligado a la novedad. Examinando los datos en profundidad, en esta última localidad, únicamente un 4,5 y un 4 por ciento de los estudiantes de 4ºA y 4ºC, respectivamente, valoraron con un 1 o un 2 el grado de novedad de la experiencia, aumentando hasta el 21,9 por ciento en el caso burgalés.

Algo similar ocurre en las respuestas a la segunda pregunta, ya que una proporción más elevada de los estudiantes de Laguna de Duero valoran positivamente el uso del entorno como un elemento que facilita el estudio de la Historia. En esta ocasión puede atisbarse, tras el examen de los textos elaborados por los participantes, que la ausencia de los investigadores de la Universidad de Valladolid en Burgos puede haber provocado que a los alumnos y alumnas les haya costado comparativamente algo más manejarse adecuadamente por la plataforma, lo que ha podido repercutir en su recepción. Estos aspectos se analizarán con detenimiento en la siguiente sección, dedicada a la usabilidad del entorno digital.

En segundo lugar, y poniendo el foco en las intervenciones llevadas a cabo en el año 2017, también merece la pena establecer una comparación entre los diferentes contextos. En esta ocasión, tal y como se puede ver en las Tablas 139 y 140, las cifras son más elevadas que las obtenidas un año antes, mostrando además menos diferencias entre las distintas localidades.

Tabla 139. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2017.

Pregunta	Resultados (M)		
	Portillo (4º A) (n = 28)	Portillo (4º B) (n = 23)	Valladolid (4º D) (n = 14)
1.	4.50	4.61	4.36
2.	4.39	4.26	3.43

Nota. M = media; n = número de respuestas.

Tabla 140. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2017.

Pregunta	Resultados (M)		
	Burgos (4º C) (n = 17)	Burgos (4º E) (n = 15)	Burgos (4º P) (n = 8)
1.	4.18	4.07	3.88
2.	4.12	4.07	3.88

Nota. M = media; n = número de respuestas.

En todo caso, y atendiendo en primer lugar a las respuestas a la pregunta inicial, parece volver a repetirse el patrón por el cual, aquellos grupos menos acostumbrados al uso de las herramientas digitales en la asignatura de Ciencias Sociales valoran como más novedosa la experiencia. Precisamente, los grupos de 4ºE y 4ºP de Burgos, a cargo del

docente con una predisposición más innovadora, y con el que se trabajó el año anterior, son los que valoran con cifras comparativamente más bajas la experiencia ($M = 4,07$ y $M = 3,88$, respectivamente). En todo caso, incluso en estos dos grupos es posible detectar una respuesta muy entusiasta al trabajo realizado, tanto en las contestaciones abiertas como en la valoración numérica, cercana al 4 sobre un máximo de 5 puntos de valoración.

Más compleja es la explicación relativa a los resultados obtenidos en torno a la segunda pregunta, ligada a la facilidad para estudiar sobre la Historia con el entorno. Pese a que los datos procedentes de los grupos de Portillo ($M = 4,39$ y $M = 4,26$ en 4ªA y 4ªC, respectivamente) son más elevados que en el resto de localidades, como en otras ocasiones, el hecho de que los participantes del grupo de Valladolid valoren con un 3,43 esta misma categoría (una cifra más baja que los grupos de Burgos) es algo inusual. En este caso, las respuestas abiertas no ofrecen información adicional, pues una abrumadora mayoría de ellas hacen referencia a una mayor facilidad para trabajar sobre la Historia, por lo que quizás pueda deberse a factores contextuales como la cercanía de los exámenes una vez acabada la intervención con este grupo concreto.

1.3. El entorno digital de aprendizaje y su uso

Uno de los aspectos a los que se prestó especial atención en la valoración de los resultados obtenidos en las intervenciones tiene que ver con la facilidad del alumnado a la hora de poder hacer uso del entorno digital de aprendizaje. Ésta es una pregunta con una importante carga de relevancia, no sólo por la necesidad de facilitar la usabilidad y la accesibilidad de la plataforma, así como de las actividades integradas en la propuesta didáctica, sino también para poder hacer los ajustes necesarios de cara al futuro. Este último aspecto fue, de hecho, muy tenido en cuenta de cara a las potenciales modificaciones a realizar entre un año y el siguiente, al intentar evitar que los alumnos y alumnas pudieran tener dificultades para navegar por los apartados en el momento de contestar preguntas o a la hora de interactuar con las distintas actividades.

La usabilidad y el manejo del entorno

Con el objetivo de conocer las opiniones de los participantes al respecto, se incluyó, por tanto, una pregunta específica dentro de la encuesta de satisfacción que los estudiantes tuvieron que rellenar tras la experiencia. Como en el resto de las preguntas, los alumnos y alumnas pudieron expresar su valoración utilizando una escala con unos valores establecidos en entre el 1 y el 5, pero también hicieron uso del espacio proporcionado para ofrecer opiniones personales al respecto con un mayor grado de detalle.

Atendiendo, en primer lugar, a la valoración numérica ofrecida por los participantes en la Tabla 141, es posible observar que los resultados son muy satisfactorios. Tanto las cifras obtenidas en las intervenciones del año 2016 ($M = 4,22$) como las resultantes de las intervenciones del año 2017 ($M = 4,41$) son muy elevadas, además de ser, de hecho, las puntuaciones más altas encontradas en el conjunto de las ocho preguntas de las que se compone el cuestionario de satisfacción, en ambos años.

Tabla 141. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno.

Pregunta	Resultados (2016)			Resultados (2017)		
	M	SD	n	M	SD	n
4. ¿Has sabido manejarte correctamente por el entorno y navegar por las diferentes secciones?	4.22	.99	79	4.41	.81	105

Nota. M = media; SD = desviación estándar; n = número de respuestas.

El hecho de que esta pregunta sea la respondida con un mayor grado de entusiasmo por parte de los estudiantes indica, de manera especial, que no se encontraron mayores

problemas a la hora de hacer uso del entorno digital. Mientras que en otras preguntas puede llegar a detectarse una división de opiniones, en esta ocasión, un 82,3 por ciento de los 79 estudiantes encuestados en 2016 valora con un 4 o un 5 su manejo por el entorno, algo compartido por el 83,8 por ciento de los participantes encuestados un año después. Por supuesto, también es de interés que la valoración obtenida tras la experiencia del año 2017 sea superior a la de 2016, algo que puede llegar a indicar que las modificaciones realizadas relacionadas con la usabilidad y accesibilidad de la plataforma se encaminaron en la dirección adecuada.

Como en el resto de ocasiones, merece la pena atender a las explicaciones ofrecidas por el alumnado al respecto, al proporcionar una información adicional que puede permitir forjar una imagen más concreta de los aspectos valorados como positivos y aquellos elementos que han supuesto un impedimento para el correcto uso de la plataforma por parte de los participantes.

Atendiendo, en primer lugar, a las intervenciones llevadas a cabo en el año 2016, un total de 68 alumnos o alumnas hacen comentarios adicionales relacionados con el grado de facilidad o dificultad que les supuso utilizar el entorno digital durante las sesiones. De estos 68 estudiantes, 62 (más del 91 por ciento) ofrecen una idea de que el proceso les resultó fácil o simple, utilizando argumentos como los siguientes:

[067.M.La.Sat] Sí, es fácil de manejar y de seguir, como para no perderse.

[095.M.La.Sat] Resulta bastante sencillo manejarse por la página.

[062.F.La.Sat] Las secciones estaban muy bien guiadas y era fácil de entender.

En el caso de las intervenciones del año 2017, 82 de los 105 participantes que contestan al cuestionario de satisfacción dejaron comentarios relacionados con la facilidad de manejo percibida durante las sesiones. En esta ocasión, 74 de ellos (más del 90 por ciento) destacan, igualmente, la facilidad a la hora de navegar por la plataforma a través de comentarios como los siguientes:

[144.F.Po.Sat] Si [sic], es fácil usar el ordenador y la página.

[157.F.Po.Sat] Si [sic] es super facil [sic] aparte de que [ellos] lo han explicado muy bien.

[212.M.Va.Sat] El diseño de la página web era claro y se entendía con facilidad.

Por lo general, palabras como “intuitivo”, “sencillo” o “fácil” se repiten con mucha asiduidad, indicando que la gran mayoría de los alumnos y alumnas no vieron la plataforma como algo ajeno o demasiado diferente a las páginas web que puedan frecuentar con de forma habitual. Además, las referencias positivas a las explicaciones dadas por los investigadores o los docentes al comienzo de las intervenciones indican que a los participantes les resultaron útiles estas indicaciones a la hora de aprender cómo acceder a las diferentes secciones.

De hecho, y en relación con este último aspecto, son 11 los estudiantes que en 2016 indican, de forma espontánea, que encontraron la página web bien estructurada. El número aumenta a 16 en el caso de las intervenciones del año 2017, utilizando argumentos como los siguientes en ambos años:

[110.F.Po.Sat] Me ha parecido [sic] muy facil [sic] navegar por las diferentes secciones porque estaban muuy facil [sic] de verlas.

[060.M.La.Sat] Si [sic], la página web esta [sic] bien esquematizada.

[104.M.La.Sat] Estaba bien organizado y era fácil encontrar las secciones.

Llama la atención la referencia de varios de estos estudiantes a un aspecto discutido durante el proceso de creación del entorno digital: la implantación de un índice lateral siempre visible para el alumnado. Éste aspecto es referenciado, de nuevo, de manera espontánea, por varios de los participantes en la experiencia como algo positivo:

[133.F.Po.Sat] Sí, tenía un índice [sic] [muy facil][tachado] [sic] con el cual era muy facil [sic] orientarse
[218.F.Va.Sat] Gracias al índice [sic] del lateral izquierdo

Son muy pocos los estudiantes que afirman encontrar difícil o complicado el manejo de la plataforma. Si son cuatro los participantes que expresan esta idea en las respuestas abiertas en el caso de 2016, únicamente tres lo hacen en 2017, disminuyendo tanto nominalmente como porcentualmente los alumnos y alumnas con esta visión. Las explicaciones hacen hincapié en la dificultad para acceder a las secciones adecuadas, argumentándolo de la siguiente manera:

[128.F.Po.Sat] Hay algunos apartados a los que era un poco difícil llegar.
[121.F.Po.Sat] A veces no encontraba el sitio donde tenía que meterme.
[006.F.Bu.Sat] No era muy complicado ya que estaban bien señaladas las actividades que tienes que hacer pero a veces me liaba.
[002.M.Bu.Sat] Es un poco lioso buscar [mucho][tachado] por los distintos documentos.

Salvo el último ejemplo, en el que el estudiante parece hacer una referencia a una de las actividades en las que se tuvo que hacer uso de varias fuentes primarias, probablemente abiertas de forma simultánea, el resto indica que no siempre todos los participantes pudieron acceder con la facilidad deseada a los diversos apartados. En todo caso, como se apunta, las opiniones son muy minoritarias, complementando a otras pocas que expresan una cierta indiferencia o falta de concreción en relación con la usabilidad del entorno. Las opiniones codificadas de esta última forma son únicamente dos en el caso de las respuestas obtenidas en 2016, y cinco en el caso de 2017, con argumentos como los siguientes:

[010.F.Bu.Sat] No ha sido difícil pero tampoco muy sencillo.
[149.F.Po.Sat] [Sin más][tachado]

Por último, resulta valioso destacar, de una forma diferenciada, aquellos casos en los que el alumnado hace referencia a sus propias habilidades y las relaciona con su autopercepción sobre el manejo de las tecnologías. En esta ocasión es posible encontrar ejemplos en los que, el participante, pese a no sentirse inicialmente demasiado seguro respecto a su capacidad para usar los ordenadores y el entorno, se muestra satisfecho una vez concluida la experiencia, como demuestra la siguiente reflexión de una de las alumnas que participó en una intervención de 2016:

[089.F.La.Sat] Pensaba que se me iba a dar peor pero al final me he manejado bien

Por supuesto, también es posible detectar casos un tanto distintos, en los que el alumnado, al sentirse plenamente capacitado para el control de las herramientas digitales, atribuye la facilidad de navegación y manejo del entorno a sus propias habilidades. Al respecto, se identificaron siete menciones específicas a esta idea, siempre en las intervenciones llevadas a cabo en 2017, con ejemplos como los que pueden observarse a continuación:

[114.M.Po.Sat] Claro que si [sic], soy un crack con la tecnología.
[123.M.Po.Sat] Sí, me gusta la tecnología y no era difícil navegar por las diferentes secciones.
[243.F.Ov.Sat] Si, ya que suelo utilizar bastante internet.

Es, en todo caso, curioso, que algunas de las observaciones vayan más allá, y atribuyan esta facilidad a todo un grupo de edad o a una generación específica, un aspecto al que se hace referencia en contestaciones como la del último de los ejemplos, que responden sobre la facilidad de trabajar con el entorno:

[121.F.Po.Sat] Soy de la generación Z, es fácil utilizar un ordenador.
 [238.M.Ov.Sat] Si [sic] creo que mi generación no tiene problemas en internet.
 [135.F.Po.Sat] Como ahora todos controlamos la tecnología me parece un método más eficiente.

Para acabar con esta sección dedicada a la percepción de los participantes en torno a la usabilidad del entorno digital de aprendizaje, parece razonable realizar un análisis en mayor profundidad de los datos obtenidos en los diferentes centros con los que se colaboró durante ambos años, con un enfoque comparativo. Las respuestas ofrecidas por el alumnado pueden, de esta manera, facilitar la comprensión de las diferencias encontradas entre las distintas localidades, así como observar de qué manera los contextos que rodearon a las distintas experiencias pudieron llegar a afectar, de una forma u otra, a las concepciones de los estudiantes.

Examinando los diferentes contextos

En primer lugar, es conveniente examinar las diferencias encontradas entre los dos grupos de Laguna de Duero con los que se trabajó en el año 2016 y el grupo de Burgos que también participó en la experiencia ese mismo año. Como se evidencia en la Tabla 142, las respuestas a esta pregunta son más favorables en los grupos de la localidad vallisoletana (M = 4,59 y M = 4,29 respectivamente) que en el caso burgalés (M= 3,91).

Tabla 142. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2016.

Pregunta	Resultados (M)		
	Burgos (4º E) (n = 32)	Laguna (4º A) (n = 22)	Laguna (4º C) (n = 25)
4.	3.91	4.59	4.28

Nota. M = media; n = número de respuestas.

En esta ocasión, una de las razones que pueden explicar la diferencia encontrada entre los grupos de Laguna de Duero y el grupo de Burgos es la presencia de investigadores de la Universidad de Valladolid en el aula. Mientras que tres de ellos estuvieron presentes, en un momento u otro, en la intervención en el centro vallisoletano, el profesor habitual del grupo burgalés fue el encargado de guiar a los estudiantes a lo largo de las diferentes sesiones. A pesar de que se llevaron a cabo diferentes reuniones de coordinación y seguimiento al respecto, es probable que resultara más fácil a los investigadores transmitir el funcionamiento de la plataforma y las diferentes actividades, al haber sido ellos quienes diseñaron e implementaron el entorno digital.

Es, precisamente por esta razón por la que no es de extrañar que los cuatro estudiantes que hicieron referencia en sus respuestas a las dificultades de orientación o de acceso, y los dos que se mostraron indiferentes o sin mucho criterio al respecto, pertenezcan al grupo de Burgos. En estos casos es donde se encuentran los comentarios menos positivos comparativamente, aunque, por supuesto, éstos sigan siendo muy minoritarios como conjunto:

[008.M.Bu.Sat] Sí [he sabido usar el Ent], pero a veces resulta un poco difícil por la cantidad de apartados que hay.
 [006.F.Bu.Sat] No era muy complicado ya que estaban bien señaladas las actividades que tienes que hacer pero a veces me liaba.
 [026.M.Bu.Sat] Aunque al principio era un poco liso luego era fácil manejarse.

Con el objetivo de comprobar si es posible detectar una tendencia similar en el contexto de las intervenciones llevadas a cabo en el año 2017, se ha procedido a comparar las respuestas del alumnado perteneciente a los diferentes grupos. En esta ocasión, tal y como se ve reflejado en las Tablas 143 y 144, las medias obtenidas en el centro de Portillo

(M = 4,68 y M = 4,83 en los grupos de 4ºA y 4ºB respectivamente) es aparentemente muy superior a la del resto. Por otro lado, las respuestas tanto del grupo de Valladolid como del grupo de 4ºE de Burgos muestran una valoración media superior al 4 (sobre un máximo de 5), mientras que los grupos de 4ºC y 4ºP de Burgos se sitúan en cifras inferiores, similares a las de la experiencia en Burgos durante 2016.

Tabla 143. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2017.

Pregunta	Resultados (M)		
	Portillo (4º A) (n = 28)	Portillo (4º B) (n = 23)	Valladolid (4º D) (n = 14)
4.	4.68	4.83	4.29

Nota. M = media; n = número de respuestas.

Tabla 144. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2017.

Pregunta	Resultados (M)		
	Burgos (4º C) (n = 17)	Burgos (4º E) (n = 15)	Burgos (4º P) (n = 8)
4.	3.88	4.33	3.75

Nota. M = media; n = número de respuestas.

La explicación, en esta ocasión, también es fácil de comprender, ya que investigadores de la Universidad de Valladolid estuvieron presentes en las sesiones impartidas en Portillo y Valladolid de forma íntegra, así como en un número elevado de las que se llevaron a cabo con el grupo de 4ºE y 4ºP de Burgos. A pesar de que estuvieron en la sesión inicial del grupo de 4ºC, el hecho de que un docente diferente se encargara de este curso específico (y de que, a diferencia del profesor encargado de 4ºE y 4ºP, fuese la primera vez que colaboraba con la investigación), ha podido afectar de manera significativa a la hora de transmitir adecuadamente a los estudiantes cómo hacer uso del entorno y la manera en la que acceder a las distintas secciones y actividades.

En el caso de 4ºP en Burgos, pese a estar a cargo del mismo profesor que colaboró en la experiencia de 2016 en esta localidad, las características especiales del grupo han podido determinar en gran medida la percepción del alumnado sobre la accesibilidad y usabilidad de la plataforma. Merece la pena recordar que en esta clase, con un número reducido de estudiantes, se agrupan alumnos con dificultades de aprendizaje, así como un estudiante con movilidad reducida, provocando que el contexto en el que se llevara a cabo la intervención fuera un tanto especial y pudiera diferir sustancialmente del resto.

En todo caso, las tres opiniones de respuesta abierta encontradas en 2017 donde se hace referencia a potenciales dificultades de manejo se adscriben al alumnado de Portillo, por lo que, pese a valorar de una manera más baja este aspecto, los alumnos de 4ºC y 4ºP de Burgos no indican en ningún problema específico en sus respuestas. Los estudiantes de Portillo, eso sí, suelen ser muy positivos en sus opiniones, con referencias a aspectos que les han llamado la atención, incluso aunque sean tangenciales al interés central de la pregunta:

[140.F.Po.Sat] Era una página muy completa y sencilla de manejar con muchas direcciones que poder visitar y que ayudan a estudiar la época.

Parece razonable concluir el examen de las respuestas obtenidas durante ambos años haciendo notar la diferencia que la presencia o no de un docente capaz de orientar al alumnado adecuadamente a la hora de hacer uso de las herramientas digitales puede suponer. En los distintos contextos, el hecho de que los investigadores que diseñaron e implementaron la plataforma la presentaran por primera vez al alumnado, y consiguieran guiar a los alumnos y alumnas adecuadamente, así como resolver las dudas y problemas técnicos, supuso una diferencia notable al valorar la usabilidad del entorno.

En aquellos casos en los que los docentes a cargo de las clases habituales fueron quienes tuvieron que encargarse, de una manera más prevalente, del manejo del entorno,

se encuentra una valoración comparativamente más baja por parte del alumnado, pero en todo caso bastante elevada. Conviene recordar que la usabilidad de las herramientas digitales fue el aspecto más valorado por los participantes durante las intervenciones realizadas en ambos años, y que precisamente, el hecho de no encontrar una plataforma obtusa o difícil de manejar ha provocado que la experiencia haya adquirido tintes muy positivos, influyendo la percepción sobre las actividades, el grado de implicación o el trabajo en el aula.

Precisamente, estos últimos aspectos, ligados estrechamente a la utilización de la tecnología, pero siempre en conjunción a la forma de trabajo en el aula, son discutidos con un elevado grado de detalle en el siguiente epígrafe, al entenderse como un aspecto clave, merecedor de ser examinado si se pretende tener una visión general más adecuada de las concepciones del alumnado en torno a la experiencia.

2. El trabajo en el aula

Una vez observados aquellos aspectos relacionados más estrechamente con la manera en la que el alumnado percibe el uso de las tecnologías y la forma en la que éstas pueden llegar a aplicarse al aula de forma específica, merece la pena prestar atención ahora a los elementos que rodean y envuelven, de una forma necesaria, la introducción de las herramientas digitales en el aula.

Cualquier evaluación de este proceso quedaría huérfana si no se tuviesen en cuenta aspectos tan importantes como la transformación metodológica que, necesariamente, debe implicar el uso de la tecnología para la enseñanza de la Historia. Este aspecto centra, por tanto, una parte relevante del examen de las respuestas del alumnado, así como la utilización de recursos en las diferentes actividades diseñadas y ligadas de forma inherente a la transformación en el modelo de trabajo. Por último, junto al análisis de la manera en la que los participantes han percibido la orientación de las diferentes sesiones, una parte importante de las siguientes secciones se dedican a valorar el nivel de implicación del alumnado, haciendo hincapié en los aspectos más motivacionales.

Como en otras ocasiones, no es posible realizar una evaluación aislada de cada uno de estos componentes, ya que todos ellos están interconectados de tal forma que pueden retroalimentarse unos a otros. De esta manera, una participación más activa de los estudiantes al percibir el uso de la tecnología como algo novedoso puede favorecer una mayor motivación y una actitud diferente a la hora de trabajar sobre la asignatura. A la vez, una orientación mucho más centrada en la participación autónoma del alumnado en torno al uso de recursos históricos puede suponer una mayor implicación por su parte, lo que tiene el potencial de llegar a provocar una percepción distinta de la materia y su atractivo.

En definitiva, y atendiendo a todos estos aspectos de una manera integral, pese a que se ha hecho uso de una serie de preguntas incorporadas en el cuestionario de satisfacción aplicado tras la finalización de las intervenciones, se han buscado referencias a cada una de estas cuestiones en el conjunto de las respuestas, y no únicamente en las preguntas seleccionadas en cada sección. El objetivo, de nuevo, es obtener una visión de conjunto capaz de entender de qué forma ha sido recibido el cambio llevado a cabo a través de la introducción de tecnologías y métodos de trabajo menos tradicionales.

2.1. Cambio de metodología docente y su valoración

En primer lugar, el análisis centra la atención en la manera en la que los distintos grupos en los que se implementó el entorno digital, tanto en el año 2016 como en el año 2017, percibieron la nueva forma de trabajo llevada a cabo en el aula. Para esta labor, se ha atendido a las ideas codificadas en las diferentes respuestas abiertas ofrecidas por el alumnado a través de la encuesta de satisfacción, aunque se ha prestado una atención especial a las dos preguntas incluidas en la Tabla 137. En todo caso, antes de comenzar el análisis de ambas cuestiones, más específicas, merece la pena observar las ideas generales

de los participantes respecto al cambio metodológico, algo a lo que se contesta con asiduidad a tras preguntarles acerca de la novedad de la experiencia. Por ello, a continuación se presentan respuestas relacionadas con este aspecto, aunque procedentes de algunos de los ítems demarcados en apartados anteriores (especialmente las preguntas 1 y 2 del cuestionario utilizado).

En sus redacciones, los alumnos y alumnas inciden, muchas veces, en el factor tecnológico, algo a lo que se ha prestado atención en el epígrafe anterior. En esta ocasión, el interés recae en la manera en la que se percibe el trabajo en el aula, y en la forma en la que se aborda el análisis del pasado, por lo que las categorías emergentes surgidas del análisis de los textos pueden servir como guía. Desde este punto de vista, y atendiendo a la experiencia de una forma general, son únicamente seis los estudiantes que (de un total de 79 estudiantes que contestaron a las dos primeras preguntas en 2016), hablan de forma espontánea y abierta de su preferencia por la forma de trabajar, una cifra que aumenta hasta los 21 participantes un año después (del total de 105 respuestas recogidas). En estos casos, las respuestas usan diversos argumentos, entre los que destaca la poca habituación a un tipo de trabajo más autónomo:

[067.M.La.Sat] Si [sic] me ha parecido novedoso y muy interesante, ya que nunca habíamos trabajado así.

[101.M.La.Sat] [...] ha sido diferente a cómo hemos dado las clases en todo el curso.

[242.M.Ov.Sat] [...] es una forma distinta de aprender historia, que se hace más entretenida.

Aunque las referencias a las clases como más amenas, divertidas o entretenidas se analizarán en la última sección de este capítulo de forma específica, merece la pena atender a aquellos estudiantes que hacen referencia a uno de los elementos diferenciadores de la experiencia: la forma en la que se ha trabajado con la información y los recursos históricos. En este caso, son 10 los participantes que inciden de forma espontánea en este aspecto en 2016, junto con otros 10 un año después. En todos los casos, la visión es positiva, con enfoques como los siguientes:

[081.M.La.Sat] Sí [es diferente], ya que nunca habíamos aprendido investigando.

[078.M.La.Sat] El material utilizado es amplio y está muy bien ya que son ejemplos reales que se utilizaban antaño.

[214.M.Va.Sat] Si [sic] me han parecido interesantes [sic] porque vemos cosas de esa época [sic].

[120.F.Po.Sat] Sí, las clases se hacían más dinámicas. [...] es una muy buena forma para "ver" y entender el pasado.

Más adelante se volverá a hablar del uso de recursos históricos en el aula, tratando de analizar de manera individual cuáles de ellos se vieron como más o menos relevantes para el trabajo sobre la Transición. A la vez, y en relación con el apartado anterior, el trabajo autónomo de los estudiantes es destacado por alguno de ellos, quienes suelen ver de forma favorable un tipo de metodología más activa y con un mayor protagonismo por parte del alumno:

[100.F.La.Sat] Está bien que te dejasen libertad.

[111.F.Po.Sat] [...] no todo es teoría sino con documentos sacabas tu [sic] las conclusiones.

[007.M.Bu.Sat] Es novedoso y diferente, pues no es el profesor quien da clase sino que lo haces tu [sic] solo.

Junto a aquellos participantes que destacan los aspectos más novedosos de la intervención, no faltan quienes hacen referencia a la forma más tradicional de trabajar en Historia o Ciencias Sociales. De esta forma, ocho estudiantes de las intervenciones del año 2016 hablan, en algún punto del cuestionario, del sistema de trabajo tradicional, a lo que se suman unos 11 participantes en la experiencia de 2017. En esta ocasión, sus ideas muestran

una tendencia a verlo desde una luz negativa, en contraposición al trabajo desarrollado en las diferentes sesiones del entorno:

[124.F.Po.Sat] Sí [es más fácil trabajar así], porque no hemos tenido que memorizarlo todo, sino que a base de actividades lo hemos ido aprendiendo
 [069.M.La.Sat] Si, han sido distintas a lo de siempre, abrir un libro y leer.
 [090.F.La.Sat] [...] normalmente nunca hemos visto vídeos, viñetas o canciones de la época, siempre vemos las imágenes del libro.

Es curioso observar cómo gran parte de estas respuestas centran la atención en la idea de la memorización, sorprendiéndose en cierto modo de que puedan aprender a la vez que realizan actividades, y dando a entender que el uso del manual escolar como una base es la práctica más habitual:

[127.F.Po.Sat] Sí, porque se estudia mejor y le pones más ganas que el ponerte delante del libro de historia y aprendértelo de un tirón.
 [032.F.Bu.Sat] Se aprende de una manera distinta y más entretenida y divertida que estudiar de un libro.
 [193.M.Bu.Sat] Bastante novedoso ya que al fin salimos del papel.

Eso sí, a pesar de que esta sea la opinión mayoritaria, es posible detectar, aunque sea de forma puntual, una preferencia de algunos alumnos (específicamente, cuatro, todos ellos de la experiencia llevada a cabo en 2016) por lo el trabajo más tradicional:

[005.M.Bu.Sat] Prefiero chapa y estudiar del libro.
 [010.F.Bu.Sat] Interesantes no es que hayan sido [las actividades] porque yo prefiero que me lo expliquen antes de hacerlo.

En todo caso, conviene profundizar sobre las actividades llevadas a cabo durante las diferentes sesiones, prestando atención a la manera en que éstas fueron recibidas por el alumnado de los diferentes grupos. Como puede comprobarse en la Tabla 145, se han destacado al respecto dos de las preguntas incluidas en el cuestionario de satisfacción, ambas referidas al trabajo realizado en el aula, aunque desde puntos de vista diferentes.

Tabla 145. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno.

Pregunta	Resultados (2016)			Resultados (2017)		
	M	SD	n	M	SD	n
5. ¿Te ha parecido excesivo el número de actividades y tareas?	3.24	1.34	79	2.54	1.35	98
6. ¿Te han parecido interesantes las actividades del curso?	3.82	.85	78	4.09	.80	99

Nota. M = media; SD = desviación estándar; n = número de respuestas.

El objetivo de la primera de ellas, donde se pregunta a los participantes acerca de la carga de trabajo realizada, consiste en apreciar si el número de actividades ha sido adecuado en relación con el tiempo disponible. En este caso, la valoración obtenida tras la experiencia de 2016 (M = 3,24) en el conjunto de todos los grupos es más negativa que la recogida un año después (M = 2,54), lo que ha supuesto una evolución adecuada y en consonancia con lo esperado tras los cambios realizados en el diseño de la propuesta didáctica integrada en el entorno digital.

Una de las razones por las que se procedió a realizar transformaciones en varias de las sesiones planificadas se debe a que, tras el examen de las respuestas proporcionadas por el alumnado en 2016, junto a los comentarios positivos, pudieron detectarse referencias a la cantidad de trabajo planificado. Éste no pudo llevarse siempre a cabo en todos los centros

en su totalidad debido a la dificultad para aprovechar completamente el tiempo disponible o por otros impedimentos ligados con los distintos contextos. Entre los comentarios obtenidos, destacan ejemplos como los siguientes:

[077.M.La.Sat] Nunca había trabajado de esta forma, creo que el mayor problema es que no da tiempo ha [sic] dar todo lo esperado, pero si [sic] que es verdad que asimilas bien los conceptos, debes repasarlo en casa si quieres aprender.

[015.F.Bu.Sat] Demasiadas actividades para redactar.

[031.F.Bu.Sat] Muy excesivo, porque a cada una de ellas había muchos apartados.

Es importante apuntar que en el año 2016, del total de los 72 estudiantes que hicieron referencia al número de actividades y tareas, 23 de ellos lo consideraron adecuado y seis, escaso, mientras que 17 lo tildaron de excesivo y 26 de muy excesivo. Como se ha indicado en capítulos previos, las modificaciones realizadas en el entorno se centraron en incrementar el grado de interactividad de las actividades, así como una transformación en la orientación de varias de ellas. Asimismo, se procuró adaptar, de una forma más adecuada, la cantidad de trabajo a cada una de las sesiones, teniendo en cuenta las dificultades encontradas en 2016.

Ya en 2017, junto a una valoración cuantitativa más positiva, 53 de las 72 respuestas abiertas sobre este tema se refirieron a la cantidad de actividades y la carga de trabajo como adecuadas, una de ellas como escasa, 13 como algo excesivas, y únicamente cinco como muy excesivas. Esta muestra de las opiniones puede ofrecer una visión panorámica de las visiones y percepciones del alumnado al respecto durante las intervenciones de este último año:

[123.M.Po.Sat] En mi opinión, ha habido las actividades necesarias para este tema.

[189.F.Bu.Sat] [C]reo que ha sido correcto porque si hubiesen sido menos sobraria [sic] tiempo y no pudiesemos [sic] haber aprendido todo

[121.F.Po.Sat] Es más facil [sic] pero yo habría dado más clases porque ha sido mucha información en poco tiempo.

Dejando de lado la cantidad de tareas a realizar a través del entorno digital, la segunda de las preguntas seleccionadas en la Tabla 145 es de una relevancia todavía mayor, al cuestionar a los participantes sobre su interés en torno a las actividades realizadas durante el curso. También se aprovechó para indagar, a través de subpreguntas, sobre aquellas actividades que tuvieron una mejor o peor recepción, así como sobre la sesión preferida por los estudiantes.

En esta ocasión, es posible observar que el grado de satisfacción del alumnado con las actividades realizadas durante las diferentes semanas es elevado, y que éstas parecen haber sido de su agrado. Además, la valoración parece evolucionar positivamente entre las intervenciones de 2016 ($M = 3,82$) y las de 2017 ($M = 4,09$). Si en el primer caso son 49 de los 54 participantes que deciden escribir al respecto quienes expresan una opinión positiva, en 2017 la cifra aumenta hasta los 56 estudiantes, de un total de 58 que dejan plasmada su opinión por escrito.

En ambos casos, las ideas más repetidas inciden en tildar a las actividades de interesantes, aunque por motivos variados. Mientras que parte de los alumnos y alumnas se centran en aquellos factores más ligados a la novedad o la forma de interactuar con de ellas, otros hablan de su experiencia a la hora de trabajar sobre la temática elegida. Como muestra de algunas de las opiniones positivas recogidas al respecto, es posible destacar respuestas como las siguientes:

[083.F.La.Sat] Me ha gustado mucho [,] hemos indagado en todo y hemos conocido la historia de España.

[133.F.Po.Sat] [M]ediante actividades ha resultado muy facil [sic] estudiar este tema

[059.M.La.Sat] En general creo que explicaban el tema del que hemos tratado muy claramente.
[211.M.Va.Sat] Sí, porque tenías que relacionar la información de toda la página para resolverlas.

En aquellos casos en los que se realiza una crítica de las actividades, el enfoque puede centrarse en aspectos como la reiteración o monotonía en las mismas. Han sido detectadas, al respecto, tres referencias en 2016 y otras tres un año después:

[020.M.Bu.Sat] Está bien, aprendes bastante pero es mucho tostón.
[078.M.La.Sat] Las tareas han sido algo repetitivas pero son entretenidas y se aprende con ello.
[126.M.Po.Sat] Yo creo que con tres sesiones hubiese bastado, me empezó a resultar aburrido y repetitivo.

De forma adicional, la dificultad de las actividades es nombrada por cuatro estudiantes tras las intervenciones en 2016 y otros tres en el año 2017, indicando sus problemas a la hora de resolver diferentes tareas:

[089.F.La.Sat] No eran muchas pero alguna no sabía [sic] contestarla.
[014.F.Bu.Sat] [...] había que sacar conclusiones muy rebuscadas.

Junto a los casos anteriores, unos pocos alumnos y alumnas (siete en 2016 y cinco en 2017) inciden en la desigualdad percibida entre las diversas actividades, entendiendo que el atractivo de las mismas no es siempre el mismo:

[126.M.Po.Sat] Algunas actividades me han parecido entretenidas y que servían para aprender pero otras muy aburridas.
[215.M.Va.Sat] Las primeras actividades, las de las dos últimas sesiones menos, pero también me gustaron.

En todo caso, y teniendo en cuenta que las críticas son muy minoritarias, una manera complementaria de examinar la percepción de los participantes acerca de la forma de trabajar durante las semanas que duraron las intervenciones puede consistir en atender a su opinión acerca de las actividades. Tras preguntar acerca de aquellas preferidas por el alumnado, también se indagó sobre las peor recibidas, con el objetivo de examinar los puntos en común.

Del total de 66 alumnos y alumnas que indicaron sus actividades preferidas tras la experiencia de 2016, 11 de ellos expresaron que les habían gustado todas las tareas por igual, sin llegar a decantarse por una de ellas en concreto. Esta misma idea también fue respaldada por 10 de los 70 estudiantes que indicaron su actividad favorita en 2017:

[123.M.Po.Sat] Me han gustado todas por igual porque se han hecho entretenidas.
[067.M.La.Sat] En general me han gustado todas.

A la hora de decantarse por una actividad específica, un total de 22 alumnos y alumnas que intervinieron en la experiencia de 2016 citan el concurso gamificado implementado en la primera sesión de la propuesta didáctica como la forma de trabajar más memorable. Esta misma actividad aparece nombrada en el texto de otros 29 estudiantes en el caso de 2017, quienes siempre muestran un punto de vista muy positivo:

[125.F.Po.Sat] Me ha gustado todo pero más el juego del primer día.
[076.F.La.Sat] No me acuerdo de todas pero el cuestionario del 1er día fue divertido.
[066.M.La.Sat] La primera, con el juego del un, dos, tres.

Es interesante que a la hora de referirse al juego elaborado a través de Kahoot y basado en el concurso *Un, dos, tres... responde otra vez*, los estudiantes no hagan referencia únicamente a la novedad de la experiencia, sino que citen aspectos ligados a los aprendizajes y la manera en la que enfocan la materia:

[146.F.Po.Sat] Me ha gustado lo del concurso del primer día por que aprendi [sic] mucho.
[085.F.La.Sat] La primera, me hizo preguntarme, si en realidad sabia la historia de España.

Sin lugar a dudas, el hecho de que la actividad inicial estuviese diseñada de una manera novedosa, para captar la atención del alumnado, así como su aparente efectividad, han contribuido de forma notable a que ésta haya podido quedar en su recuerdo. El hecho de que para tratar de obtener una idea general acerca de los conocimientos previos de los estudiantes sobre el periodo de la Transición se aplicara un tipo de aprendizaje basado en juegos, novedoso para la gran mayoría de los participantes, y que la organización de la clase se alejara de lo tradicional, ha sido recibido muy positivamente por los distintos grupos, haciendo que se convierta en la actividad más referenciada, con cierta diferencia.

Esto ha provocado, por otro lado, que la primera sesión sea aquella destacada como la favorita por 33 de los 43 participantes en 2016 que responden a esta cuestión, así como por 44 de los 71 estudiantes que participaron un año después. Pese a que las transformaciones llevadas a cabo en la organización de la propuesta didáctica y en la elaboración de actividades entre un año y otro han hecho posible que sesiones como la segunda (con 10 menciones) o la quinta (con siete) sean más valoradas en el caso de 2017, no cabe duda de que la actividad inicial incluida en la primera sesión ha facilitado que la recepción sea tan positiva.

De forma general, el análisis de canciones es el segundo tipo de tarea citada más frecuentemente por el alumnado, con un total de nueve menciones en 2016 y otras siete en 2017. Esto se complementa con el análisis de vídeos (incluyendo fragmentos de programas de televisión, debates y otro tipo de recursos), algo nombrado por ocho estudiantes en 2016 y otros seis un año después:

[131.M.Po.Sat] Las actividades con canciones.
[060.M.La.Sat] Buscar informacion [sic] analizando las canciones.
[002.M.Bu.Sat] La de que el video se paraba y daba pistas. Los demas tambien [sic] me gustaron.

Por lo general, cualquier material audiovisual suele ser bien recibido por los estudiantes, algo que se examinará con mayor detenimiento en la siguiente sección, dedicada al uso de recursos históricos. Desde el punto de vista metodológico, merece la pena incidir aquí en que muchos participantes nombran aquellas actividades ligadas al uso de la música y los vídeos, pero hacen referencia con frecuencia al tipo de trabajo llevado a cabo, como en los ejemplos superiores, donde se cita la búsqueda y el análisis de información.

Aunque el trabajo ligado al análisis de información con periódicos y fotografías también es referenciado por el alumnado, esto ocurre de forma menos frecuente que con otro modelo de actividades. En todo caso, en la mayoría de las ocasiones, los alumnos recuerdan el tipo de recurso utilizado o el tema tratado, pero no hacen referencia específica al esquema de trabajo seguido. Debido a que se prestará una mayor atención a los recursos más adelante, merece la pena atender a algunas de las ideas emergentes acerca de la opinión de los participantes sobre las actividades realizadas durante el curso.

Por ejemplo, frente al análisis más político y tradicional sobre el periodo estudiado, es posible encontrar opiniones en las que el alumnado destaca que la orientación de las actividades, más centradas en la comprensión de aspectos ligados a la vida cotidiana, es lo que más han valorado de las actividades:

[061.F.La.Sat] La que mas [sic] el conocer la situación de la sociedad, como vivía la gente, en toda época.

[011.M.Bu.Sat] No me han gustado las que tratan de política [sic] y me han gustado los que hablan de la situación social.

Precisamente la temática, y no la metodología, es algo que destacan varios estudiantes a la hora de citar aquellas tareas peor recibidas. En esta ocasión, de los 15 encuestados que, en 2016, citan la actividad que les gustó menos, siete hacen referencia a aquellas relacionadas con aspectos políticos. En 2017, son cuatro de un total de 17 personas, aunque los argumentos son muy similares, como pueden ilustrar los siguientes ejemplos:

[111.F.Po.Sat] Las actividades relacionadas con política.
[077.M.La.Sat] Menos los discursos y textos políticos [sic].
[060.M.La.Sat] Buscar información analizando los textos de los partidos políticos.

Dejando de lado la temática de las actividades, el otro único punto destacable de las respuestas del alumnado al respecto, es el rechazo de unos pocos estudiantes (tres en 2016 y cinco en 2017) a las tareas consistentes en la elaboración de pequeños textos. Los argumentos utilizados dan a entender una preferencia por otro tipo de prácticas:

[207.M.Va.Sat] [...] no me gustan las preguntas que tienes que desarrollar.
[063.M.La.Sat] [M]enos las de las preguntas de desarrollar.

En todo caso, la diferencia entre la cantidad de participantes que se animaron a detallar su actividad favorita (66 en 2016 y 70 en 2017) y la de aquellos que citaron la que menos les gustó (15 y 17 personas, respectivamente) da a entender, junto con el resto de la información procesada en esta sección, que la recepción del tipo de trabajo realizado en clase fue positivo. A pesar de todo, y debido a las diferencias encontradas entre las diferentes localidades en las que se llevaron a cabo las intervenciones con la plataforma digital, merece la pena prestar atención a cómo los distintos contextos han podido afectar a los resultados obtenidos a través del cuestionario de satisfacción.

Examinando los diferentes contextos

En primer lugar, y atendiendo en exclusiva a los datos procedentes de las intervenciones llevadas a cabo en el año 2016, en esta ocasión sobre la carga de trabajo (pregunta 5 de la Tabla 146), parece llamativo el contraste detectado entre el grupo que trabajó en Burgos (M = 3,91) y los dos de Laguna de Duero (M = 3,32 y M = 2,32), así como las diferencias entre estos dos últimos grupos.

Si, en el caso burgalés, más de un 65 por ciento de los encuestados valora con un 4 o un 5 esta cuestión (es decir, se muestra bastante o muy de acuerdo con que la carga de trabajo fue excesiva), la cifra disminuye hasta casi el 41 por ciento en el grupo de 4ºA de Laguna de Duero y hasta únicamente el 12 por ciento en el grupo de 4ºC de la misma localidad.

Tabla 146. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2016.

Pregunta	Resultados (M)		
	Burgos (4º E) (n = 32)	Laguna (4º A) (n = 22)	Laguna (4º C) (n = 25)
5.	3.91	3.32	2.32
6.	3.41	4.09	4.13

Nota. M = media; n = número de respuestas.

Parece claro que la presencia de los investigadores de la Universidad de Valladolid en Laguna facilitó una temporalización más adecuada de los contenidos, para evitar que los alumnos se vieran abrumados por la cantidad de trabajo a llevar a cabo. De la misma forma, el hecho de que se trabajase con el grupo de 4ºC de forma algo posterior al de 4ºA puede

dar una respuesta a las discrepancias encontradas, ya que los investigadores pudieron adaptar la organización de la sesión de una forma más adecuada.

Como se ha visto con anterioridad, gran parte de las críticas observadas entre los alumnos en el año 2016 vienen de Burgos. 15 de los 26 estudiantes que definen el número de actividades como muy excesivo proceden de esta localidad. No es, por supuesto, el único punto de diferenciación del grupo burgalés del resto, pues la valoración obtenida en la sexta pregunta del cuestionario ($M = 3,41$) es inferior a la de los otros dos grupos ($M = 4,09$ y $M = 4,13$). Esto supone que la percepción de las actividades no ha sido idéntica, algo en lo que ha podido jugar un papel importante la metodología utilizada.

Pese a que durante la experiencia de 2016 se siguió un modelo de trabajo similar al llevado a cabo en otros contextos, el hecho de que el docente a cargo de la materia fuese el encargado, en solitario, de implementar el entorno digital con su grupo, supuso una diferencia. Durante este año en particular, y en Burgos, se dejó mucha más libertad a los participantes a la hora de utilizar el entorno, provocando que la función del profesor quedara relegada a un papel demasiado testimonial, como reflejan las impresiones de parte del alumnado:

[006.F.Bu.Sat] Al no tener nadie (exceptuando al profesor) que te ayudara era muy complicado, a veces no se entendían las preguntas.

[010.F.Bu.Sat] Si ha sido algo novedoso y no ha sido una mala experiencia pero a mí me sigue gustando que me lo explique una persona.

En todo caso, estos aspectos, así como algunas de las críticas abordadas con anterioridad, trataron de ser solventados mediante las transformaciones realizadas en el entorno y su orientación. Tal y como puede observarse en las Tablas 147 y 148, la recepción del alumnado parece ser más positiva en el conjunto de los grupos, pudiéndose apreciar valoraciones a las dos preguntas seleccionadas, pero especialmente a la quinta, mucho más aceptables en los grupos burgaleses.

Tabla 147. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2017.

Pregunta	Resultados (M)		
	Portillo (4º A) (n = 28)	Portillo (4º B) (n = 23)	Valladolid (4º D) (n = 14)
5.	2.44	1.81	2.31
6.	4.37	4.10	4.15

Nota. M = media; n = número de respuestas.

Tabla 148. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2017.

Pregunta	Resultados (M)		
	Burgos (4º C) (n = 17)	Burgos (4º E) (n = 15)	Burgos (4º P) (n = 8)
5.	3.29	3.47	2.13
6.	3.73	4.00	3.88

Nota. M = media; n = número de respuestas.

En el caso particular de los grupos a cargo del docente que colaboró con la investigación en 2016, las valoraciones a la quinta pregunta, ligada a la carga de trabajo del entorno, muestran unos resultados desiguales ($M = 3,47$ y $M = 2,13$), probablemente por las características especiales del grupo de 4ºP ya detalladas en capítulos previos, pero más esperanzadores que los obtenidos en 2016 en la misma localidad ($M = 3,91$). En esta ronda de intervenciones, de hecho, las valoraciones de los grupos de Portillo ($M = 2,44$ y $M = 1,81$), así como las obtenidas en Valladolid ($M = 2,31$), muestran resultados donde puede apreciarse que el nivel excesivo de actividades detectado en 2016 se ha visto solventado.

De igual manera, como ya pudo observarse tras comparar las medias de todas las localidades en conjunto, el interés despertado por la forma de trabajo a través de las actividades también ha aumentado. En esta ocasión, los datos son mucho más parejos,

alcanzando o superando un 4 sobre 5 de valoración en todos los casos, salvo en los grupos 4^oC y 4^oP de Burgos. En el primer caso ($M = 3,73$), es importante recordar que el docente a cargo de la intervención tuvo que realizarla por primera vez, y sin presencia de los investigadores de la Universidad de Valladolid salvo en la primera sesión. Es normal, por tanto, que la percepción del alumnado no haya sido tan positiva, al menos comparativamente, como la de otros grupos.

2.2. La utilización de recursos históricos

En estrecha relación con la percepción sobre el trabajo realizado en el aula, merece la pena poner el foco en uno de los elementos esenciales de todo el proceso de intervención: el uso de los recursos históricos integrados en las diversas actividades del entorno digital de aprendizaje. Debido a que el uso de fuentes de todo tipo se convirtió en un pilar esencial del diseño de la propuesta, ligado además al trabajo directo de los participantes sobre la época histórica de la Transición española, estos recursos asumieron un papel predominante en las distintas sesiones.

Es importante recordar que, tal y como advierte Sandwell, la utilización de este tipo de materiales en las aulas tiene aspectos problemáticos que deben ser solventados, especialmente relacionados con la labor de selección y andamiaje realizado en torno a las fuentes históricas. En sus palabras:

Sin una asistencia considerable, los estudiantes experimentan que el vasto número y la variedad de fuentes primarias disponibles en la Red sobre cualquier temática es algo simplemente abrumador y confuso⁸²⁹.

Es por esta razón por la que una de las preocupaciones principales a la hora de diseñar cada una de las actividades haciendo uso de las diversas fuentes primarias fue la de hacer accesible la información al alumnado a través de una selección y delimitación previa de los materiales didácticos, guiándole poco a poco para una adecuada contextualización e interpretación de dicha información. Para este proceso, ya clarificado en capítulos previos, se hizo uso de anotaciones (en todo tipo de formatos, desde vídeos hasta textos e imágenes), integradas dentro de un proceso amplio de soporte y andamiaje. La transformación sufrida por la propuesta didáctica entre las intervenciones de 2016 y 2017 permitió incidir en este aspecto, aumentando el grado de interactividad con los recursos históricos, y a su vez, favoreciendo un diseño instruccional capaz de captar la atención de los participantes y facilitarles el trabajo sobre la Transición española.

Una vez finalizada la experiencia, la tercera pregunta integrada en el cuestionario de satisfacción se convirtió en el instrumento principal para valorar la opinión del alumnado sobre los diferentes recursos utilizados durante las semanas que duraron las intervenciones. En esta ocasión, además de cuestionar a los participantes acerca del interés despertado por los mismos, se les preguntó acerca de cuáles les habían gustado más, así como si cambiarían alguno de ellos a través de subpreguntas⁸³⁰.

Atendiendo, en primer lugar, a los resultados procedentes de la valoración cuantitativa recogidos en la Tabla 149, es posible comprobar cómo el alumnado otorga puntuaciones muy altas ($M = 4,21$), sobre una escala de 5, al grado de interés despertado por los recursos en el año 2016. Los resultados, aunque ligeramente inferiores, se replican en 2017 ($M = 4,12$), donde se convierten en los segundos más elevados de todas las preguntas valoradas en el cuestionario, al igual que ocurre un año antes.

⁸²⁹ SANDWELL, R. (2011). Op. cit., p. 230 (traducción propia).

⁸³⁰ Un breve análisis de los resultados obtenidos en 2016 en relación con esta pregunta del cuestionario ha sido publicado en MIGUEL-REVILLA, D., SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. y MORO-BENGOECHEA, J.M. (2018). Diseño y evaluación de un repositorio abierto de recursos didácticos para la enseñanza de la Historia reciente. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (64), pp. 68-81.

Tabla 149. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno.

Pregunta	Resultados (2016)			Resultados (2017)		
	M	SD	n	M	SD	n
3. ¿Te han parecido interesantes los recursos usados?	4.21	.87	78	4.12	.91	105

Nota. M = media; SD = desviación estándar; n = número de respuestas.

Parece claro, por tanto, que la recepción de los recursos ha sido muy positiva, algo que puede corroborarse atendiendo a las respuestas abiertas redactadas por los estudiantes a este respecto. Tras el examen de las mismas, es posible observar una tendencia muy clara, ya que, si son 60 los alumnos y alumnas que en 2016 dedican tiempo a valorar su experiencia con ellos, únicamente dos muestran una visión algo crítica, mientras que 55 de ellos evidencian una visión positiva, con tres participantes más que los califican como parcialmente interesantes. En el caso del año 2017, el panorama es muy similar, pues del total de 76 estudiantes que expresan su opinión al respecto, 73 de ellos ofrecen una visión positiva, mientras que dos califican a los recursos seleccionados como algo interesantes y uno de ellos muestra una visión negativa de los mismos.

¿Qué es lo que los alumnos y alumnas destacan en aquellos casos en los que perciben su uso como algo favorable? En estas ocasiones, se incide en elementos como el interés despertado por las fuentes, a veces en relación con los propios gustos de los participantes:

[207.M.Va.Sat] [...] me gusta la música y me alegra que ayude para aprender.
[008.M.Bu.Sat] Sí que es interesante, te das cuenta de como [sic] tienen relación canciones conocidas con el periodo de transición.
[085.F.La.Sat] [...] te hace ver la historia de manera distinta y divertida.

A la vez, otros de los argumentos tienen que ver con la facilidad para entender el periodo, o para poder llegar, de una manera más cercana, a conocer cómo vivía la gente del momento durante aquella etapa histórica a través de las fuentes:

[212.M.Va.Sat] Ver vídeos y anuncios de la transición transmitía muy bien la idea de la sociedad de la época.
[061.F.La.Sat] Sí, me ha encantado observar la relación que había entre el "ocio" y la historia.
[208.F.Va.Sat] Si [sic], porque así me ubico mejor con la forma en que [sic] pensaba la sociedad en aquella época.

En otros casos, se hace hincapié en la manera en la que el manejo de estos recursos puede ser beneficioso para acercarse al periodo de la Transición, y por tanto, para facilitar el trabajo en el aula sobre la Historia:

[095.M.La.Sat] Creo que relacionaban muy bien los temas a tratar con las canciones, vídeos...
[210.F.Va.Sat] [...] eran pequeñas llamadas de atención que te permitían seguir el hilo [sic] de la clase.
[211.M.Va.Sat] Sí porque te quedas mejor con lo que escuchas o ves.

Son, además, ocho los participantes de 2016 y otros 12 de 2017 quienes hablan explícita y espontáneamente del entretenimiento proporcionado por la selección de recursos. En estos casos, el factor más valorado por los estudiantes se relaciona, por tanto, con cómo el uso de viñetas, anuncios, vídeos o canciones puede llegar a despertar su motivación:

[166.M.Bu.Sat] Hace más dinámica la clase y es más entretenida.
[202.M.Bu.Sat] Es una forma de atraer nuestra atención.
[064.M.La.Sat] Sí porque nos hace entender mejor de una forma más entretenida.

Ahora bien, pese a que todo aquello relacionado con la implicación del alumnado tiene un importante peso, algo que se verá en la última de las secciones de este capítulo, el aspecto más citado por el alumnado (de nuevo, de forma espontánea) tiene que ver con el uso de los recursos como facilitadores de la comprensión histórica. 21 de los estudiantes que participaron en las intervenciones de 2016 y 29 de lo que lo hicieron en las de 2017 centran su atención en este aspecto, defendiendo su visión positiva de la siguiente manera:

[109.F.Po.Sat] Ayudan a comprender el periodo mejor.
[219.F.Va.Sat] Porque es meterse más en el tema.
[006.F.Bu.Sat] Ha sido interesante porque así puedes saber y pararte a pensar en el significado de las canciones.
[082.F.La.Sat] [...] además ayudaban a comprender mejor lo que estábamos [sic] estudiando.

En todos estos casos, la atención parece desplazarse hacia los elementos mejor recibidos, pero también resulta de interés atender a aquellas respuestas, aunque sean más tibias y comparativamente mucho más escasas, donde se muestra una visión más negativa o ambivalente. También es de interés, debido al reducido número de estos casos, ver algunas de las sugerencias que, espontáneamente, indican algunos de los estudiantes:

[241.F.Ov.Sat] [Los recursos] me han parecido interesantes pero no me han lo que se dice gustado.
[075.M.La.Sat] Los artículos de leer, si se pudieran escuchar a modo de audio sería menos pesado ya que son largos.
[002.M.Bu.Sat] Yo intentaría [sic] cambiar a una canción moderna que pueda tener relación.

Como una forma complementaria de obtener información acerca de la recepción de los recursos, también se ha prestado atención a otros de los aspectos sobre los que el alumnado escribió en sus respuestas, incluyendo sus recursos preferidos y los peor recibidos, y que por tanto, cambiarían. En esta ocasión, como se hizo de forma previa en relación con las actividades de la propuesta didáctica, el objetivo consiste en observar los patrones comunes, y por tanto, en obtener una visión de conjunto de aquellos elementos que despertaron el interés del alumnado, o en todo caso sirvieron para favorecer el proceso de aprendizaje.

Es posible encontrar un total de 80 referencias diferentes, tras la experiencia de 2016, a los recursos favoritos del alumnado, algo que refleja el hecho de que algunos de los alumnos y alumnas hayan nombrado más de uno. Lo mismo ocurre un año después, en 2017, con 114 referencias a los distintos materiales didácticos utilizados. Atendiendo, inicialmente, a aquellos recursos específicos citados con más frecuencia como los favoritos o los mejor recordados por el alumnado, es posible observar que las diferentes canciones se sitúan en el primer puesto de la lista.

En el año 2016 son 16 los alumnos y alumnas que las seleccionan como su primera preferencia, aunque citando las distintas canciones de un modo genérico, al igual que hacen otros 16 estudiantes tras la experiencia de 2017. Una vez que éstos referencian canciones específicas, la cifra aumenta de manera considerable, ya que nueve participantes de 2016 y 13 de 2017 citan la canción *En un mundo nuevo*, de Karina, o los vídeos ligados al programa *Pasaporte a Dublín*, emitido en RTVE en el año 1971. Con cuatro menciones en 2016 y otras cinco un año después, *L'estaca* de Lluís Llach es la segunda canción más citada, seguida de *Libertad sin ira*, de Jarcha (seis menciones en total), y *Habla, pueblo, habla*, de Vino Tinto (dos menciones). En la gran mayoría de las ocasiones, los estudiantes simplemente citan aquel recurso del que se acuerdan, sin que lleguen a encontrarse comentarios algo más elaborados al respecto:

[206.F.Va.Sat] La canción en catalán me gustó bastante.
[091.F.La.Sat] Me han [sic] gustado la canción de la chica de Eurovisión.

[110.F.Po.Sat] Me ha gustado más las actividades con canciones.

Al igual que se ha comentado en la sección dedicada al análisis de la percepción de las diferentes actividades y de la metodología de trabajo, la utilización de Kahoot como una herramienta de recolección de las ideas previas del alumnado fue recibida de forma muy entusiasta por los encuestados. El juego utilizado en la primera sesión se sitúa como el segundo recurso con más menciones de la lista, con más de 20 referencias en 2016 y casi 30 en 2017. No es de extrañar que el alumnado incida tanto en el juego, considerado, desde su punto de vista, como muy atractivo y novedoso:

[113.F.Po.Sat] Lo que más [me ha gustado es] el "programa" de un, dos, tres y lo que menos nada.

[088.F.La.Sat] Me gustó hacer las preguntas todos juntos.

[147.F.Po.Sat] El Kahoot!

Las menciones que hablan de vídeos de forma general alcanzan la cifra de 11 en 2016 y de ocho en 2017, aunque hay algunos estudiantes que especifican algo más al respecto. De esta manera, dos encuestados que participaron en la experiencia de 2016 y, curiosamente, otros 14 de un año después hacen referencia a los anuncios que se utilizaron en la segunda sesión de las intervenciones. También es citada una entrevista entre Felipe González y Artur Mas integrada en otra de las sesiones de 2016, aunque de una manera más anecdótica. En todos estos casos, la opinión es favorable, aunque en pocas ocasiones se encuentra una argumentación sobre los recursos seleccionados:

[078.M.La.Sat] Me han gustado los videos de publicidad con música ya que ha cambiado mucho en la actualidad.

[194.F.Bu.Sat] Los anuncios de la sociedad y la vida cotidiana [me gustó] lo que más.

Tras los distintos vídeos, las viñetas son citadas por un total de siete participantes en el año 2016 y por 10 más en 2017, quedando en el recuerdo de un porcentaje comparativamente alto del alumnado. El uso de revistas humorísticas como Hermano Lobo o El Papis es citado por cinco estudiantes, aunque únicamente tras la experiencia de 2017, mientras que aquellos textos relacionados con la política solamente son nombrados por un único estudiante, esta vez en 2016. Por otro lado, cuatro encuestados más (dos en cada uno de los años en los que se llevaron a cabo las intervenciones) hicieron referencia, a su vez, a las diferentes imágenes integradas en la propuesta didáctica, incluyendo en este grupo las fotografías. Como en otras ocasiones, en la mayor parte de los casos no es posible obtener información adicional al respecto, aunque la incidencia en un factor u otro puede favorecer el examen de los textos:

[012.F.Bu.Sat] Las viñetas son las que mas [sic] me han servido de ayuda. Los videos también.

[211.M.Va.Sat] Las viñetas son lo que más me han gustado porque veía información sobre qué trataban.

[187.M.Bu.Sat] La que más la revista "El Lobo".

[080.M.La.Sat] Me gustó analizar artículos de la constitución y textos políticos.

Junto a los recursos mejor recibidos, los alumnos y alumnas también expresaron su opinión sobre aquellos otros que no fueron capaces de atraer su atención de la misma manera. En esta ocasión, únicamente es posible encontrar 18 referencias a aquellos recursos peor recibidos en 2016 (frente a las 80 sobre los recursos favoritos), y un total de otras 24 referencias en 2017 (en contraposición a las 114 en tono positivo).

Examinando con detenimiento aquellos recursos más citados durante ambos años, es curioso observar que las canciones utilizadas en las diferentes sesiones e integradas en las múltiples actividades del entorno, pese a ser uno de los elementos favoritos de una parte importante del alumnado, también aparecen referenciadas con mucha asiduidad en sentido

contrario. De hecho, se encuentran ocho menciones a las mismas en 2016 y un total de 11 en 2017, convirtiéndose en el recurso más rechazado por los encuestados.

Por lo general, las canciones se mencionan de una manera genérica, aunque resulta llamativo que la canción de Karina, ligada a su vez con la actividad inspirada en el concurso de Eurovisión de 1971, sea la más citada, con menciones esporádicas a *L'Estaca* o a *Habla, pueblo, habla*:

[155.F.Po.Sat] Los que menos [me han gustado son] los vídeos musicales.

[209.M.Va.Sat] La que menos me ha gustado es la canción de Barcelona.

[063.M.La.Sat] El que más me ha gustado era el de la canción en catalán. Y el que menos el de Karina.

Por otro lado, los recursos peor recibidos suelen ser aquellos ligados con temas políticos. Si ya se ha podido observar que el trabajo con periódicos o con textos no ha sido citado por el alumnado, de una manera significativa, a la hora de describir sus recursos favoritos, no es extraño que haya alguna referencia a ellos en esta sección. Si en 2016 son cinco los estudiantes que citan expresamente las portadas y artículos de periódico integrados en el entorno como los recursos menos atractivos, y otro más quien hace referencia a un vídeo ligado a temas políticos, en 2017, cuatro alumnos hacen referencia al uso de documentos, mientras que otro destaca los artículos de periódico. En ambos casos, son los materiales más citados tras las canciones y videoclips:

[062.F.La.Sat] Me ha gustado más los videos y lo que menos las páginas de periodico [sic].

[072.M.La.Sat] [...] lo que menos algún vídeo de políticos.

[110.F.Po.Sat] Me ha gustado menos los textos aunque no cambiaría ninguno.

Precisamente, ligada a esta última idea mencionada por el último participante, una mayoría de los estudiantes que contestan a este apartado de la encuesta de satisfacción hace mención al hecho de que, si fuera por ellos, no realizarían ningún cambio. Este es el caso de 25 alumnos y alumnas que participaron en la experiencia de 2016, pero también de un total de 40 estudiantes que lo hicieron un año después. En todos estos casos, en lugar de citar aquellos recursos que no les llamaron la atención, simplemente apuntan ideas como las siguientes:

[118.M.Po.Sat] Me han gustado todos y no cambiaria [sic] nada.

[066.M.La.Sat] Todos me gustaron, y no cambiaría nada.

[213.F.Va.Sat] Ninguno me desagradó. No cambiaría ninguno.

En definitiva, el hecho de que la gran mayoría del alumnado percibiera las fuentes históricas seleccionadas e integradas en la plataforma de aprendizaje como atractivas, o al menos, como novedosas, puede haber ayudado a que los participantes se hayan involucrado más, y a que haya sido más fácil para ellos trabajar de una manera más directa con los recursos de la época. De igual forma, al tildar el uso de estos materiales como una ayuda para la comprensión de la época histórica, los propios alumnos y alumnas son capaces de ver una utilidad práctica a su utilización, permitiendo, como mínimo un acercamiento más personal y profundo a la vida cotidiana de la sociedad y a la mentalidad de la época.

Examinando los diferentes contextos

Como en ocasiones anteriores, puede resultar de utilidad analizar con cierta profundidad los resultados y respuestas obtenidas en cada una de las diferentes localidades en las que se llevaron a cabo las intervenciones a través del entorno digital. En este caso, y a diferencia de los aspectos ligados a la carga de trabajo o a la usabilidad de la plataforma, no parecen encontrarse diferencias tan notables entre los diferentes grupos. De hecho, tal y como aparece reflejado en la Tabla 150, el nivel de interés despertado por los recursos es

elevado tanto en el caso burgalés ($M = 3,97$), como en ambos grupos de Laguna de Duero ($M = 4,45$ y $M = 4,29$).

Tabla 150. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2016.

Pregunta	Resultados (M)		
	Burgos (4º E) (n = 32)	Laguna (4º A) (n = 22)	Laguna (4º C) (n = 25)
3.	3.97	4.45	4.29

Nota. M = media; n = número de respuestas.

Al igual que en las respuestas al resto de las preguntas integradas en el cuestionario de satisfacción, las valoraciones de los estudiantes de los grupos de Laguna de Duero son más entusiastas que las de Burgos. Si en este último grupo, poco más del 28 por ciento de los encuestados otorga una valoración máxima (un 5) al nivel de interés despertado por los recursos, la cifra aumenta hasta el 54,5 por ciento en el caso de 4ºA de Laguna y hasta el 50 por ciento en 4ºC de la misma localidad. En todo caso, esto no deja de ser una muestra más de cómo la percepción del resto de los factores (incluyendo los elementos puramente tecnológicos, pero también aquellos ligados a la metodología y la implicación o motivación del alumnado) puede llegar a influir en la visión de conjunto.

Analizando los resultados obtenidos en el año 2017, recogidos en las Tablas 151 y 152, parece, de nuevo, posible detectar altos niveles de satisfacción en relación con la utilización de los recursos seleccionados. Mientras que, en este caso, las valoraciones superan el 4 en cinco de los seis grupos, sí que se detecta una discrepancia en el grupo de 4ºC de Burgos, donde las cifras relativas a esta tercera pregunta son comparativamente inferiores a las obtenidas en otros contextos.

Tabla 151. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2017.

Pregunta	Resultados (M)		
	Portillo (4º A) (n = 28)	Portillo (4º B) (n = 23)	Valladolid (4º D) (n = 14)
3.	4.36	4.26	4.07

Nota. M = media; n = número de respuestas.

Tabla 152. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2017.

Pregunta	Resultados (M)		
	Burgos (4º C) (n = 17)	Burgos (4º E) (n = 15)	Burgos (4º P) (n = 8)
3.	3.47	4.20	4.25

Nota. M = media; n = número de respuestas.

De nuevo, el hecho de que éste fuese el grupo a cargo de un docente sin experiencia previa con el entorno, la ausencia en el aula de los investigadores de la Universidad de Valladolid en la mayoría de las sesiones, así como el menor tiempo disponible en este curso, puede haber influido a la hora de valorar los materiales didácticos utilizados.

La razón de la valoración media resultante ($M = 3,47$) puede explicarse también, desde un punto de vista estadístico, por la polarización de las respuestas. A diferencia del resto de grupos, donde no es posible encontrar ningún alumno o alumna que valore con un 1 sobre 5 el nivel de interés despertado por los recursos, y únicamente, como mucho un solo alumno en cada caso con una valoración de 2 sobre 5, en el caso del grupo de 4ºC de Burgos, un total de tres alumnos valoran con un 1 esta pregunta, mientras que ninguno de ellos decide usar una valoración de 2 sobre 5. Esto supone que la media resultante se desplace hacia cifras inferiores, al menos comparativamente.

Por otro lado, y debido a la recepción tan favorable de las fuentes históricas utilizadas, no se encuentran diferencias de calado en el análisis de las respuestas abiertas proporcionadas por los estudiantes. En esta ocasión, tal y como ocurre en 2016, la visión de conjunto es muy positiva, y con una percepción general que no difiere, en lo esencial, entre

las distintas localidades, pues, dejando de lado los pequeños matices de los contextos, los recursos citados como más atractivos suelen ser siempre los mismos. Es, precisamente, esta concepción tan favorable a la integración de las fuentes histórica lo que ha provocado que, junto a otros factores, el alumnado se haya implicado más en las sesiones, algo que se discutirá en la siguiente sección.

2.3. Implicación y motivación del alumnado

El último aspecto a analizar tiene que ver con un elemento fundamental ligado al nuevo enfoque del trabajo sobre la materia que ha supuesto las intervenciones en los centros. Como se ha apuntado en ocasiones anteriores, la introducción de la tecnología en las aulas no puede limitarse a la utilización de herramientas novedosas, sino que debe suponer una transformación en el modelo de trabajo capaz de adaptarse a las nuevas posibilidades disponibles.

Lógicamente, un cambio en la metodología docente, mediante el cual los estudiantes son capaces de llevar a cabo un trabajo más autónomo, y a la vez más directo, con las fuentes históricas, puede llegar a suponer una ruptura o una transformación significativa con el modelo didáctico al que el alumnado está acostumbrado. En todo caso, esto es algo que puede facilitar, como se ha visto en secciones previas, que los participantes experimenten el nuevo enfoque como algo novedoso o diferente, y que por tanto, muestren un mayor interés en la materia, involucrándose de forma más activa en las clases.

Precisamente, éste es el aspecto sobre el que incide el análisis llevado a cabo en esta sección, tratando de detectar la forma en la que el factor motivacional ha podido ser afectado por la experiencia puesta en marcha durante las diferentes sesiones a través del entorno. Para llevar a cabo este examen, se ha hecho uso de las respuestas proporcionadas por los alumnos y alumnas a dos de las preguntas incluidas en el cuestionario de satisfacción aplicado tras el trabajo con la propuesta didáctica diseñada.

Las respuestas abiertas procedentes de ambas preguntas, integradas en la Tabla 153, han servido como eje del análisis, pero no han sido las únicas preguntas que han proporcionado información al respecto. Desde este punto de vista, también se han categorizado ideas presentes en las contestaciones proporcionadas por los participantes a otras de las preguntas, pues parte del alumnado hace referencia a diferentes elementos ligados su implicación y motivación en apartados dedicados al trabajo con las diferentes actividades o en relación con el uso del entorno.

Tabla 153. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno.

Pregunta	Resultados (2016)			Resultados (2017)		
	M	SD	n	M	SD	n
7. ¿Crees que el curso ha sido más difícil de lo habitual?	2.51	1.19	79	2.19	1.07	97
8. Tras haber trabajado sobre la Transición española, ¿te ha parecido este periodo más interesante de lo esperado?	3.34	1.22	79	3.97	.94	98

Nota. M = media; SD = desviación estándar; n = número de respuestas.

En primer lugar, y atendiendo a la primera de las preguntas recogidas en la Tabla 153, es posible detectar que el alumnado concibe de forma moderadamente positiva la dificultad del curso, uno de los primeros pasos para lograr una mayor implicación en la temática trabajada. Mientras que, en 2016, los estudiantes valoran este aspecto con un 2,51, situándose en el centro de la escala, la percepción de la dificultad disminuye un año después, hasta un 2,19, probablemente por los cambios realizados en el diseño de la propuesta didáctica y las diferentes actividades del curso.

Examinando las ideas reflejadas por escrito relativas a este aspecto, es posible ver que en 2016 son 64 los estudiantes que expresan su opinión sobre el grado de dificultad de las sesiones. De ellos, un total de 21 ven la orientación como más sencilla de lo habitual, y otros 29 como adecuada o similar. Un año después son 77 los estudiantes que se pronuncian, definiendo 27 de ellos la dificultad como sencilla, y expresando otros 37 una visión que califica la dificultad como similar o adecuada. En todos estos casos, las ideas suelen ser similares, y muy cercanas a la de los siguientes ejemplos:

[095.M.La.Sat] [sic] me resulta mucho más sencillo que de la forma tradicional.
[074.M.La.Sat] Para mi [sic] ha sido mucho más facil [sic] que una clase normal
[131.M.Po.Sat] Ha sido complicadillo pero en su justa medida.
[189.F.Bu.Sat] [H]a sido similar a las clases que tenemos normalmente.

Por supuesto, el hecho de que el alumnado perciba la materia como más accesible no es una garantía de que éste varíe su actitud ante la Historia. Aunque estos aspectos se discutirán en profundidad en relación con la octava pregunta de la encuesta de satisfacción, es conveniente ofrecer alguna de las opiniones del alumnado:

[147.F.Po.Sat] A [sic] sido más fácil, pero sigue siendo historia.
[151.F.Po.Sat] No [ha sido más difícil], porque es muy largo y pesado estudiar Historia.

¿Qué aspectos suelen destacar los alumnos y alumnas que entienden que la experiencia ha sido más sencilla en relación con las clases tradicionales? En estas ocasiones, hay cinco estudiantes que expresan su opinión de forma espontánea en 2016, y otros dos un año después. En todos estos casos, los argumentos giran en torno al hecho de que un trabajo más práctico, o el uso de juegos y diversos recursos, han convertido la experiencia en menos compleja:

[062.F.La.Sat] Mediante videos y textos se comprende todo mejor, y de una forma más interesante.
[117.M.Po.Sat] [...] con la práctica se aprende más rápido.
[060.M.La.Sat] Yo no la he estudiado pero si se me ha quedado gracias a las practicas
[066.M.La.Sat] [...] al plantearlo como juegos en una plataforma virtual me ha resultado mucho más fácil.

Por otro lado, aquellos estudiantes que hacen referencia a una mayor dificultad suman un total de 14 en el año 2016, uno más que en 2017. En estas ocasiones, los encuestados hacen hincapié en diversos aspectos, incluido, sorprendentemente, el modelo de trabajo:

[129.F.Po.Sat] Sí porque no solemos hacer actividades de dar nuestra opinion [sic] y reflexionar.

El hecho de que, como apunta el ejemplo anterior, la nueva metodología suponga un cambio de difícil ajuste, es algo que puede llegar a llamar la atención, pero efectivamente, se detecta en el trabajo diario con el alumnado. Entender, por ejemplo, que no siempre es posible obtener una respuesta exacta, o que las visiones sobre los procesos históricos son múltiples, y muchas veces una cuestión de interpretación, no es algo que los estudiantes asuman de manera natural. Ir más allá de la simple memorización no es una labor sencilla, y por tanto, puede suponer una dificultad adicional a los participantes.

No es, por supuesto la única razón aducida por ellos. Algunas de las ideas expresadas por el alumnado se refieren a aspectos contextuales, donde entran en juego situaciones como los momentos en los que se llevaron a cabo las intervenciones, generalmente marcadas por el final de curso:

[214.M.Va.Sat] Si [sic] sobre todo al final porque tenemos muchos exámenes [sic].

Por otro lado, el resto de las ideas expresadas a través de las respuestas abiertas ponen el foco en aspectos de muy diverso tipo, aunque puede detectarse que, junto al grado de dificultad, parece vislumbrarse, en ocasiones, la sensación de que la experiencia ha merecido la pena:

[089.F.La.Sat] Me ha costado un poco a la hora de responder pero si atendías y lo sabías no era difícil.

[101.F.La.Sat] No. Pensé que me iba a costar menos pero según vas avanzando [sic] se te complican las cosas.

[243.F.Ov.Sat] A mi [sic] me ha resultado algo más difícil que el año o curso pasado pero he de decir que también más interesante.

Atendiendo, en segundo lugar, a la octava pregunta del cuestionario de satisfacción, donde se pregunta al alumnado acerca del interés despertado por el proceso sobre el que se trabajó durante las diferentes semanas, esta vez la atención se centra en la manera en la que el nuevo modelo de trabajo, siempre a través de la aplicación de la tecnología, puede haber transformado el acercamiento al pasado. En esta ocasión, lo que se pretende es detectar si un trabajo más cercano a las fuentes y a la vertiente disciplinar de la Historia ha facilitado una variación sobre la visión sobre la Transición española entre los participantes, y de ahí que se les pregunte no tanto sobre el interés, de una forma aislada, sino sobre la incremento o disminución del mismo.

Tras observar las valoraciones ofrecidas por los encuestados en la Tabla 153, parece detectarse que tanto en 2016 ($M = 3,34$) como en 2017 ($M = 3,97$), los alumnos y alumnas parecen considerar al periodo de la transición a la democracia en España como más interesante de lo esperado. Pese a que las valoraciones, sobre una escala de 5, no son tan comparativamente elevadas como en otras de las preguntas integradas en el cuestionario de satisfacción, sí es posible observar una evolución positiva entre un año y otro, de tal forma que aquellos grupos que trabajaron en 2017 muestran una opinión notablemente superior a los que lo hicieron un año antes. Como muestra, basta con observar que si casi el 52 por ciento de los estudiantes de 2016 valoraron con un 4 o un 5 (bastante de acuerdo y muy de acuerdo, respectivamente) lo que se les preguntaba, la cifra aumenta hasta más del 72 por ciento en el año 2017.

Examinando las respuestas abiertas, pueden observarse aspectos muy interesantes, especialmente en las categorías emergentes que surgieron tras el análisis de las reflexiones más espontáneas del alumnado. En primer lugar, son 43 las menciones en 2016, del total de 72 referidas al nivel de interés registrado, donde se expresa la idea del periodo como interesante, a las que hay que sumar cinco más donde se aclara que el periodo ya era considerado como tal antes de las intervenciones, y diez referencias que indican una valoración de la época de la Transición como algo mejor de lo esperado. En 2017, de las 94 menciones sobre este asunto, 65 hacen mención al interés positivo despertado por el periodo, junto a otras 17 donde se explicita que éste ha sido mejor recibido de lo esperado.

Como ejemplo de estas visiones positivas, pueden destacarse algunos fragmentos, en los que aparecen las razones por las que los participantes piensan de esta manera. Entre las ideas más repetidas, suele haber referencias a cómo la Transición abarca muchos más aspectos de lo esperado, algo que puede relacionarse con el tratamiento de temas no políticos en el aula:

[132.F.Po.Sat] Sí, ya conocía algunos aspectos sobre este proceso, pero no imaginaba que llegara a ser tan amplio.

[211.M.Va.Sat] Sí porque he aprendido un temario que es diferente a lo que sale normalmente en los libros de texto [sic].

[064.M.La.Sat] Sí, la verdad es que creía [sic] que solo sería un periodo político, pero ahora mucho más y me ha gustado.

La capacidad de relacionar el periodo tan cercano con la actualidad y con el contexto en el que viven los estudiantes es tenido en cuenta por varios de ellos. Si antes, al no encontrar una conexión clara entre la Historia reciente y todo aquello que les rodea, podían correr el riesgo de desdeñar el trabajo sobre el pasado, establecer un enlace entre ambos periodos puede facilitar una mejor comprensión de ambos. En estos casos, los aspectos ligados a la comprensión se enlazan, de forma indirecta, con una utilidad práctica, que es lo que acaban destacando aquellos alumnos y alumnas (siete en 2016 y seis un año después) que hacen referencia al respecto:

[117.M.Po.Sat] Sí. Aprender sobre esta época me ha ayudado a entender algunas cosas del presente.

[077.M.La.Sat] [...] pensaba que iba a tener menos cosas que estudiar, en cambio me ha parecido un periodo en el que tuvieron lugar muchos acontecimientos que repercuten actualmente.

[093.M.La.Sat] Si [sic], porque ahora puedo comprender mejor cosas que se dicen en estos tiempos.

Es curioso cómo es posible encontrar un enlace, explicitado por algunos participantes, entre la forma de trabajar un periodo en el aula y el interés despertado entre ellos. De hecho, dependiendo cómo se interprete el último de los siguientes ejemplos, podría concluirse que el hecho de revestir de una manera a otra el trabajo en el aula, puede llegar a afectar de una forma más dramática la percepción del alumnado:

[101.M.La.Sat] Si [sic]. Porque pensé que iba a ser un tostón, y luego con las canciones y los videos, ha sido interesante.

[134.F.Po.Sat] La verdad es que al trabajarlo con el ordenador resulta más importante.

Es importante recordar, en este punto, que el periodo de la transición a la democracia suele relegarse a la parte final del curso (en aquellos casos en los que llega a abordarse en clase, algo que no siempre ocurre⁸³¹), por lo que trabajar sobre esta época de una forma diferente puede llegar a potenciar el valor de estos años. De hecho, es común encontrar muchas referencias al desconocimiento inicial del alumnado sobre la Transición (nueve en 2016 y 14 en 2017), precisamente por la ausencia de relevancia percibida:

[140.F.Po.Sat] Ha sido sencillo, pero al principio un poco mas [sic] complicado por el hecho de que no hemos dado apenas nada de la transición. [...] pensaba que al ser una transición [sic] no habría acción o sería más aburrida.

[212.M.Va.Sat] [...] no sabía mucho acerca de ella a pesar de ser un periodo muy cercano.

[097.F.La.Sat] Antes no sabía nada pero ahora que ya se algo más estoy interesada.

En relación con esta última idea, también es posible encontrar cinco referencias en 2016 y un total de 13 en 2017 en las que los alumnos y alumnas mencionan, de manera espontánea, lo mucho que han aprendido sobre el periodo, y a los aspectos desconocidos que ahora han descubierto, mostrando, por tanto, una actitud positiva ante la experiencia llevada a cabo:

[215.M.Va.Sat] He aprendido muchas cosas que no sabía.

[127.F.Po.Sat] Sí, que me ha parecido mucho más interesante de lo que yo pensaba, que era y gracias a ello he aprendido bastantes datos, de una época importante para España.

[057.M.La.Sat] Había cosas que desconocía y me resultan interesantes.

Por supuesto, no todos los estudiantes perciben de igual forma el periodo. A pesar de que las concepciones más positivas sean enormemente mayoritarias, son seis los

⁸³¹ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2014). Op. cit., p. 45.

participantes en la experiencia de 2016, y cuatro en la de 2017, que califican el grado de interés de la Transición como igual al esperado, y dos (uno en cada año) quienes han recibido el periodo peor de lo esperado. Por otro lado, 13 de los encuestados en 2016 describen a la época como poco interesante, al igual que cinco de los participantes en las intervenciones de 2017. En estos casos, es posible encontrar reflexiones como las siguientes:

[126.M.Po.Sat] Pensaba que era más interesante [sic] antes de haberlo estudiado.
[019.M.Bu.Sat] No, fue bastante soso.
[095.M.La.Sat] No, es muy aburrido. Prefiero temas con la Primera Guerra Mundial.
[121.F.Po.Sat] No. No me gusta la historia contemporánea. Mi época de interés acaba en 1900.

Como es posible observar, los argumentos son muy variados, pues mientras que algunos estudiantes sí que hacen referencia a la etapa histórica en sí, en ocasiones en contraposición a otros periodos considerados como más interesantes, otros alumnos parecen ligar, de una manera directa, la materia con el método utilizado para su enseñanza o con los recursos utilizados. Cabe recordar, en todo caso, que el trabajo llevado a cabo en las aulas parece mostrar su valor a la hora de hacer ver al alumnado la importancia de las épocas históricas, especialmente de aquellas más recientes que, precisamente por su cercanía, no son valoradas de forma adecuada.

Aunque se ha prestado una atención especial a las apreciaciones sobre la dificultad del curso, así como a la percepción del periodo histórico trabajado, como una forma de detectar diferentes aspectos ligados a la implicación del alumnado y su motivación, éstos han plasmado su opinión al hablar de otros aspectos tangenciales en los diferentes apartados del cuestionario o encuesta de satisfacción. Merece la pena detener la atención en estas reflexiones, pues pueden llegar a ofrecer una visión capaz de complementar a las ya observada en secciones y capítulos anteriores, a modo de recapitulación.

Al respecto, tras atender a todas las respuestas ofrecidas por los estudiantes en el cuestionario de satisfacción, parece claro que el hecho de haber utilizado una serie de recursos considerados como novedosos por los propios alumnos, a través de herramientas no usadas de forma habitual, y en el marco de un método de trabajo distinto, parece haber provocado un aumento del interés. La transformación de los contextos tradicionales se ha convertido, por tanto, en un catalizador capaz de transformar parcialmente la visión de los estudiantes, como es posible detectar a través de sus propios textos:

[100.F.La.Sat] [E]stá bien aprendiendo de otras formas, otros profesores y en otros aulas.
[127.F.Po.Sat] Me ha parecido muy novedoso, ya que hemos aprendido un poco de historia de España de una manera más eficaz y divertida.
[237.F.Ov.Sat] Es diferente a lo que hacemos normalmente.
[139.M.Po.Sat] [...] no solemos hacer actividades digitalmente.

Como se ha visto anteriormente, la percepción de estar trabajando con documentos y otros recursos propios de la época parece haber despertado el interés de los participantes, haciéndoles cuestionarse multitud de aspectos sobre su contexto y el mundo que les rodea:

[120.F.Po.Sat] [...] me parece que es una muy buena forma para "ver" y entender el pasado.
[074.M.La.Sat] Como ya he dicho antes, todo lo de utilizar recursos digitales es un gran aporte.
[091.F.La.Sat] [...] nunca me he fijado en las canciones de aquella época y en lo que intentan decir.

Esto ha supuesto que, de forma general, el alumnado no se haya centrado únicamente en el factor más ligado al entretenimiento ofrecido por los recursos, sino que haya valorado también su utilidad a la hora de comprender la materia, algo que se ha

ejemplificado con anterioridad, pero que también está presente, de forma espontánea, en gran parte de las respuestas a las distintas preguntas del cuestionario:

[174.F.Bu.Sat] Esta [sic] bien, porque aprendes pero es ameno y te lo pasas bien con los juegos y los videos, fotos y tal.

[242.M.Ov.Sat] Sí, yo que es una forma distinta de aprender historia, que se hace más entretenida.

[133.F.Po.Sat] Es mucho más entretenido, ya que en vez de estudiar, aprendemos historia mediante juegos y actividades a traves [sic] de internet.

A pesar del fomento de un trabajo más autónomo, el papel y apoyo de los profesores se ha valorado de forma positiva, y es, precisamente, esa combinación la que parece haber tenido una recepción adecuada. Tal y como se desprende de las respuestas, la mayor implicación derivada de la transformación metodológica se combina con la capacidad de los docentes para resolver problemas y orientar, a modo de guías, el trabajo del alumnado:

[059.M.La.Sat] Si [sic] que a veces teníamos más dudas (ya que el tema no era demasiado conocido) pero los profesores resolvían las dudas perfectamente.

El conjunto de los diferentes factores (desde el tecnológico al ligado con la metodología y el uso de recursos, pasando por la percepción de la experiencia como novedosa o diferente) ha provocado que la percepción final sea positiva, superando muchas veces las expectativas fijadas antes del inicio de las intervenciones:

[061.F.La.Sat] [...] cuando nos dijeron el proyecto que íbamos a realizar, parecía aburrido, pero acabó siendo dinámico y divertido.

[121.F.Po.Sat] Creí que me iba a gustar menos pero no me he aburrido y no me ha disgustado del todo.

En definitiva, son las propias respuestas de los estudiantes tras las intervenciones las que, examinadas en este capítulo y en el anterior, ofrecen una panorámica muy positiva, en la que parece detectarse una adecuada combinación de muchos aspectos. Esto es, después de todo, lo esperado, y uno de los objetivos de la experiencia, pues cualquier transformación centrada en la aplicación de elementos innovadores, en este caso, además basada en la introducción de herramientas digitales, debe conllevar cambios de calado que se puedan apreciar desde el punto de vista de la motivación y de la implicación.

Estos últimos aspectos se han hecho notar en multitud de las respuestas: desde aquellas en las que se detalla un mayor interés por el periodo estudiado y su relación con el mundo actual, hasta las que ofrecen una visión positiva sobre la propia materia gracias al uso de nuevos recursos y métodos de trabajo. Lógicamente, aunque no sea posible sorprender a los alumnos de una manera continuada durante todo un curso, la aplicación de un nuevo enfoque didáctico capaz de adaptarse a cada contexto es un paso positivo para fomentar una mayor implicación del alumnado, con el objetivo de conseguir que no vea la Historia como algo ajeno, aburrido o puramente memorístico, sino integrado en la evolución de la sociedad, dinámico y basado en la investigación directa con los restos que conservamos del pasado.

Examinando los diferentes contextos

Al igual que en otras ocasiones, es de interés establecer una comparación entre las diferentes localidades en las que se llevó a cabo las intervenciones, tanto en 2016 como en 2017. Comenzando en este primer año, y tal y como puede observarse en la Tabla 154, es posible encontrar algún contraste, como viene siendo habitual, entre el grupo burgalés y los dos de Laguna de Duero.

Tabla 154. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2016.

Pregunta	Resultados (M)		
	Burgos (4º E) (n = 32)	Laguna (4º A) (n = 22)	Laguna (4º C) (n = 25)
7.	3.16	2.23	1.92
8.	3.00	3.45	3.68

Nota. M = media; n = número de respuestas.

En este caso, las valoraciones relativas a la séptima y octava pregunta de la encuesta de satisfacción muestran ciertas discrepancias entre Burgos (M = 3,16) y los grupos de Laguna (M = 2,23 y M = 1,92), ya que en esta primera localidad los alumnos vieron las sesiones como algo más difíciles de lo habitual. En este último caso, únicamente algo más del 28 por ciento de los encuestados valoraron con un 1 o un 2 sobre 5 (es decir, nada o poco de acuerdo, respectivamente) la afirmación de que el curso había sido más complicado. En cambio, en los grupos de Laguna de Duero, la cifra aumenta hasta más del 59 por ciento en 4ºA y hasta más del 53 por ciento en 4ºC, dejando en evidencia las diferencias encontradas.

Atendiendo a la octava pregunta, donde se indaga sobre si el periodo de la Transición ha resultado más interesante de lo esperado, también es posible ver cómo el grupo de Burgos ofrece una visión algo menos entusiasta (M = 3,00) que los otros dos grupos (M = 3,45 y M = 3,68). Es relevante observar cómo, por ejemplo, del total de 13 estudiantes que tildaron de poco o nada interesante al periodo de la Transición en las preguntas abiertas, 10 de ellos corresponden al grupo burgalés, indicando diferencias de percepción que han quedado al descubierto, y que han sido condicionadas por los contextos desiguales, pues expresiones como las siguientes no se encuentran, salvo de forma esporádica, en otras localidades:

[009.F.Bu.Sat] Un poco aburrido.

[006.F.Bu.Sat] No era muy interesante, pensaba que iba a ser mejor.

Como en otras ocasiones, los diversos aspectos que rodearon la intervención en esta localidad, así como las limitaciones de la misma, han afectado a varios de los aspectos examinados en estos dos últimos capítulos. Puede resultar de interés, por tanto, atender a las intervenciones llevadas a cabo en 2017, con el objetivo de comparar los resultados y observar si éstos se parecen más a los del grupo burgalés o a los obtenidos en Laguna de Duero.

Tabla 155. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2017.

Pregunta	Resultados (M)		
	Portillo (4º A) (n = 28)	Portillo (4º B) (n = 23)	Valladolid (4º D) (n = 14)
7.	2.27	1.95	2.08
8.	3.96	4.38	3.77

Nota. M = media; n = número de respuestas.

Tabla 156. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2017.

Pregunta	Resultados (M)		
	Burgos (4º C) (n = 17)	Burgos (4º E) (n = 15)	Burgos (4º P) (n = 8)
7.	2.40	2.33	2.00
8.	3.79	3.93	3.63

Nota. M = media; n = número de respuestas.

Las valoraciones, agrupadas en las Tablas 155 y 156, ofrecen una visión muy similar en todos y cada uno de los grupos, tanto a aquella pregunta ligada a la dificultad percibida del curso como en la referida a la variación en la opinión acerca del proceso de transición a

la democracia en España. Si en el primer caso, los resultados siempre giran en torno al 2 de valoración, en el segundo caso se acercan al 4, siempre sobre un máximo de 5.

Como en el resto de las preguntas correspondientes al cuestionario de satisfacción, es posible detectar pequeñas diferencias entre las localidades. En esta ocasión, como en otras, uno de los grupos de Portillo (4ºB en este caso) sobresale positivamente en ambas preguntas, mientras que son los grupos de 4ºC y 4ºP de Burgos los que presentan unas valoraciones menos entusiastas. Teniendo en cuenta, a pesar de todo, que las cifras se mueven en rangos muy similares, de manera comparable, no conviene establecer generalizaciones a través, únicamente del examen de estas preguntas.

De forma global, eso sí, parece observarse una mejora clara entre las intervenciones de 2016 y 2017, fruto, probablemente, de las transformaciones en la propuesta didáctica, pero quizás también de una mayor experiencia a la hora de trabajar con el alumnado en torno al proceso seleccionado. En cualquier caso, no cabe duda de que el acercamiento a la Transición se ha valorado de una manera muy positiva por la gran mayoría de los participantes, algo que ha repercutido, como se ha visto a lo largo de estas últimas páginas, en múltiples aspectos del trabajo en el aula.

CAPÍTULO XIV

Conclusiones

1. Valoraciones sobre la experiencia y los resultados

Una vez llevada a cabo la exposición del análisis de la información obtenida a través de los instrumentos de recogida de información, y tras sintetizar los resultados derivados de este proceso, es el momento de proceder a realizar una valoración, tanto general como centrada específicamente en cada uno de los aspectos examinados, que complemente o recapitule la ya llevada a cabo en los capítulos precedentes. El objetivo es, en esta ocasión, acercarse a los resultados obtenidos para llevar a cabo una interpretación de mayor profundidad, que permita ponerlos en relación y promover un contraste entre esta investigación y estudios previos. Se pretende, de esta manera, abrir un debate acerca del trabajo realizado, así como llegar a una serie de conclusiones acerca de la experiencia llevada a cabo y la información obtenida en la misma.

Con esta finalidad, en el presente capítulo se recuperan las tres grandes categorías introducidas en aquél dedicado a describir el diseño de la investigación. A lo largo de las diferentes secciones se atenderá a las preguntas de investigación planteadas al inicio de este trabajo, en relación con los objetivos demarcados, y siempre englobadas en torno a las citadas categorías: el pensamiento histórico, la conciencia histórica, y la aplicación de las tecnologías en el aula en el marco de una transformación de la metodología docente. De igual forma, la atención se centra de una manera específica en las hipótesis enumeradas al inicio, pero también en las subhipótesis derivadas de éstas. La finalidad es, por tanto, comprobar su grado de cumplimiento, valorando si los resultados emanados del estudio se adecúan a las expectativas indicadas desde un inicio, o si, en cambio, existen contrastes significativos entre éstas y la realidad, para tratar de encontrar, en este último caso, los motivos de la disparidad.

En todo caso, y de forma previa a esta valoración por categorías, los objetivos establecidos en un inicio han sido desglosados de las tablas presentadas en el capítulo centrado en el diseño de la investigación, al entender que una evaluación del grado de consecución de los mismos puede tener valor para ofrecer una visión inicial y de conjunto del trabajo realizado. Es por esta razón por la que la primera de las secciones se dedica de manera exclusiva a esta función, mientras que las tres siguientes se centran en discutir en torno las preguntas de investigación, hipótesis y subhipótesis de una manera más concreta. La última de las secciones tratará de establecer, en cambio, una serie de conclusiones finales mediante la puesta en relación de las diferentes categorías.

1.1. Corroboración del cumplimiento de los objetivos

Tras la puesta en marcha de un proyecto de esta naturaleza, tiene sentido que todo tipo de actuación llevada a cabo en el marco del presente estudio, desde la propia ejecución del plan de trabajo hasta el análisis y la valoración de los resultados obtenidos, sea examinada atendiendo a la planificación llevada a cabo de manera inicial. Por esta razón, como una manera de contrastar, de un modo global, el grado de cumplimiento, total o

parcial, de los objetivos iniciales, merece la pena recordar el objetivo general, explicitado con anterioridad, en el capítulo correspondiente:

Analizar los efectos de la aplicación de una propuesta didáctica sobre la Transición a la democracia en España, diseñada e integrada dentro de un entorno digital de aprendizaje, en el alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria de varios centros, atendiendo especialmente al desarrollo de su pensamiento histórico y conciencia histórica, pero también a la valoración de los estudiantes acerca de la utilización de herramientas digitales y su papel en la aplicación de una metodología docente centrada en un trabajo autónomo relacionado directamente con fuentes históricas digitalizadas, y focalizando la atención, asimismo, en el fomento de la motivación e implicación del alumnado en los procesos de aprendizaje.

Sin lugar a dudas, todos estos aspectos han sido abordados, de una u otra manera, y con diferentes grados de profundidad, a lo largo de la puesta en marcha de la investigación. La naturaleza empírica y aplicada del estudio ha asumido un papel central a lo largo de un proceso en el que no se ha llevado a cabo únicamente un análisis de las ideas, concepciones o capacidades detalladas en el objetivo general, sino que esta tarea ha sido realizada a través de una serie de intervenciones en varios centros de Educación Secundaria de diferentes localidades, otorgando un carácter muy concreto al estudio puesto en marcha, algo que ha derivado, a su vez, en la necesidad de cumplir una serie de objetivos específicos, de carácter práctico. Por esta razón, si lo que realmente se pretende es valorar la adecuación de la práctica investigadora al plan de trabajo establecido mediante los objetivos iniciales, resulta conveniente centrar la atención en los citados objetivos específicos de manera individualizada, algo que puede ayudar a establecer una discusión productiva sobre los mismos, su grado de consecución y los resultados obtenidos en el marco de la investigación.

Teniendo esto en cuenta, qué mejor manera de comenzar la valoración y discusión en torno a las labores realizadas que mediante la focalización en dichos objetivos, comenzando, en esta ocasión, por el primero de ellos:

[01] Diseñar y poner en marcha un entorno digital de aprendizaje en el que poder integrar una propuesta didáctica sobre la Transición a la democracia en España para trabajar en varios centros escolares en el contexto de la asignatura *Geografía e Historia* de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Atendiendo a este primer objetivo específico, parece claro que la pretensión de la investigación quedó establecida desde el inicio como eminentemente práctica, y, por tanto, dependiente de la aplicación de una serie de medios técnicos en contextos reales. Entre ellos, tal y como aparece referenciado en el texto, se encontraba la necesidad de crear e implementar un entorno digital de aprendizaje, el cual sería utilizado en los diferentes centros educativos colaboradores para llevar a cabo los procesos de intervención en el aula. Este primer aspecto ha sido cumplido de manera efectiva, pues tal y como se refleja en el capítulo de este estudio en el que se describe el proceso de creación e implementación de las plataformas utilizadas, esta labor se llevó a cabo de forma previa al comienzo al trabajo en las distintas localidades. El Entorno HISREDUC, creado por el autor de este trabajo gracias a la instalación y personalización de Moodle en un alojamiento propio, y diseñado de manera paralela al repositorio de recursos elaborado mediante Omeka (también instalado en el mismo servicio de alojamiento), se convirtió en la estructura en la que integrar la propuesta didáctica, otro de los aspectos enunciados en el primero de los objetivos de la investigación.

En esta ocasión, la propuesta diseñada giró, tal y como establece el objetivo señalado, en torno al proceso de transición a la democracia en España, una etapa histórica exclusivamente abordada en el cuarto curso de ESO durante la etapa de escolarización obligatoria en Educación Secundaria. Aunque será más adelante cuando se haga referencia a aquellos aspectos relacionados con la orientación metodológica docente y el modelo de

trabajo establecido a través de la propuesta creada para la ocasión, sí que merece la pena indicar que, tal y como se programó desde el inicio, los procesos de intervención se realizaron en diferentes centros escolares, siempre gracias a la colaboración de diferentes docentes a cargo de la asignatura *Geografía e Historia*. Como se ha podido observar a lo largo del trabajo, fue posible colaborar con diferentes Institutos de Educación Secundaria de cinco localidades españolas (Laguna de Duero, Portillo, Burgos, Valladolid y Oviedo), consiguiendo que un total de 247 estudiantes pudieran participar en el estudio.

En definitiva, el aspecto más complejo relacionado con el cumplimiento del primero de los objetivos específicos queda relacionado con la organización de las intervenciones en los diferentes centros, una tarea para la que fue necesario, tal y como se ha descrito, contar con la asistencia del profesorado de los centros, muy limitados en su disponibilidad debido a la ausencia de tiempo suficiente para abordar este proceso histórico específico con la profundidad deseada, o para poder llevar a cabo innovaciones de calado en su práctica docente. En todo caso, el objetivo marcado pudo ser llevado a cabo de una manera efectiva, pudiendo trabajar con el alumnado de contextos diferenciados durante un número relativamente elevado de sesiones, al menos en comparación con el tiempo habitualmente dedicado a esta etapa histórica por los profesores.

Una vez examinados los elementos ligados a la preparación de los contextos con los que se abordó la Transición española con el alumnado, es el momento de analizar el segundo de los objetivos específicos, esta vez en relación con el modelo de trabajo a poner en marcha dentro del aula:

[O2] Orientar las tareas del alumnado a través del entorno digital mediante una propuesta metodológica basada en la aplicación de actividades que hagan uso de fuentes históricas, que relacionen el pasado con el presente, y que fomenten un trabajo autónomo por parte de los estudiantes, primando el trabajo sobre las distintas dimensiones del pensamiento histórico.

Tal y como se ha detallado en capítulos previos, una vez preparados los aspectos de carácter más técnico, la elaboración de las actividades y recursos a utilizar con el alumnado se convirtió en una de las tareas prioritarias de las que encargarse. El objetivo del estudio fue hacer uso, desde un inicio, de una propuesta didáctica digital de nueva creación que más tarde podría ser integrada dentro del entorno digital de aprendizaje diseñado para la ocasión. Esta propuesta debería convertirse, según lo marcado en este segundo objetivo específico, en la forma de orientar el trabajo a realizar con los estudiantes a través de una metodología docente adecuada, y por tanto, de marcar una aproximación de una u otra naturaleza al periodo histórico analizado.

Como se señala, la intención inicial fue la de incentivar un trabajo ligado a la Historia como disciplina, centrado específicamente en las diferentes dimensiones del pensamiento histórico con la finalidad de fomentar su adecuada comprensión. Este último aspecto llevó a tomar la decisión de elaborar una secuenciación dentro de la propuesta didáctica de manera que cada una de las cinco sesiones estuviera relacionada, de una manera estrecha, con una o varias de las seis dimensiones identificadas en el marco teórico. El hecho de elaborar una propuesta de trabajo en la que estos conceptos básicos se abordaran de una forma directa y específica, con una serie de actividades diseñadas para debatir y reflexionar sobre los mismos, se convirtió, de esta manera, en uno de los ejes diferenciadores de la orientación propuesta e implementada en los diferentes centros. Atendiendo a esta argumentación, puede concluirse que se ha dado cumplimiento a la primera parte descrita en el objetivo, aunque también sea necesario atender al resto de factores introducidos.

Entre los aspectos detallados en el propio objetivo específico de forma previa a la puesta en marcha de la investigación es posible encontrar una serie de ideas centrales identificadas como adecuadas para el fomento de la comprensión histórica del alumnado: la utilización de fuentes históricas, un tipo de trabajo más autónomo y, por último, una orientación didáctica capaz de poner el presente y el pasado en relación. La última de estas tres ideas fue ejecutada durante los procesos de intervención de manera sistemática,

aunque este aspecto concreto será discutido en detalle al centrar la atención en el cuarto objetivo específico, relacionado con el análisis de la conciencia histórica.

En relación con los otros dos aspectos citados (la utilización de fuentes y recursos históricos, y la promoción de un trabajo de corte más autónomo), la orientación metodológica de las diferentes sesiones giró en torno a ambos de una manera sustancial, de forma que las actividades a realizar a través de la plataforma de aprendizaje hicieran uso, siempre que fuera posible, de vídeos de la época, de fragmentos de periódico, de documentos oficiales o de otro tipo de recursos. A la vez, los estudiantes dispusieron siempre de un margen para poder identificarlos, analizarlos, valorarlos y trabajar con ellos de una manera directa. Desde este punto de vista, la metodología docente utilizada se aproxima al objetivo de trabajar con el alumnado asumiendo una orientación similar a la práctica de los historiadores, aunque, por supuesto, siempre de una manera adaptada a sus capacidades y a su contexto particular, así como a las limitaciones de diversa naturaleza encontradas en aula.

Pese a las dificultades para poder llevar esta práctica a sus últimas consecuencias, no solamente por la limitación temporal derivada del número de sesiones disponibles, sino también por aspectos como los medios aprovechables en los centros (y, por tanto, ante la necesidad de trabajar por parejas, compartiendo ordenadores), sí puede hablarse de un cambio en la manera de trabajar llevada a cabo por los estudiantes, al menos en relación con la práctica a la que éstos están acostumbrados.

Lógicamente, esta transformación puede tener que ver tanto con la introducción de tecnologías en el aula como con una reorientación del foco de atención, en la que el desarrollo de aquellos aspectos ligados al pensamiento histórico asume un papel principal, algo a lo que se prestará atención de una manera mucho más concreta a continuación, tanto al examinar los objetivos específicos restantes como a la hora de enfrentarse a las preguntas e hipótesis planteadas. De momento, llega el momento de atender al tercero de los objetivos y a su cumplimiento en el marco de la investigación:

[O3] Evaluar la capacidad cognitiva, tendencias, predisposiciones e ideas del alumnado en relación con las diversas dimensiones del pensamiento histórico, tanto de forma previa como con posterioridad a las intervenciones, poniéndolas en contraste.

Una vez abordado todo aquello relacionado con el diseño del entorno digital, la integración de la propuesta diseñada para enfrentarse a la Transición española, y el modelo de trabajo seguido con el alumnado, la atención se centra ahora en el examen de la información ofrecida por los participantes, tal y como aparece establecido en el tercer objetivo específico delineado al inicio. En el mismo se hace referencia de manera concreta a diversos aspectos (desde la capacidad cognitiva a las ideas de los participantes), aunque siempre en relación con las categorías del pensamiento histórico, algo a lo que se ha atendido mediante la utilización de los instrumentos de obtención de información diseñados y descritos en el capítulo correspondiente

Siguiendo lo indicado, de manera adicional, en este objetivo, además de proceder al análisis de los diferentes aspectos indicados, también se procedió al uso de los instrumentos creados para la ocasión, tanto de forma previa como con posterioridad a los procesos de intervención en los centros. De esta manera, al menos en lo relativo al examen de todos aquellos aspectos ligados al pensamiento histórico, fue posible proceder a la realización de una valoración en profundidad de la información obtenida, pero también el llevar a cabo una comparación entre los resultados anteriores y posteriores a la experiencia, cumpliendo así el plan de trabajo establecido desde el principio. Los resultados de este proceso de evaluación serán referenciados de una manera detallada en las siguientes secciones, tratando de establecer una discusión en la que se relacionen preguntas de investigación, hipótesis formuladas y los resultados de la investigación sobre esta categoría específica.

Tras centrar la atención en el objetivo relacionado con el análisis del pensamiento histórico del alumnado, es el momento de proceder al análisis del cumplimiento del

siguiente, que, en esta ocasión, gira en torno a otro de los aspectos fundamentales para la comprensión histórica, desde el punto de vista de una de sus vertientes:

[O4] Analizar las concepciones y visiones ligadas a la conciencia histórica de los diferentes participantes, y por tanto, a la relación que establecen entre el pasado y el presente, con proyección hacia el futuro.

El análisis de las ideas o visiones del alumnado relacionadas con la conciencia histórica toma el protagonismo en esta ocasión. Al igual que en el objetivo específico previo, se concreta la necesidad de establecer un examen de estas concepciones, aunque con la diferencia de no tener que llevar a cabo una comparativa, debido, entre otras razones a las que ya se ha hecho referencia en capítulos previos, a la naturaleza reflexiva y a la lenta evolución de este tipo de concepciones. De nuevo, de forma similar al caso anterior, también se hizo uso de un instrumento de obtención de información específico detallado en el capítulo correspondiente de este trabajo, en esta ocasión, integrado dentro la plataforma de aprendizaje utilizada durante las distintas sesiones, y de utilidad para la aproximación a los razonamientos de los participantes, y que éstos, dentro del marco de una actividad específica, pudieron expresar de manera programada.

Como se ha indicado de manera reiterada a lo largo del trabajo, las posibilidades ofertadas por procesos históricos como la Transición española, ligados al pasado más reciente, se incluyen entre los aspectos que han podido facilitar la expresión de las ideas analizadas por los participantes, y que han colaborado en el adecuado tratamiento de la materia. Independientemente de esto, el objetivo puede considerarse, de nuevo, como cumplido, aunque, al igual que previamente, los resultados específicos serán debatidos en las siguientes secciones, siempre en relación con las hipótesis establecidas.

Únicamente queda por examinar, por tanto, el último de los objetivos específicos enunciados al comienzo de la investigación, y que se reproduce a continuación:

[O5] Examinar la manera en la que las sesiones dedicadas a trabajar a través del entorno digital han sido valoradas por el alumnado, analizando el uso de la tecnología, tanto en relación con el modelo de trabajo empleado en las intervenciones como con el nivel de motivación e implicación en el trabajo histórico en el aula mostrado por los estudiantes.

A diferencia de los dos objetivos específicos previos, preocupados por aspectos ligados a la comprensión histórica, el quinto se centra en el análisis de la aplicación de las herramientas digitales en el aula. De una manera específica, el enunciado hace hincapié en tres aspectos concretos: la valoración del alumnado, su relación con la transformación de la metodología docente utilizada en las clases de Historia, y, por último, la manera en la que su uso puede repercutir en la motivación e implicación del alumnado. Éstas son tres subcategorías diferenciadas sobre las que se generaron diferentes subhipótesis, que serán discutidas en este mismo capítulo tomando en consideración los resultados obtenidos tras la puesta en marcha de la investigación.

Por el momento, y centrando la atención de manera concreta en este último objetivo específico, es posible, de nuevo, entenderlo como cumplido, al haber procedido, tal y como se ha descrito a lo largo de este trabajo de investigación, a diseñar y aplicar una serie de instrumentos a través de los cuales se ha podido valorar los tres aspectos descritos en el enunciado. Lógicamente, este procedimiento ha sido puesto en marcha en un contexto muy localizado, siempre en el marco de la experiencia llevada a cabo, y con las limitaciones que esto conlleva, pero ha permitido obtener resultados valiosos. Como se discutirá en detalle, los procedimientos puestos en marcha han conseguido ofrecer información sobre la actitud de los participantes sobre el uso de herramientas digitales para aprender y trabajar en torno a la Historia, o su adecuación y potencial para poner en marcha las estrategias didácticas seleccionadas, entre otros aspectos que serán valorados en las siguientes secciones.

Tras concluir, por tanto, que se ha logrado dar cumplimiento a todos los objetivos, es ahora cuando se antoja como necesario abordar las tres grandes categorías en profundidad, estableciendo una discusión y una serie de conclusiones en relación con cada una de ellas.

1.2. Valoración de los aspectos relacionados con el pensamiento histórico

Como se ha apuntado al comienzo de este capítulo, las tres las categorías de análisis se configuran como el marco adecuado desde el que partir para llevar a cabo una valoración de los resultados y el establecimiento de conclusiones, siempre en contraste con los interrogantes planteados al inicio del estudio, así como con las hipótesis y subhipótesis establecidas a la hora de delimitar el diseño de la investigación. En esta ocasión, la primera de las categorías se centra de manera exclusiva en el pensamiento histórico, y por tanto, en aquellos conceptos o dimensiones ligados de una forma más estrecha a la vertiente disciplinar de la Historia. Es por ello por lo que aquellos resultados relacionados con la conciencia histórica, es decir, con otro de los aspectos necesarios para un examen de la comprensión histórica, serán discutidos en el marco de la segunda categoría, por separado, a pesar de que ambas aproximaciones puedan ponerse en relación con posterioridad.

Focalizando la atención, por tanto, en el pensamiento histórico, se ha procedido a recopilar en la Tabla 157, una vez más, el conjunto de preguntas de investigación e hipótesis específicas. En la misma, es posible encontrar los dos bloques de interrogantes iniciales (P1 y P2) centrados en esta temática, y relacionados con ambas hipótesis (H1 y H2). Las subhipótesis, derivadas de la segunda de las hipótesis planteadas, serán abordadas con mayor detenimiento más adelante.

Tabla 157. *Relación entre las preguntas, hipótesis y subhipótesis de la primera categoría.*

Primera categoría: relación entre las preguntas, hipótesis y subhipótesis	
<i>Categoría</i>	Pensamiento histórico
<i>Preguntas de investigación</i>	<p>[P1] ¿Cuál es la capacidad cognitiva del alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria a la hora de analizar y razonar sobre el pasado? ¿Cuáles son sus predisposiciones y tendencias en relación con las diferentes dimensiones del pensamiento histórico?</p> <p>[P2] ¿Es posible llevar a cabo un cambio en la metodología docente que sea capaz de facilitar el desarrollo del pensamiento histórico en alumnos de Educación Secundaria mediante una orientación basada en un trabajo centrado en los ejes de la disciplina histórica, a través de la aplicación de una propuesta integrada en un entorno digital de aprendizaje? ¿Es factible encontrar diferencias y contrastar las capacidades o ideas del alumnado antes y después de las intervenciones?</p>
<i>Hipótesis</i>	<p>[H1] El alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria se encuentra con múltiples impedimentos a la hora de comprender y razonar adecuadamente sobre los procesos históricos, incluyendo dificultades de aprendizaje ligadas a las distintas dimensiones del pensamiento histórico.</p> <p>[H2] La aplicación de una propuesta didáctica a través de una metodología docente basada en un trabajo más cercano a la labor de los historiadores, y centrada en los conceptos clave del pensamiento histórico, puede facilitar una comprensión más profunda y matizada del pasado, así como de la propia disciplina histórica, incentivando el desarrollo de las diferentes dimensiones del pensamiento histórico entre los estudiantes.</p>
<i>Subhipótesis</i>	Ver Tabla 158, situada a continuación.

Aspectos relacionados con la hipótesis H1

El primer grupo de interrogantes a los que se ha pretendido dar respuesta a través de la puesta en marcha de esta investigación se relaciona, tal y como puede observarse en P1, con una perspectiva de corte analítico, preocupada, por tanto, por conseguir examinar las capacidades, ideas, predisposiciones o dificultades de aprendizaje relacionadas con el trabajo en torno a la Historia. Aquí se hace referencia a dos aspectos diferenciados, ya que, si en primer lugar, a la hora de plantear estas preguntas, la atención quedó centrada en la capacidad cognitiva de los participantes en la investigación, también existen referencias a sus razonamientos, y por tanto, a las tendencias mostradas por los mismos a la hora de enfrentarse con los procesos históricos.

Este primer bloque de preguntas de investigación asume una naturaleza descriptiva (al focalizar la atención en la situación encontrada en un momento específico, sin necesidad de establecer una comparativa ligada a los procesos de intervención llevados a cabo) y se relaciona de una manera estrecha con la primera de las hipótesis enunciadas. En ésta quedaron especificados cuáles son los resultados previstos, estableciendo la existencia de dificultades de aprendizaje e impedimentos a una adecuada comprensión entre los participantes, aunque de una manera general. Como se ha apuntado en capítulos anteriores, la formulación de la hipótesis parte de los resultados obtenidos en investigaciones previas en torno a estos aspectos y llevadas a cabo en contextos diferenciados⁸³². Por ello, y aunque aquellas características ligadas a los razonamientos y comprensión de los estudiantes fueron detalladas inicialmente, de una manera más concreta, en las subhipótesis que se serán analizadas a continuación, esta hipótesis específica H1 informa de la previsible existencia de conflictos cognitivos por parte del alumnado de Educación Secundaria con el que se trabajó.

Atendiendo a los resultados obtenidos, resulta conveniente, por tanto, llevar a cabo una valoración acerca de la manera en la que se ha logrado dar respuesta al primer grupo de preguntas de investigación, y en el caso de que esto se haya conseguido, atender si la hipótesis establecida puede ser corroborada según los datos procesados y analizados procedentes de los participantes de los diferentes centros y localidades.

La capacidad cognitiva, siempre en relación con los diferentes conceptos o dimensiones del pensamiento histórico, fue examinada, tal y como se ha descrito a lo largo del presente trabajo, utilizando una serie de cuestionarios específicos aplicados de forma previa y posterior a la realización de las intervenciones en el aula. Estos instrumentos sirvieron para caracterizar el grado de complejidad de los razonamientos de los estudiantes, facilitando la categorización de los mismos en diferentes niveles de complejidad atendiendo a las capacidades mostradas, facilitando el establecimiento de una comparativa entre la distribución observada con anterioridad y después de llevar a cabo el trabajo programado en el aula. Mientras que este procedimiento ha sido de relevancia para trabajar en torno a las subhipótesis de esta categoría, el análisis descriptivo acerca de las dificultades de aprendizaje ha combinado estos datos con aquella información procedente de las diferentes actividades y cuestionarios integrados en el entorno de aprendizaje diseñado y aplicado en el marco de esta investigación.

La combinación de la información obtenida mediante todos estos instrumentos ha facilitado una valoración de las capacidades del alumnado, utilizando para ello el marco teórico seleccionado⁸³³, algo que ha informado y permitido demarcar cuatro niveles de progresión o de complejidad cognitiva en los que categorizar a los participantes. Este proceso ha servido para tratar de responder a la primera de las preguntas de investigación, pero, tal y como se ha podido observar, la información proporcionada por la mera

⁸³² De nuevo, ver la revisión sistemática de las dificultades de aprendizaje más habituales en BARTON, K.C. (2010). Op. cit., pp. 98-102. Capítulo original: BARTON, K.C. (2008). Op. cit., pp. 239-245; así como en LICERAS RUIZ, Á. (1997). Op. cit., pp. 129-159; y LICERAS RUIZ, Á. (2000). Op. cit., pp. 81-92.

⁸³³ Ver, de nuevo, el marco teórico utilizado al respecto, en SEIXAS, P. y MORTON, T. (2013). Op. cit., pp. 10-11; y en SEIXAS, P. (2017a). Op. cit., pp. 597-603.

distribución en niveles puede concebirse como secundaria, y subordinada, por tanto, a un análisis de mayor profundidad llevado a cabo, en esta ocasión, desde una aproximación de carácter cualitativo. De ahí que para atender a las “predisposiciones y tendencias” a la hora de “analizar y razonar” sobre los procesos históricos, tal y como aparece en el bloque de interrogantes P1, los datos procedentes de los cuestionarios y de la propia plataforma digital se configuren como necesarios para poder realizar una aproximación mucho más pegada a los argumentos proporcionados por los estudiantes en relación con distintas temáticas, cuestiones o actividades ligadas, de una u otra forma, con el proceso de transición a la democracia en España.

Como ha quedado patente en los capítulos precedentes, el análisis llevado a cabo ha hecho posible este procedimiento, específicamente al haber diseñado, siempre en relación con las seis dimensiones del pensamiento histórico, las actividades integradas en el entorno, así como cada una de las preguntas incluidas en los cuestionarios cumplimentados en papel. Al haber establecido esta diferenciación, de utilidad a la hora de focalizar la atención en cada uno de estos conceptos básicos, ha sido posible realizar una detección de las características y predisposiciones patentes en el pensamiento del alumnado, así como hacer uso de estos rasgos para llevar a cabo esta categorización.

En definitiva, y atendiendo a ambos aspectos, los resultados evidencian capacidades desiguales entre el alumnado, pero también entre las propias dimensiones analizadas. Independientemente de la comparativa, sobre la que se discutirá más adelante, la valoración de los resultados ofrece una perspectiva de gran interés, pues permite detectar una serie de elementos comunes compartidos entre estudiantes procedentes de contextos diversos. Entre ellos, como quedó establecido en la hipótesis H1, ha sido posible identificar una serie de impedimentos, dificultades o condicionantes capaces de limitar una correcta comprensión histórica, y que, como se preveía, afectan a varias de las dimensiones que han sido utilizadas como marco de análisis. Estos aspectos muestran relación con dificultades para contextualizar las fuentes históricas con las que se trabaja⁸³⁴, con una tendencia a caer en errores ligados al presentismo⁸³⁵, con problemas para identificar cambios y continuidades de manera simultánea⁸³⁶, para comprender la causalidad de una manera compleja⁸³⁷, o con complicaciones para lograr comprender la perspectiva de protagonistas históricos que tuvieron que actuar en contextos diferentes al actual⁸³⁸, entre muchas otras. En todo caso, las dificultades de aprendizaje encontradas en relación con cada una de las dimensiones del pensamiento histórico serán discutidas con mayor profundidad a continuación, al centrar el foco de atención en los diferentes conceptos centrales del pensamiento histórico, analizando de manera paralela el grado de cumplimiento de cada una de las subhipótesis.

Todas las dificultades de aprendizaje o impedimentos detectados, por tanto, entre los participantes en la investigación, no impiden destacar el hecho de que el alumnado con el que se llevó a cabo las intervenciones también fue capaz, en ocasiones, de hacer uso de una serie de argumentos de mayor sofisticación, y por tanto, de mostrar una capacidad de mayor complejidad, más notable en relación con algunas de las dimensiones frente a otras, pero en todo caso, siempre presente en un porcentaje de los estudiantes. Esto supone evitar poder realizar cualquier tipo de generalización o simplificación en torno a la información obtenida, ya que, si bien el porcentaje de participantes encuadrado en aquellos niveles de

⁸³⁴ Una capacidad de contextualización diferente a la que llevarían a cabo alumnos de mayor edad o expertos, en la línea encontrada en VAN BOXTEL, C. y VAN DRIE, J. (2004). Op. cit., pp. 93-94.

⁸³⁵ Aspecto, como se discutirá más adelante, ya presente en las investigaciones del GRUPO VALLADOLID (1994). Op. cit., pp. 184-190.

⁸³⁶ FOSTER, R. (2013). Op. cit., p. 9.

⁸³⁷ En línea con las dificultades identificadas en PRATS, J. y SANTACANA, J. (2011b). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En: J. PRATS (ed.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Editorial Graó y Ministerio de Educación, pp. 82-83 respecto a la causalidad.

⁸³⁸ Es decir, cayendo en los niveles de complejidad más bajos sobre las explicaciones históricas contextualizadas, siguiendo las categorías ya demarcadas en LEE, P.J. y SHEMILT, D. (2011). Op. cit., pp. 42-43.

progresión superior es escaso, su presencia puede llegar a ser relevante, haciendo evidentes los rasgos o características ligadas a la capacidad de razonamiento que adolescentes de esta edad pueden llegar a alcanzar.

Como es lógico, la capacidad cognitiva de los participantes ha sido evaluada de una manera relativa, al no poder llevar a cabo esta labor de una manera absoluta, lo que, en términos prácticos, significa atender a la edad y limitaciones de los estudiantes a la hora de demarcar la complejidad de sus razonamientos, como es posible observar en estudios previos que han tratado de analizar las capacidades cognitivas del alumnado⁸³⁹. De esta manera, al hacer uso de los niveles de progresión basado en un desarrollo nulo, incipiente, intermedio y avanzado en relación con cada una de las dimensiones, se ha tenido en cuenta las capacidades del alumnado, y no se ha tratado de comparar su potencial con las características mostradas por un historiador o un profesional de la disciplina. En otras palabras, hablar de que casi un 10 por ciento de los participantes en las intervenciones del año 2017 se encuadran, tras la experiencia, y simplemente como ejemplo, en el nivel de desarrollo avanzado, no significa que éstos muestren un nivel de comprensión insuperable, o que no cuenten con un margen de mejora, pero sí que éstos se diferencian de sus compañeros de una manera destacable. A la vez, hablar de un nivel de desarrollo nulo no supone evitar contar con ningún tipo de conocimiento histórico o de capacidad ligada a la disciplina, sino, en cambio, no mostrar ni siquiera una predisposición a comprender o poner en práctica adecuadamente los conceptos demarcados, ahora bien, algo que no es incompatible con la presencia de capacidades latentes o que no se consiguen aplicar al campo de la Historia.

Atendiendo a todo esto, es posible afirmar que se ha conseguido dar una respuesta al interrogante acerca del nivel de desarrollo de la capacidad cognitiva del alumnado con el que se ha trabajado, logrando identificar también muchas de sus tendencias, valoradas como una serie de dificultades de aprendizaje, según lo adelantado en la primera de las hipótesis establecidas en torno a esta categoría de análisis. Para esta tarea se ha podido analizar, como se ha apuntado, la información procedente de los diferentes instrumentos diseñados y aplicados, dejando de lado, por el momento, cualquier tipo de transformación o progresión mostrada por los participantes.

Aspectos relacionados con la hipótesis H2

Ahora bien, es a la hora de enfrentarse al segundo bloque de preguntas de investigación (P2) donde es posible observar la introducción de un nuevo factor, esta vez relacionado con el concepto de evolución. En primer lugar, los interrogantes a responder establecidos de forma previa al inicio de la puesta en marcha del trabajo hicieron hincapié en la propia capacidad de facilitar el desarrollo del pensamiento histórico, en esta ocasión, a través de la propuesta didáctica diseñada al respecto, pero también en la posibilidad de llevar a cabo una comparativa entre la capacidad cognitiva del alumnado antes y después de la experiencia. En el fondo de ambas cuestiones quedó presente una idea de progresión, dando por hecho que una orientación adecuada puede potenciar una mejor comprensión de la disciplina histórica, y que este cambio puede producirse de una manera detectable.

La premisa de suponer una respuesta positiva a ambos interrogantes deriva, necesariamente, en la hipótesis formulada al respecto, la segunda de las asignadas a esta categoría. En ella, se apuntó la previsión de que, al trabajar con los participantes de una manera específica, este proceso pudiera incentivar el desarrollo de las diferentes

⁸³⁹ Es posible destacar, una vez más, los resultados obtenidos tras la aplicación de la tipología SOLO en SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M., VÁSQUEZ LARA, N. y VÁSQUEZ LEYTON, G. (2016). Op. cit., pp. 25-26, donde la gran mayoría de los estudiantes quedaron enmarcados en niveles preestructurales y uniestructurales, los más simplistas; así como el uso de categorías de diferente complejidad en SÁIZ SERRANO, J. y LÓPEZ-FACAL, R. (2015). Op. cit., p. 94, donde la distribución del alumnado en niveles de progresión respecto a los contenidos de segundo orden resultó mucho más homogénea. Es posible contrastar esto último con la categorización más escurada obtenida en SÁIZ SERRANO, J., GÓMEZ CARRASCO, C.J. y LÓPEZ-FACAL, R. (2018). Op. cit., p. 23.

dimensiones del pensamiento histórico, potenciando una comprensión más matizada y profunda. La hipótesis nace de las expectativas establecidas sobre el diseño de la propuesta didáctica, pero también, como es lógico, de las experiencias existentes al respecto, tanto de carácter empírico⁸⁴⁰ como en forma de propuesta⁸⁴¹, y en las que se ha indagado sobre la manera en la que es posible trabajar en torno a la comprensión histórica de los adolescentes, así como las dificultades y retos existentes.

Un aspecto fundamental que merece la pena recordar es que el grado de sofisticación con la que el alumnado es capaz de comprender los procesos históricos no está necesariamente totalmente condicionada por su edad, y por tanto, con su evolución cognitiva, ya que, tal y como Lee y Ashby apuntan recordando los resultados obtenidos en el marco del *Schools Council History 13-16 Project*, la evidencia claramente indica que “la enseñanza cambia las ideas de los estudiantes”⁸⁴². Esto supone poner el foco en el profesorado y en los métodos utilizados, más que en cualquier tipo de determinismo capaz de establecer completamente qué puede y qué no puede aprender y comprender un alumno. Aunque, en esta ocasión, tal y como se discutirá al hablar de las limitaciones de la investigación, las intervenciones no se extendieron en el tiempo todo lo que hubiera sido deseable, ha sido posible realizar una comparativa razonable, cuyos resultados parecen ser fruto de la interrelación de múltiples factores, incluyendo la puesta en marcha de un tipo de trabajo específico y muy orientado, pero también de la introducción de herramientas digitales capaces de facilitar este trabajo y fomentar una mayor implicación por parte de los estudiantes.

Aunque estos aspectos serán discutidos con detalle, parece adecuado no centrar la atención en la hipótesis H2 de una manera global, sino hacer uso de las seis subhipótesis que fueron demarcadas a la hora de establecer el diseño de la investigación, y que se presentan a continuación, de nuevo, en la Tabla 158:

Tabla 158. *Subcategorías y subhipótesis relacionadas con el pensamiento histórico.*

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Subhipótesis</i>
Pensamiento histórico	Significatividad histórica	[SH1] Una orientación didáctica adecuada puede facilitar una comprensión más compleja del concepto de significatividad histórica, facilitando que el alumnado sepa identificar la relevancia de los acontecimientos históricos, su influencia en el presente, y la manera en la que la percepción del pasado puede variar con el tiempo.
	Uso de la evidencia	[SH2] Un tipo de trabajo en el aula centrado en el manejo directo de fuentes históricas puede fomentar que el alumnado proceda a contextualizar adecuadamente los recursos, que se haga las preguntas adecuadas para proceder a su análisis, y que sepa identificar contradicciones, utilizando inferencias para hacer uso de la evidencia histórica.
	Cambio y continuidad	[SH3] Trabajar explícitamente sobre aspectos ligados al cambio y la continuidad puede facilitar que el alumnado identifique ambos conceptos, tanto de manera individual como de manera simultánea, que reconozca la singularidad del periodo histórico estudiado, así como que valore las múltiples concepciones relativas a los conceptos de progreso y declive.

⁸⁴⁰ Ver los resultados de intervenciones como las llevadas a cabo por REISMAN, A. (2012a). Op. cit., pp. 86-112; y STOEL, G.L., VAN DRIE, J. y VAN BOXTEL, C. (2017). Op. cit., pp. 321-337, entre otras citadas anteriormente.

⁸⁴¹ Ver, al respecto, FOSTER, S. (1999). Op. cit., pp. 18-24; CHAPMAN, A. (2003). Op. cit., pp. 46-53; y HICKS, D. et al. (2016). Op. cit., pp. 9-15, por citar algunas propuestas destacadas y de gran valor.

⁸⁴² LEE, P.J. y ASHBY, R. (2000). Op. cit., p. 214.

Causas y consecuencias	[SH4] Una propuesta didáctica que focalice la atención en las causas y consecuencias en la Historia puede incentivar una comprensión más matizada acerca de ambos conceptos, así como sobre consecuencias inesperadas, la inevitabilidad histórica y la idea de agencia histórica.
Perspectiva histórica	[SH5] Centrar la atención en la perspectiva de los protagonistas históricos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia puede facilitar el desarrollo de una visión más compleja sobre la capacidad de contextualizar el pasado, de identificar la perspectiva de los actores históricos y de contrastar la multiplicidad de visiones presente en un periodo.
Dimensión ética	[SH6] El trabajo en torno a temáticas controvertidas y ligadas con el contexto actual puede fomentar un tipo de comprensión histórica en el que el alumnado tenga en cuenta las injusticias, contribuciones o sacrificios de los personajes históricos, y en la que identifique la manera en la que se valora y hace uso del pasado desde el presente.

Todas estas subhipótesis se ligan, de manera intrínseca, con el segundo bloque de preguntas de investigación, ya que, en su formulación, la segunda hipótesis específica fue adaptada a cada uno de los conceptos centrales del pensamiento histórico. De esta forma, si lo establecido en la hipótesis H2 fue la expectativa de que la propuesta aplicada fuese capaz de potenciar la comprensión y ayudar en el desarrollo de cada dimensión, las distintas subhipótesis extrapolaron esta misma idea a las seis dimensiones caracterizadas. Ahora bien, en cada uno de estos casos, se incidió de manera específica en los rasgos que caracterizan cada uno de estos conceptos, señalando también algunas de las dificultades de aprendizaje relativas a la hipótesis H1 que se pretendían matizar mediante el trabajo en el aula, y por tanto, sobre las que se esperaba encontrar una progresión efectiva.

Si se atiende a los resultados obtenidos en el conjunto de todos los grupos con los que fue posible trabajar durante las dos fases de la investigación (es decir, a través de las intervenciones llevadas a cabo tanto en 2016 como en 2017), se puede observar una evolución positiva. De forma general, en todas las ocasiones analizadas, la distribución en niveles de progresión encontrada de forma posterior a las intervenciones tiende hacia categorías de desarrollo cognitivo más complejas que aquellas obtenidas antes de la experiencia. Tal y como se ha indicado en los capítulos dedicados a exponer los resultados obtenidos, esto ocurre con cada una de las seis dimensiones del pensamiento histórico examinadas, pero también con todos y cada uno de los grupos de estudiantes con los que se trabajó, afectando, por tanto, a todas las localidades.

¿Cómo interpretar estos datos? Una panorámica de los resultados presentados con anterioridad, en las diferentes tablas situadas en la parte final de cada uno de los capítulos precedentes, ofrece una visión optimista. De manera agregada, aunque no siempre desde un punto de vista individual, el alumnado parece mostrar una visión con más matices, capaz de comprender de manera más compleja los diferentes conceptos fundamentales analizados, a pesar del enorme margen para una mayor mejoría detectado, y por tanto, hablando en términos netamente relativos. Por otro lado, es importante entender que cualquier evolución de carácter cognitivo no puede ser el resultado de una transformación inmediata, sino que queda determinada por multitud de aspectos, entre ellos, el grado de madurez de los adolescentes, aspectos que evolucionan de una manera gradual, y nunca de modo repentino. A la vez, los elementos aquí analizados, y relacionados, por tanto, con el pensamiento histórico, pueden caracterizarse como conceptos de segundo orden, y no pueden ser desarrollados mediante la mera memorización o repetición no reflexiva.

Al respecto, es importante recordar que los niveles de progresión establecidos presentan diferentes grados de dominio en las distintas dimensiones, pasando, por lo general, de concepciones más simplistas o vagas, a otras mucho más complejas y matizadas.

Es conveniente advertir, por tanto, que la progresión mostrada por el alumnado no tiene por qué ocurrir de manera progresiva o necesariamente escalonada, sino que puede manifestarse en pequeños saltos, sin llegar a predecir, como apunta Peter Lee, los caminos que seguirán los estudiantes a la hora de mejorar su comprensión acerca de la Historia como disciplina. En este caso, podrían saltar de un nivel de progresión simple a otro mucho más complejo, sin una necesidad inherente de pasar por el intermedio, aunque esta sea la ruta más habitual⁸⁴³, algo a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo un análisis de la evolución mostrada por el alumnado, aunque en esta ocasión, los resultados muestran que la progresión asume un carácter gradual, y no repentino.

En todo caso, estas reflexiones incitan a tomar con un cierto escepticismo cualquier evolución positiva encontrada en relación con los niveles de complejidad cognitiva, especialmente teniendo en cuenta el número tan escaso de sesiones con las que se pudo trabajar con el alumnado, limitadas a unas pocas semanas. Son muchos los elementos sobre los que discutir al respecto, incluyendo el propio diseño de la investigación, la creación de los instrumentos utilizados, los distintos factores que han podido afectar en este proceso, o el procesamiento e interpretación de los datos. Ahora bien, no puede dejar de ser necesario comprender el porqué de la evolución evidenciada por los resultados disponibles, y de ahí que éstos requieran de una interpretación con sentido.

La experiencia de esta investigación muestra que incluso los participantes con una comprensión menos matizada de las dimensiones o conceptos básicos del pensamiento histórico son capaces de mostrar una cierta intuición latente, o un dominio básico, aunque limitado de los mismos. En varios casos, se advierte que los estudiantes son capaces de poner en marcha razonamientos o argumentaciones con un cierto nivel de complejidad cuando se les guía o asiste en el marco del trabajo realizado en el aula (ya sea de manera oral, en relación con los debates llevados a cabo sobre diferentes temáticas históricas, o en el propio entorno digital, con actividades preparadas para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre diversos aspectos ligados a la disciplina), algo que luego no siempre demuestran necesariamente por escrito a la hora de cumplimentar los cuestionarios.

Esto refuerza el argumento de que el alumnado no desarrolla su comprensión histórica de una manera repentina, ya que parte de una serie de herramientas cognitivas que pueden aplicar o no a la hora de trabajar sobre los procesos históricos. Por supuesto, éstas pueden ser afianzadas o consolidadas mediante la práctica docente y la orientación didáctica, y de ahí que la manera de enfocar el trabajo llevado a cabo en el aula adquiera una importancia tan vital⁸⁴⁴. Desde este punto de vista, el haber abordado la etapa de la Transición a través del uso de la propuesta diseñada e integrada dentro del entorno digital de aprendizaje parece haber facilitado la capacidad de los estudiantes para aplicar sus modelos de razonamiento, más o menos matizados, al campo de la disciplina histórica.

Este proceso, con un grado variable de efectividad dependiente, lógicamente, de cada uno de los participantes, permite comprender por qué se evidencia una progresión entre el alumnado. En el fondo de esta evolución parece encontrarse el fomento de una reflexión, o una toma de conciencia, acerca de varios de los conceptos centrales del pensamiento histórico, potenciando una comprensión más compleja entre aquellos participantes que parten de posiciones más avanzadas, y favoreciendo, a su vez, el surgimiento de un enfoque adecuado entre los estudiantes con mayores dificultades. Esta reflexión sobre la que se hace referencia no puede surgir únicamente a partir del mero trabajo sobre una época histórica, sino que, como se discutirá en secciones posteriores, puede llegar a ser muy dependiente del tipo de orientación asumida a la hora de formar al alumnado. En esta ocasión, el hecho de haber trabajado con un modelo metodológica específico, y con actividades diseñadas para fomentar la reflexión sobre cada uno de los

⁸⁴³ LEE, P.J. (2004). Op. cit., pp. 138-139.

⁸⁴⁴ Algo ya indicado por Glória Solé al trabajar con estudiantes de Educación Primaria sobre el tiempo histórico, en SOLÉ, G. (2018). O desenvolvimento da compreensão do tempo e do tempo histórica nas crianças: um estudo de caso com alunos portugueses de primária (1.º CEB). *Educatio Siglo XXI*, vol. 36, no. 1, pp. 77-78.

conceptos fundamentales del pensamiento histórico, así como el haber utilizado una temática capaz de generar un debate sobre estos aspectos, parece haber sido influyente a lo largo de todas las fases del proceso, aunque sea complejo clarificar qué aspectos han podido pesar más durante el mismo.

Para esta labor puede resultar de interés atender a las diferentes subhipótesis establecidas inicialmente, referidas siempre a la evolución mostrada por el alumnado en relación con cada una de las dimensiones del pensamiento histórico. Para ello se identifican las dificultades de aprendizaje ligadas a la hipótesis H1, cuya superación es la que determina la evolución de las capacidades cognitivas y el progreso de los razonamientos de los estudiantes. Atendiendo a esto, parece adecuado tratar de examinar el cumplimiento de cada una de estas subhipótesis, valorando la información que es posible extraer de los resultados individuales, pero también los contrastes encontrados entre las distintas dimensiones.

Aspectos relacionados con la subhipótesis SH1

Comenzando por el examen del enunciado de la primera de las subhipótesis establecidas, centrada en la idea de significatividad histórica, es posible advertir un interés por tres características centrales de esta dimensión: la identificación de la relevancia histórica, la influencia de los procesos históricos en el presente, y, por último, la variación de visiones con el tiempo. Éstos son los rasgos principales que han determinado, como ha podido observarse en el capítulo dedicado al diseño de la investigación, el nivel cognitivo asignado a cada participante antes y después de las intervenciones, aunque en esta valoración hayan pesado varios de los aspectos encontrados a lo largo del proceso de análisis de la información detallado en el capítulo correspondiente.

Tal y como se ha podido advertir en el capítulo dedicado a exponer los resultados en torno a la significatividad histórica, uno de los aspectos detectados con más asiduidad fue la tendencia del alumnado a identificar la relevancia de los periodos históricos (en esta ocasión, de la transición a la democracia en España) de una manera casi automática, sin una reflexión compleja capaz de informar dicha percepción. En el fondo, esta práctica evidencia la ausencia de unos criterios con los que poder juzgar qué es lo que hace de un acontecimiento o un proceso algo significativo, y una tendencia a usar las experiencias personales como criterios universales⁸⁴⁵, algo que, según la propuesta llevada a cabo en las aulas, puede ser trabajado de manera específica, tratando de que los estudiantes puedan situarse en otros contextos y situaciones antes incomprensibles mediante el debate y la reflexión a través de actividades diseñadas para este fin.

Este último aspecto, como muchos otros, se relaciona de manera estrecha con la perspectiva histórica, y la capacidad del alumnado para situarse en el lugar de los actores del pasado y comprender contextos ajenos. Lógicamente, las carencias en relación con estas dos últimas capacidades pueden suponer mayores dificultades para entender adecuadamente el concepto de relevancia en la Historia, especialmente en aquellos casos en los que las preconcepciones son capaces de marcar lo que se considera o no como relevante⁸⁴⁶, algo capaz de ser vislumbrado claramente atendiendo a las preocupaciones e intereses del alumnado con el que se trabajó.

La relación advertida entre los participantes, en cambio, entre el presente y el pasado, ha permitido observar que los estudiantes con los que se trabajó sí fueron capaces de establecer conexiones, aunque no estuviesen completamente fundamentadas, entre ambos periodos. Las respuestas en las que no es posible encontrar ninguna relación fueron, de hecho, minoritarias, aunque, ahora bien, los estudiantes que sí lo hicieron evidenciaron estar muy influidos por los medios de comunicación y los debates políticos vigentes

⁸⁴⁵ WRENN, A. (2011). Op. cit., p. 150.

⁸⁴⁶ BARTON, K.C. y LEVSTIK, L.S. (2004). Op. cit., p. 171.

amplificados por éstos, algo detectado en investigaciones previas en otros contextos⁸⁴⁷. Las referencias a la vida cotidiana, por ejemplo, fueron menores, y aunque esto también puede hablar del carácter tan político de la Transición española, es importante recordar que la orientación del curso aplicado en los centros trató de hacer especial incidencia en aspectos de carácter cultural y social.

De igual forma, el alumnado que participó en esta investigación también se mostró perfectamente consciente de que las visiones sobre el pasado, y por tanto, también sobre la Transición, se transforman en el tiempo. El interés de los resultados es, en cambio, el de examinar sus razonamientos, incluyendo sus argumentos acerca del porqué de estos cambios, y donde se pudieron detectar reflexiones sobre los condicionamientos de la época, los privilegios del pasado, o la mejora o empeoramiento de condiciones sociales y económicas.

Poniendo el foco, por último, en la evolución mostrada en torno al concepto de significatividad, parece observarse una progresión de carácter muy notable entre los resultados obtenidos tanto de manera previa a las intervenciones como con posterioridad. Esto ocurrió en las experiencias llevadas a cabo en 2016, pero también en las de 2017, evidenciando dos aspectos diferenciados: una distribución muy polarizada hacia categorías de menor complejidad cognitiva antes del trabajo sobre el periodo, y una progresión gradual hacia niveles superiores, con lo que la subhipótesis SH1 puede verificarse. Esto puede tratar de explicarse, como se ha realizado antes de abordar las subhipótesis, en términos una aplicación a la disciplina de la Historia de algunas de las capacidades críticas ya presentes en el alumnado, que han podido verse reforzadas, y sobre las que pudo reflexionarse a través del trabajo en las actividades programadas en el entorno, como, por ejemplo, la utilización del diamante en forma de nueve para clasificar acontecimientos más o menos significativos.

Es destacable, por último, que la significatividad se convirtiese en la dimensión en la que un mayor número de estudiantes quedó encuadrado en niveles de progresión más complejos tras finalizar la experiencia, tanto en el marco de las intervenciones de 2016 como las de 2017, a pesar de que esto no se detectase en el análisis previo a la experiencia. Desde este punto de vista, puede concluirse que el trabajo llevado a cabo en los contextos educativos mostró su utilidad para propiciar esta evolución de carácter positivo.

Aspectos relacionados con la subhipótesis SH2

En el caso de la segunda subhipótesis, esta vez relacionada con el uso de la evidencia, los rasgos citados en los que se esperaba encontrar una progresión positiva incluyeron la contextualización de fuentes y recursos, la formulación de preguntas de investigación, la realización de inferencias o la identificación de contradicciones, características que, al igual que en el caso anterior, han servido para demarcar los niveles de progresión utilizados y descritos en el capítulo correspondiente.

Tal y como se ha advertido a la hora de exponer los resultados analizados, fue frecuente encontrar carencias entre el alumnado a la hora de contextualizar los materiales y fuentes históricas. En cierta manera, el hecho de no identificar el tipo de recurso con el que se trabajó, así como la ausencia de una tendencia a situarlo en un tiempo y en un periodo concreto fue problemática, aunque parece relacionarse más con una falta de hábito en el tratamiento de fuentes históricas que con una imposibilidad para comprender la importancia de estos aspectos. Según la discusión en el capítulo correspondiente, fueron mayoritarias las ocasiones en las que el tipo de medio o la fecha de publicación de artículos y documentos parecieron darse por hecho, y ni siquiera fueron nombradas, una mala práctica que, tal y como se ha apuntado en momentos previos, puede llevar al alumnado a ver este tipo de recursos como algo no interpretables y fijos en su significado. A pesar de esta predisposición, los participantes sí que mostraron ocasionalmente una comprensión

⁸⁴⁷ SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M., VÁSQUEZ LEYTON, G. y VÁSQUEZ LARA, N. (2018). Op. cit., p. 30.

de la importancia de estos aspectos, especialmente al advertir la influencia de la ideología en los procesos de interpretación, aunque no supieran desligar siempre las opiniones de los medios en los que éstas fueron publicadas.

Si esto ocurrió al identificar y contextualizar la información, también fue posible detectar tendencias no del todo deseables al examinar la manera en la que los estudiantes fueron capaces de procesar la información proporcionada. La reiteración de frases e información, generalmente de manera literal, o el no cuestionamiento de los mensajes presentes en artículos de periódico y otros documentos es una muestra de ello, sugiriendo en ocasiones, y como se ha discutido en capítulos precedentes, una concepción de las fuentes como dadas e inmutables. Esto se relaciona, en cierto modo, con la manera en la que las concepciones sobre la evidencia y el trabajo con fuentes pueden ir ligadas a las creencias sobre la manera en la que se construye la Historia⁸⁴⁸, y con la idea repetida por Ashby, según la cual el concepto de evidencia es algo que debe comprenderse, y no solamente practicarse⁸⁴⁹. Es curioso, en todo caso, observar cómo la presencia de textos contrapuestos, o con opiniones diversas hizo posible que los estudiantes se cuestionaran las razones de estas diferencias, algo que pudo servirles para tratar de abordar sus interrogantes, apoyando la idea de que una correcta orientación metodológica puede ser capaz de fomentar una mayor comprensión de la disciplina.

En todo caso, uno de los procesos más complejos es el de pasar del mero examen de las fuentes al razonamiento en torno a la evidencia⁸⁵⁰, lo que se relaciona con la capacidad de establecer inferencias en torno a la información disponible. Si algo muestra el examen realizado es la capacidad del alumnado para poder llevar a cabo este tipo de inferencias, a pesar de las múltiples carencias o dificultades: desde la falta de información sobre los periodos analizados a la incapacidad de situarse en la etapa adecuadamente. Parece claro, al respecto, que un mayor foco en los significados de las fuentes, pero también en las suposiciones en torno a los motivos y perspectivas de cada periodo, puede llegar a evitar que los estudiantes traten de conseguir respuestas inmediatas, o de carácter no reflexivo, un problema muy común entre el alumnado desde edades tempranas⁸⁵¹. De nuevo, a pesar de mostrar la habilidad de cuestionar las fuentes, la aplicación de esta capacidad, de manera específica, al trabajo histórico, se convierte en el gran reto pendiente.

Por último, la tendencia detectada a no utilizar criterios de carácter histórico para sostener o defender argumentaciones, por ejemplo, respecto a la validez de uno u otro testimonio o fuente, es un aspecto más preocupante, al ocurrir de manera habitual tanto antes como después de la experiencia. Muchos estudiantes asumen una validez generalizada para todo tipo de opiniones⁸⁵², y son, de hecho, pocos los alumnos que se apoyan en aspectos tratados en la propuesta didáctica para justificar sus razonamientos y argumentaciones a la hora de enfrentarse a textos o relatos contrapuestos, probablemente por su costumbre de hacer acopio de datos e información de una manera no completamente crítica, algo que el propio profesorado puede llegar a fomentar en ocasiones⁸⁵³, sin una perspectiva metodológica adecuada.

Examinando, en último lugar, la evolución del alumnado mediante la información recopilada de manera previa y posterior a las intervenciones, merece la pena destacar que la distribución encontrada en 2016 fue la más negativa del total de las seis dimensiones analizadas. En 2017, esta dimensión fue la segunda con mayor número de estudiantes encuadrados en el nivel de desarrollo más bajo (tras la perspectiva histórica), indicando, de nuevo, las dificultades encontradas por los participantes. Esta progresión positiva que fue posible detectar con posterioridad, más marcada en 2016 que en 2017, indica que es posible

⁸⁴⁸ Incluyendo nociones sobre la objetividad y la subjetividad en la Historia, algo advertido en esta investigación, y en línea con la diversidad de resultados encontrados en BARCA, I. (2005). Op. cit., pp. 71-73.

⁸⁴⁹ ASHBY, R. (2011). Op. cit., p. 138.

⁸⁵⁰ VAN HOVER, S., HICKS, D. y DACK, H. (2016). Op. cit., pp. 215-216.

⁸⁵¹ PICKLES, E. (2010). Op. cit., p. 51.

⁸⁵² En línea con las propensiones descritas en LICERAS RUIZ, Á. (2000). Op. cit., pp. 89-91.

⁸⁵³ VANSLEDRIGHT, B.A. y KELLY, C. (1998). Op. cit., p. 260.

verificar la subhipótesis SH2, al encontrar un desplazamiento hacia posiciones más complejas, aunque siempre advirtiendo del limitado grado de comprensión mostrado por el alumnado y de las dificultades encontradas a lo largo del proceso, algo que provocó que esta segunda dimensión del pensamiento histórico fuese comprendida, especialmente en 2017, con mayores problemas que el resto, incluso tras el trabajo en el aula.

Aspectos relacionados con la subhipótesis SH3

Atendiendo ahora a la tercera subhipótesis, ligada a los conceptos de cambio y de continuidad, las características principales analizadas en el capítulo correspondiente se basaron en la percepción de transformaciones y permanencias en la Historia, en la valoración de la singularidad de la época, en aquellos aspectos relacionados con la temporalidad histórica y la identificación de periodizaciones alternativas, así como en la variación en la concepción de ideas como el progreso o el declive. Como se ha indicado, en su formulación se expresó la previsión de que estos aspectos pudieran ser comprendidos de una manera más matizada a través de la propuesta implementada, algo sobre lo que se discutirá a continuación.

En primer lugar, tal y como se ha valorado en el capítulo correspondiente, la tendencia detectada entre el alumnado fue la de concebir los cambios o transformaciones en la sociedad de manera absoluta, sin demasiado margen para los matices, aunque en casos puntuales, la gradualidad de los cambios sí que fuese considerada, e incluso argumentada. En todo caso, los participantes fueron capaces de identificar, sin demasiados problemas, los cambios que trajo consigo la Transición española. Por otro lado, la capacidad de detectar continuidades, generalmente tanto de índole política como social, se vieron marcadas por la cercanía del periodo, aunque es importante destacar las dificultades encontradas para percibir ambos conceptos de manera simultánea, aspecto ya discutido en otros estudios al respecto⁸⁵⁴.

El trabajo llevado de manera tan explícita sobre estos conceptos, y en los que se puso en contraste el pasado y el presente de manera consciente como método de aprendizaje⁸⁵⁵, mostró su utilidad para fomentar una reflexión entre el alumnado. La utilización que se hizo de actividades específicas, como la clasificación de acontecimientos según países, descrita en el capítulo centrado en la descripción de la propuesta didáctica aplicada, o el uso de recursos específicos, como los vídeos ligados al concurso de Eurovisión, sirvieron de excusa para abordar estos aspectos, y en cierto modo, puede haber sido uno de los muchos elementos que contribuyeron a una evolución positiva en la distribución del alumnado según niveles de progresión.

Las respuestas de los participantes permitieron observar una tendencia a percibir los cambios automáticamente, sin especial reflexión, un rasgo ya advertido en investigaciones sobre esta dimensión⁸⁵⁶, pero que también pudo relacionarse con las concepciones sobre la periodización histórica, en este caso, con la etapa de la Transición. El análisis de las fechas de inicio y final establecidas por los alumnos, así como la capacidad de conceptualizar una periodización alternativa, indicó que poco frecuentemente fue posible encontrar reflexiones capaces de poner en cuestión los marcos tradicionales. Algo similar ocurrió a la hora de trabajar en torno a las concepciones sobre el progreso y el declive, en las que fue común detectar visiones en las que los participantes cayeron en una percepción de los procesos históricos como *carreteras de un solo sentido*, siguiendo la expresión de Shemilt⁸⁵⁷. Ahora bien, el trabajo en torno a la multiplicidad de visiones permitió, al igual que ocurrió en relación con la perspectiva histórica, cuestionar estas visiones uniformes y, de nuevo, fomentar una reflexión al respecto que sí pudo ser detectada en parte de los participantes.

⁸⁵⁴ FOSTER, R. (2013). Op. cit., p. 9.

⁸⁵⁵ JACKSON, D. (2013). Op. cit., p. 16.

⁸⁵⁶ BARTON, K.C. (2010). Op. cit, p. 98. Capítulo original: BARTON, K.C. (2008). Op. cit., p. 239.

⁸⁵⁷ SHEMILT, D. (2000). Op. cit., pp. 87-88.

Al igual que en otras ocasiones, el análisis del grado de progresión del alumnado con el que se trabajó en los distintos centros evidenció una evolución positiva en todas las localidades y en cada una de las dos fases de intervención. Desde este punto de vista, la subhipótesis SH3 puede ser verificada, a pesar de que la progresión observada, como en el resto de categorías, indica que queda mucho trabajo por hacer si lo que se pretende es resolver las dificultades de aprendizaje manifestadas entre los estudiantes, o al menos, facilitar la manera en la que este trabajo puede abordarse en el aula.

Aspectos relacionados con la subhipótesis SH4

La cuarta subhipótesis, centrada en los conceptos de causa y consecuencia, y por tanto, en la cuarta dimensión del pensamiento histórico, estableció desde un inicio la previsión de que el alumnado podría llegar a comprender más adecuadamente la causalidad y la identificación de consecuencias, así como aquellas de carácter inesperado, la inevitabilidad en la Historia y la idea de agencia histórica, siempre a través del trabajo llevado a cabo en las aulas.

Tal y como se ha advertido a la hora de exponer los resultados obtenidos, el alumnado mostró problemas para ir más allá de una mera enumeración de posibles causas o consecuencias, tendiendo a una simplificación, otorgando a factores específicos (como la muerte de Franco) un valor casi absoluto, y ofreciendo una visión por la cual las causas y consecuencias se presentan como elementos no interconectados⁸⁵⁸. Al igual que ocurre en relación con la apreciación de la significatividad, los acontecimientos tendieron a valorarse a través de una mirada desde el presente, y generalmente desde un prisma de carácter político, pese a la incidencia realizada durante las intervenciones en los procesos sociales y ligados a la vida cotidiana. En todo caso, fue esta visión desde el presente la que favoreció que los estudiantes captaran de una manera más directa las consecuencias del proceso de transición a la democracia en el propio contexto actual, aunque siempre con el riesgo del presentismo.

A la hora de identificar la causalidad, y pese a que el alumnado fue capaz de establecer vínculos entre diferentes periodos de la Historia de España, las causas simplemente tendieron a considerarse como una lista de acontecimientos⁸⁵⁹, mostrando también dificultades para encontrar explicaciones multicausales o capaces de ser contextualizadas. La confusión entre causa y consecuencia no estuvo completamente ausente, lo que implica una ausencia de reflexión o comprensión de los conceptos, algo que sí puede trabajarse de manera explícita dentro del aula, junto a aspectos como la posibilidad de valorar las consecuencias en el futuro, las consecuencias no esperadas o la inevitabilidad en la Historia, sobre los que se diseñaron actividades específicas que han sido descritas a la hora de presentar los resultados.

Por otro lado, los resultados también muestran cómo es muy habitual que el alumnado trate de personalizar las transformaciones históricas, indicando los actores políticos más nombrados como si fuesen los únicos protagonistas de la Historia, al igual que en investigaciones que han examinado esta dimensión de forma específica⁸⁶⁰. Esta concepción, en relación con la idea de agencia histórica, fue matizada, en todo caso, por varios participantes, al ser posible detectar una tendencia a situar a la sociedad como generadora del cambio, a veces de manera exclusiva, y otras en relación con los personajes y partidos políticos más relevantes⁸⁶¹.

⁸⁵⁸ En línea con las características demarcadas tanto en POZO, J.I. y CARRETERO, M. (1989), Op. cit., p. 151; como en las recopiladas por LEE, P.J. (2005). Op. cit., p. 52.

⁸⁵⁹ STOEL, G.L., VAN DRIE, J. y VAN BOXTEL, C. (2015). Op. cit., pp. 54-55.

⁸⁶⁰ ORTUÑO, J., PONCE, A.I. y SERRANO, F.J. (2016). Op. cit., pp. 27-28.

⁸⁶¹ Es llamativo, en todo caso, observar un cambio de tendencia frente a las opiniones encontradas al respecto en GRUPO VALLADOLID (1994). Op. cit, pp. 78-79, con una mayor presencia de la importancia concedida a los protagonistas colectivos en la Historia.

De manera comparada con el resto de conceptos del pensamiento histórico, el grado de dificultad observado en torno a la comprensión de esta dimensión puede considerarse como de difícil delimitación, debido a que, si bien esta categoría fue en la que un número más elevado de participantes en las intervenciones de 2016 encontró dificultades tras las intervenciones, los resultados ofrecen una imagen muy distinta un año después. En todo caso, tal y como ya se ha indicado en el capítulo correspondiente, las capacidades de los participantes en torno a los conceptos de causa y consecuencia mostraron una evolución positiva, verificando la subhipótesis SH4 debido a la progresión del alumnado hacia niveles de mayor complejidad tras la experiencia.

Aspectos relacionados con la subhipótesis SH5

En el caso de la quinta subhipótesis, esta vez ligada al concepto de perspectiva histórica, quedó establecida la posibilidad de poder detectar, tras las intervenciones, una capacidad más matizada para contextualizar el pasado, para identificar la perspectiva de los protagonistas históricos y, tal y como aparece integrado en los niveles de progresión, de identificar y contrastar la multiplicidad de visiones existentes sobre el pasado.

Los resultados muestran que, tal y como era esperable, el trabajo con el alumnado en torno a la contextualización y la toma de perspectiva pudo ser de utilidad para fomentar una reflexión al respecto, posibilitando que los participantes discutieran en torno a diversos rasgos de esta dimensión, y que lograsen dar pasos hacia una mayor comprensión de este concepto. Ahora bien, eso no es óbice para que fuesen muchos los problemas detectados, incluyendo una tendencia muy marcada a caer en la trampa del presentismo a la hora de analizar situaciones y contextos del pasado⁸⁶², valorando, pero también juzgando los procesos y acontecimientos históricos desde una visión pegada al contexto actual, y en la que las mentalidades no parecen diferir, de manera esencial, de las del momento presente.

En todo caso, y en línea con los resultados obtenidos en investigaciones previas, como las del *Grupo Valladolid*, donde también se trabajó con estudiantes de Educación Secundaria de manera explícita acerca del problema del presentismo, los resultados aquí obtenidos no muestran un presentismo de carácter vulgar, caracterizado por una total ausencia de perspectiva o empatía histórica⁸⁶³. Desde este punto de vista, de nuevo se advierte de la existencia de una serie de predisposiciones ya presentes en el alumnado que quizás puedan potenciarse mediante una práctica adecuada y una mayor adquisición de conocimientos sobre la época.

El análisis de los resultados llevado a cabo deja patente la multitud de dificultades existentes y mostradas por el alumnado en el marco de diferentes actividades y preguntas incorporadas a los cuestionarios, precisamente, para valorar su capacidad para contextualizar el periodo y llevar a cabo una toma de perspectiva. Los problemas para comprender, de manera efectiva, las motivaciones de los actores del pasado, se pudieron observar en combinación con una aproximación muy tentativa a la hora de entender las mentalidades de la época (ya fuese a través de anuncios u otros recursos), así como con una cierta tendencia a desdeñar el pasado⁸⁶⁴, en ocasiones entrelazado con una concepción equivocada del progreso.

En relación con la valoración de perspectivas, no fue extraño encontrar entre los estudiantes la capacidad de identificar la existencia de distintas visiones sobre el pasado, atendiendo generalmente a los debates existentes en el contexto actual en torno al periodo analizado. Éstos también fueron capaces de dar pasos, aunque con dificultades, para llegar a examinar las razones que llevaron a los protagonistas históricos a considerar un periodo como positivo o negativo, atendiendo a sus circunstancias personales, así como su

⁸⁶² LICERAS RUIZ, Á. (2000). Op. cit., pp. 88-89.

⁸⁶³ GRUPO VALLADOLID (1994). Op. cit., pp. 188-189.

⁸⁶⁴ SEIXAS, P. (2011). Op. cit., pp. 144-145.

orientación política, identificada con mayor facilidad por los participantes, generalmente por su relación con las posturas actuales.

Al igual que en otras ocasiones, los resultados obtenidos en relación con la distribución del alumnado en diferentes niveles de complejidad cognitiva mostraron una evolución positiva, verificando la subhipótesis SH5. En este caso, y al menos de manera relativa, es posible afirmar que esta dimensión del pensamiento histórico fue aquella en la que un mayor número de estudiantes mostraron dificultades al finalizar la experiencia, algo ocurrido en las intervenciones llevadas a cabo en 2016, pero también en 2017, indicando que este concepto puede requerir de un trabajo mucho más focalizado si lo que se pretende es que los estudiantes desarrollen sus capacidades de manera homogénea entre el conjunto de las dimensiones demarcadas.

Aspectos relacionados con la subhipótesis SH6

Por último, la sexta subhipótesis estableció la previsión de poder fomentar una comprensión más compleja acerca de la dimensión ética de la Historia entre el alumnado a través del trabajo desarrollado en las intervenciones y de la orientación metodológica asumida. Los rasgos analizados, en esta ocasión, se centraron, por tanto, en la posibilidad de identificar sacrificios o contribuciones negativas y positivas, y en examinar las valoraciones y usos de la Historia desde la actualidad.

Los resultados obtenidos indican, siguiendo lo expuesto en el capítulo dedicado a esta dimensión específica, que los participantes fueron capaces de mostrar la capacidad de identificar temáticas moralmente relevantes y de entablar una discusión en torno a ellas, aunque el desconocimiento del contexto histórico o el presentismo asumieran papeles relevantes a la hora de dificultar un tratamiento adecuado de las mismas. Queda patente, atendiendo a la experiencia llevada a cabo en el aula, así como a propuestas previas en las que se han usado temáticas en relación con aspectos morales⁸⁶⁵, que las actividades estructuradas para debatir sobre ideas como el consenso en la Transición o las cesiones de partidos políticos o actores históricos del momento, así como para tratar elementos tan fundamentales como la represión, la libertad de expresión o la lucha por las libertades, fueron de utilidad para fomentar una reflexión sobre estos asuntos, y capaces de sacar a la luz los razonamientos de los participantes, especialmente al tratar de ligar presente y pasado, como por ejemplo, al contrastar el atentado en la revista *El Papus* con el sufrido por la publicación *Charlie Hebdo*.

Por supuesto, como ya se ha incidido en otras ocasiones, la dimensión ética de la Historia no puede centrarse únicamente en la identificación de acontecimientos relevantes desde el punto de vista moral, sino también de posicionamientos y visiones al respecto, muchas veces de carácter implícito⁸⁶⁶. Las dificultades encontradas al respecto resultaron parejas a las descritas a la hora de examinar los conceptos de uso de la evidencia y perspectiva histórica, especialmente al hacer uso de documentos y otro tipo de recursos para llevar a cabo un análisis crítico.

Por otro lado, las visiones expresadas sobre la Transición por los estudiantes fueron detectadas como mayoritariamente positivas, algo que pudo influir en sus razonamientos en torno a la utilidad de la Historia. Al valorar el pasado, de manera mayoritaria, como una fuente de posibles lecciones para el presente, los participantes descubrieron en este periodo una serie de elementos que poder imitar, o sobre los que poder fijarse, para actuar sobre el contexto actual. Independientemente de asumir éstas u otras posiciones, en cierto modo, ligadas a la conciencia histórica, esto dejó patente la manera en la que los estudiantes conciben la Historia, combinando valoraciones de carácter ético o moral con las más puramente analíticas.

⁸⁶⁵ SAVENIJE, G.M., VAN BOXTEL, C. y GREVER, M. (2014). Op. cit., pp. 539-541.

⁸⁶⁶ SEIXAS, P. y MORTON, T. (2013). Op. cit., p. 179.

Finalmente, y al igual que el resto de dimensiones del pensamiento histórico, fue posible detectar una evolución positiva en relación con la dimensión ética al contrastar las posiciones de partida de los participantes y su encuadramiento en niveles de complejidad cognitiva al finalizar la experiencia. Desde este punto de vista, es posible verificar la subhipótesis SH6, indicando, como aspecto adicional, que la comparativa entre las diferentes dimensiones también evidencia que, junto a la significatividad histórica, la dimensión ética fue el concepto de segundo orden en el que los estudiantes mostraron un nivel más elevado de dominio.

1.3. Valoración de los aspectos relacionados con la conciencia histórica

Atendiendo, a continuación, a la segunda de las categorías, el foco de atención se desplaza, de manera exclusiva, a la conciencia histórica. A diferencia de los aspectos discutidos en la sección precedente, centrados específicamente en las capacidades cognitivas en relación con el pensamiento histórico de los participantes, en esta ocasión se atiende, como se ha indicado en numerosas ocasiones, a aquellas visiones o modelos reflexivos ligados a aquella vertiente de la Historia preocupada por la proyección social o pública de la disciplina, y no tanto a los procedimientos o conceptos ligados a su práctica académica o profesional.

Frente a las otras dos categorías analizadas en el marco de este trabajo, a continuación se examina un único bloque de preguntas de investigación (P3), acompañado de una hipótesis específica individual (H3), cuyo cumplimiento se pretende verificar en este apartado. De igual manera, el diseño inicial evitó enunciar subhipótesis, al entender que la hipótesis específica abarca los aspectos considerados de interés para el presente estudio. Estos elementos pueden consultarse a continuación, en la Tabla 159:

Tabla 159. *Relación entre las preguntas e hipótesis de la segunda categoría.*

Segunda categoría: relación entre las preguntas e hipótesis	
<i>Categoría</i>	Conciencia histórica
<i>Preguntas de investigación</i>	[P3] ¿Existe la posibilidad obtener información acerca de la conciencia histórica de los estudiantes y sus diferentes visiones en torno a la relación establecida entre el pasado y el presente, siempre con vista al futuro? ¿Se puede fomentar una reflexión sobre la conciencia histórica a través de un trabajo en el aula centrado en la Historia reciente y sus lazos con el contexto actual?
<i>Hipótesis</i>	[H3] Una orientación didáctica que haga hincapié en la relación de la Historia reciente con el presente puede fomentar una reflexión entre el alumnado capaz de ofrecer información acerca de sus concepciones o visiones referentes a su conciencia histórica.

Comenzando por el conjunto de interrogantes agrupados en el bloque de preguntas P3, es posible observar el interés adoptado por dos aspectos diferenciados, aunque interrelacionados entre sí. En primer lugar, se plantea si es posible utilizar el concepto de conciencia histórica como objeto de estudio, y, por tanto, si las concepciones o visiones del alumnado sobre la relación entre el pasado, el presente y el futuro pueden llegar a ser examinadas de una manera crítica. Atendiendo únicamente a este primer punto, es posible afirmar que, pese a las dificultades existentes a la hora de obtener información sobre los modelos de conciencia histórica, el hecho de haber contado con un marco teórico adecuado, basado en las conceptualizaciones propuestas por Rösen⁸⁶⁷, derivadas de las ideas y debates procedentes del ámbito germánico desde la década de los 70⁸⁶⁸, ha permitido describir y categorizar las ideas expresadas por el alumnado.

⁸⁶⁷ RÜSEN, J. (2004a). Op. cit., pp. 70-78.

⁸⁶⁸ AHONEN, S. (2005). Op. cit., pp. 698-699.

Por supuesto, un marco de análisis correctamente adaptado no es el único requisito necesario para la obtención de la información buscada, al ser importante contar, también, con la posibilidad de que el alumnado sea capaz de hacer explícitos sus pensamientos al respecto. Cabe recordar que las visiones o modelos de conciencia histórica son de una naturaleza profundamente reflexiva, algo que puede hacer complejo extraer este tipo de concepciones de los alumnos, al menos, para que éstas puedan ser examinadas de una forma sistemática. Es por ello por lo que el segundo de los interrogantes incluidos en este bloque de preguntas de investigación (P3) fue planteado con este aspecto en mente. Tal y como aparece enunciada, la preocupación se centra en la posibilidad de fomentar un proceso reflexivo, o de toma de conciencia, algo que podría llevarse a cabo mediante un trabajo centrado en la Historia más reciente, es decir, aquella capaz de facilitar el establecimiento de una conexión entre el presente el pasado, añadiendo también aquellas ideas ligadas con la proyección de estos aspectos al futuro.

De igual forma que es posible afirmar que la primera de las preguntas puede ser respondida de manera afirmativa, al hacer uso del marco teórico previamente detallado, y sobre el que se ha basado la elaboración del instrumento utilizado (así como el procesamiento y análisis de la información, siempre aplicando las categorías previamente definidas), también se puede dar una respuesta positiva al segundo interrogante. En esta ocasión, tal y como ha podido observarse durante todos los procesos de intervención en las aulas, el haber enfocado el trabajo realizado con una clara intención de fomentar una mayor reflexión sobre la etapa histórica estudiada parece haber hecho posible que los participantes hayan explicitado sus visiones de una manera capaz de ser detectada y examinada.

La elección de la Transición española como proceso sobre el que trabajar con el alumnado ha podido facilitar esta tarea, así como la orientación introducida a la hora de diseñar la propuesta didáctica y las actividades integradas en el entorno digital. Esto evidencia, de nuevo, el potencial didáctico de la Historia reciente a la hora de abordar temáticas controvertidas o debates todavía en vigor, así como para tratar acontecimientos capaces de marcar, aún, los contextos actuales, y que, por tanto, muestran una importante división de opiniones⁸⁶⁹. En lugar de rehuir de las polémicas, el hacer uso de alguno de los rasgos propios derivados de estos procesos históricos (entre los que se incluye, como merece recordar, la presencia de un pasado vivo y ligado a la memoria, con visiones plurales y muchas veces enfrentadas, y con una gran variedad de fuentes y recursos disponibles⁸⁷⁰) ha servido como un proceso catalizador para que el alumnado no se vea como un actor externo a los mismos.

No es de extrañar que el haber hecho uso de una temática tan en boga (al menos, durante los procesos de intervención en los centros), como es la del debate en torno a los restos de la etapa franquista, pueda haber despertado un impulso en los participantes para expresar sus propias opiniones al respecto. Después de todo, como se ha apuntado:

[...] la utilización del presente para el estudio del pasado ofrece un enorme potencial, en especial a la hora de trabajar sobre temáticas controvertidas, en las que el alumnado puede sentirse involucrado, ofreciendo la posibilidad de reflexionar explícitamente sobre los usos de la Historia, así como sobre su construcción. Aspectos como el patrimonio, la memoria, la apropiación o la simbolización del pasado adquieren una enorme utilidad, facilitando la conexión entre los aspectos más cognitivos y aquellos más prácticos⁸⁷¹.

⁸⁶⁹ FUNES, A.G. y CAMPETTI, M. (2014). La crisis argentina de 2001. Un contenido de enseñanza. En: A.G. FUNES (ed.), *Enseñanza de la historia reciente: Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001. ¿Qué efemérides?* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, pp. 134-135. Ver también SCHMIDT, M.A., CAINELLI, M. y MIRALLES, P. (2018). As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. *Antíteses*, vol. 11, no. 22, pp. 484-493.

⁸⁷⁰ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2013). Op. cit., p. 87.

⁸⁷¹ MIGUEL-REVILLA, D. y SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2018a). Op. cit., p. 123.

En el marco de este trabajo, las diferentes sesiones integradas en el entorno digital de aprendizaje giraron en torno a la Transición española, incidiendo en la última etapa del franquismo, pero también en aquellos aspectos que perduraron de este periodo en la etapa democrática. Si se pretende abordar, como se ha indicado, el patrimonio, la simbolización del pasado y los usos de la memoria, ¿qué mejor alternativa que hacer uso de un memorial como el del Valle de los Caídos para llevar un análisis de las visiones del alumnado? Esto fue, precisamente, lo que se llevó a cabo durante la cuarta sesión de trabajo con el entorno en las intervenciones llevadas a cabo en los centros durante 2017, tras haber introducido a los alumnos y alumnas sobre algunas de las problemáticas y puntos de vista en relación con la actividad a realizar, la cual serviría para que los participantes pudieran expresar su punto de vista, algo que posteriormente sería analizado.

Aspectos relacionados con la hipótesis H3

De forma estrechamente relacionada con la última de las preguntas de investigación agrupadas en el bloque de preguntas P3, la tercera hipótesis específica formulada antes de dar comienzo a la investigación trató de explicitar aquellos resultados esperados en el marco de este estudio. De esta manera, la hipótesis indicó la expectativa de una relación positiva entre una orientación didáctica centrada en la relación presente-pasado y el fomento de una reflexión capaz de sacar a la luz aquellas visiones de los participantes en relación con su conciencia histórica.

Si se atiende a los resultados obtenidos en el presente trabajo, ya analizados en el capítulo correspondiente, es posible afirmar que, efectivamente, la orientación puesta en marcha en las aulas de las diferentes localidades ha podido servir para potenciar este proceso de reflexión entre el alumnado. Sin duda, el hecho de que el debate en torno al futuro del Valle de los Caídos, así como sobre los restos de Francisco Franco, ocupase un lugar notorio (aunque no primordial, como ocurriría en meses posteriores) en el debate mediático, facilitó que los estudiantes vieran estas discusiones como algo no completamente ajeno, haciendo más fácil que pudieran ligar las etapas históricas sobre las que trabajaron con su repercusión en el presente, y en el debate político del momento. La posibilidad, además, de que en algunas ocasiones específicas, como es el caso de los grupos de Portillo, pudiera utilizarse el propio entorno de la localidad para incentivar el debate (utilizando fotografías de placas de calles cercanas al centro con simbología de la franquista) avivó el interés de los estudiantes a la hora de expresar sus opiniones.

Lógicamente, como se ha hecho notar al examinar con detalle las respuestas del alumnado, muchos de los aspectos sobre los que éstos hacen referencia no se relacionan exclusivamente con los modelos o visiones ligados a la conciencia histórica demarcados de manera previa, al incidir en otros elementos. Éstos no son totalmente ajenos a estas concepciones, al aportar información de enorme interés capaz de facilitar la interpretación y de ofrecer puntos de vista adicionales relacionados con las temáticas analizadas. De ahí que el análisis llevado a cabo no se haya limitado a valorar las características propias de cada una de las visiones demarcadas por Rüsen, sino que también se hayan examinado con un cierto nivel de detalle las ideas de los participantes acerca de la preocupación por la tradición y su relevancia, la simbología todavía presente de etapas previas o la contextualización que es necesario llevar a cabo del pasado⁸⁷².

En todo caso, merece la pena comenzar una discusión en mayor profundidad sobre los resultados atendiendo a la categoría central sobre la que recae el foco de atención en esta ocasión: la conciencia histórica y los modelos detectados entre el alumnado, aunque integrando, de manera intercalada, la valoración de aquellas ideas emergentes más destacables. En primer lugar, e independientemente de la distribución encontrada en los

⁸⁷² La discusión de los resultados que se presenta a continuación, han sido publicada con anterioridad, parcialmente o de manera revisada, en MIGUEL-REVILLA, D. y SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2018b). Op. cit., pp. 139-141.

distintos grupos, es importante indicar que la discriminación entre las diferentes categorías siguiendo la tipología presentada por Rösen ha facilitado el examen de la información obtenida, confirmando, mediante la codificación utilizada, los rasgos característicos de cada una de las visiones. Como éste advierte, se ha detectado que “de forma habitual, los diferentes tipos [de conciencia histórica] aparecen en mezclas complejas”⁸⁷³, algo que ha podido corroborarse en esta investigación ya que, si bien muchas de las respuestas muestran un sentido completamente coherente, en varias de ellas han podido observarse una serie de combinaciones de rasgos diversos, como se ha advertido al examinar algunos de los ejemplos.

A lo largo del proceso de análisis de los resultados ha quedado patente la existencia de visiones muy marcadas, con un sentido de la interpretación y de la orientación condicionado por preferencias diversas. En primer lugar, destacan las continuas llamadas, observadas primordialmente en los modelos tradicional y ejemplar, al reconocimiento de cualquier vestigio del pasado como parte de la Historia, argumento central en multitud de las respuestas analizadas a la hora de defender el mantenimiento de los restos de la etapa franquista. Cada una con sus propios rasgos, tanto la visión tradicional (en la que el mantenimiento de lo heredado asume un papel central) como especialmente la ejemplar (donde se buscan lecciones y modelos a imitar) son mayoritarias en el contexto analizado, aunque las diferencias detectadas entre ambas, a pesar de coincidir en algunas de las soluciones propuestas, sean las que acaparan el mayor interés del estudio.

El modelo crítico de conciencia histórica, a pesar de no ser mayoritario, asume un peso relevante, aunque merezca la pena recordar que los enfoques, especialmente los agrupados ante este tipo de visión, son muy variados, así como las soluciones propuestas. En este caso destaca, tal y como ha sido señalado, la identificación y preocupación por la simbolización y los significados, algo no habitualmente presente en otras visiones. Por último, es importante destacar la escasa presencia del modelo genealógico, minoritario en este caso, pero claramente atraído por la historización y por un tipo de visión en el que cualquier transformación trata de ponerse en su contexto, sin renegar, pese a todo, de la actuación en el presente según criterios propios.

Las categorías tradicional, ejemplar, crítica y genealógica han resultado, por tanto, útiles, mostrando diferencias de calado en los enfoques y expresiones de la conciencia histórica proporcionadas por los participantes en la investigación, incluso en los aspectos relacionados con la moralidad⁸⁷⁴. En esta ocasión, pese a seguir el modelo de investigación realizado por Seixas y Clark en la Columbia Británica (Canadá), donde, tomando como foco polémicas como la presencia de murales con varias décadas de antigüedad con representaciones de escenas específicas del pasado nacional, se analizaron las ideas de estudiantes sobre la pervivencia de estos símbolos, no se ha intentado establecer una relación entre las categorías elaboradas por Nietzsche sobre la aproximación a la Historia (visiones monumental, anticuaria, crítica y moderna) y las propuestas por Rösen, aunque probablemente no hubiera resultado complejo, teniendo en cuenta el esfuerzo de relación teórica establecido por los autores⁸⁷⁵.

Esta referencia al trabajo desarrollado por Seixas y Clark lleva a focalizar la atención en estudios previos y su contraste con los resultados obtenidos en esta ocasión. Por esta razón, y ya en segundo lugar, merece la pena establecer una comparación de los resultados obtenidos con los procedentes de experiencias previas, y focalizadas en el trabajo en torno al patrimonio, aunque siempre advirtiendo que las diferencias entre los contextos provoca que la comparativa sea meramente orientativa. Por ejemplo, el patrimonio y los significados otorgados por los estudiantes a los *lugares de memoria* (utilizando el término de Pierre Nora) han sido examinados en experiencias empíricas diversas, como las llevadas a cabo en

⁸⁷³ RÜSEN, J. (2004a). Op. cit., p. 81.

⁸⁷⁴ Ver una panorámica de la relación entre la idea de *conciencia histórica* y de moralidad, tal y como se ha adelantado con anterioridad en el capítulo dedicado a la dimensión ética del pensamiento histórico, en KÖRBER, A. (2017). Op. cit., pp. 81-89.

⁸⁷⁵ SEIXAS, P. y CLARK, P. (2004). Op. cit., pp. 153-158.

Ottawa (Canadá), donde se analizó el sentimiento de pertenencia nacional de estudiantes universitarios y de Educación Secundaria⁸⁷⁶, o en la localidad de Guimarães (Portugal), donde adolescentes trabajaron en torno a los espacios públicos y edificios representativos de la ciudad⁸⁷⁷.

Precisamente, el trabajo realizado por Helena Pinto en Portugal en torno a las concepciones de estudiantes de Educación Secundaria sobre el uso de la evidencia de los lugares históricos indica que la mayor parte de los estudiantes únicamente tiende a entender el pasado como atemporal o con significados estáticos. En este sentido, en aquella investigación se detectó como más frecuente la capacidad de simbolizar el pasado según visiones tradicionales (por ejemplo, a través de la idea de *edad dorada*) o ejemplares, siendo mucho más extrañas las visiones crítica y genealógica, al “exigir un mayor esfuerzo y un pensamiento más sofisticado por parte de alumnos y profesores”⁸⁷⁸. Desde este punto de vista, los resultados coinciden en parte con este estudio, ya que la visión genealógica ha sido el modelo en el que menos participantes han quedado encuadrados.

Por otra parte, la visión crítica, más escasa en el estudio de Pinto, muestra aquí mayor presencia, probablemente debido a lo polémico o controvertido del proceso histórico seleccionado, un aspecto que, como se ha apuntado con anterioridad, puede forzarnos a observar los resultados con cierto cuidado. Es válido cuestionarse, desde este punto de vista, hasta qué punto un factor como la orientación política o ideológica puede afectar a las respuestas obtenidas, pero, sobre todo, de qué manera estos aspectos pueden llegar a convertirse en un condicionamiento más o menos fuerte al trabajar sobre procesos históricos determinados, especialmente los ligados a la Historia reciente.

Por último, en el caso de la comparación con el estudio de Seixas y Clark en la Columbia Británica, de las 57 respuestas analizadas, ninguna pudo ser encuadrada en la visión monumental de Nietzsche (específica, pero con algún rasgo de la tradicional de Rüsen), pero 18 lo hicieron en la anticuaria (correspondiente en parte a la ejemplar), 29 en la crítica y ocho en la moderna (correspondiente a la genealógica). Esta distribución, aunque determinada por la ausencia del modelo tradicional, queda marcada, al igual que esta investigación, por la polémica despertada por los murales. Tanto en esta como en aquella ocasión, al plantear al alumnado qué hacer con estos restos monumentales, muchos de ellos apuestan por visiones más rompedoras, como una forma de reivindicarse ante el marco del presente, sintiéndose, en el caso canadiense, “cómodos al juzgar los murales según la base de la carga moral que las imágenes traen al presente”⁸⁷⁹. De nuevo, la visión genealógica, ligada a la contextualización, está presente, pero con mucho menor peso que las otras.

Desde un punto de vista global, pese a las limitaciones de este estudio, centrado en el análisis de un proceso histórico controvertido muy concreto, y sobre el que los participantes tienen frecuentemente ideas preconcebidas, ya sea por la presencia de los debates en los medios de comunicación o en ámbitos familiares, no cabe duda de que la polémica es un aspecto que, precisamente, puede ayudar a identificar concepciones diversas. De esta manera, es posible justificar que el análisis de los modelos de conciencia histórica del alumnado puede ser enfocado a partir de la Historia más reciente, así como de los restos patrimoniales, aunque también pueda orientarse a través del examen identitario y de los procesos de construcción nacional⁸⁸⁰. De igual forma, y al entenderse como posible el establecimiento de lazos entre la caracterización de las capacidades de pensamiento

⁸⁷⁶ Ver LÉVESQUE, S., CROTEAU, J.-P. y GANI, R. (2015a). Conscience historique des jeunes francophones d'Ottawa: sentiment d'appartenance franco-ontarienne et récit du passé. *Revue du Nouvel-Ontario*, vol. 27, no. 40, pp. 177-229.

⁸⁷⁷ Ver PINTO, H. (2016). Op. cit.

⁸⁷⁸ *Ibíd.*, p. 335.

⁸⁷⁹ SEIXAS, P. y CLARK, P. (2004). Op. cit., p. 168.

⁸⁸⁰ Ver LÉVESQUE, S., CROTEAU, J.-P. y GANI, R. (2015a). Op. cit., pp. 177-229; así como ANGIER, K. (2017). In Search of Historical Consciousness: An Investigation into Young South Africans' Knowledge and Understanding of «Their» National Histories. *London Review of Education*, vol. 15, no. 2, pp. 155-173, en relación con ambos aspectos citados.

histórico y el concepto de conciencia histórica⁸⁸¹, cualquier tipo de trabajo en torno a las competencias históricas puede hacer uso de las categorías ligadas con la conciencia. La doble dimensión, reflexiva y ligada con la orientación y la función de la Historia, y aquella relacionada estrechamente con el campo disciplinar, asumen por tanto un importante potencial para el trabajo en el aula.

En todo caso, por último, cabe preguntarse hasta qué punto el alumnado es consciente de sus propias preferencias y concepciones más profundas, así como de los elementos y contextos particulares que les han predisuesto en una u otra dirección, aspectos sobre los que también se discutirá en las secciones dedicadas a las limitaciones y futuras líneas de investigación. Independientemente, conviene recordar que los resultados obtenidos en relación con esta categoría permiten avanzar en la identificación de rasgos comunes relacionados con la capacidad de reflexión y razonamiento del alumnado, siempre con la meta de solventar dificultades de comprensión o aprendizaje, así como de proponer formas de trabajar en torno a aspectos como la simbolización, o las transformaciones de los significados históricos mediante una reflexión propia basada en la explicitación de visiones.

1.4. Valoración de los aspectos relacionados con la aplicación de las tecnologías

La tercera gran categoría utilizada en el marco de esta investigación se relaciona, en esta ocasión, con el uso o aplicación de las tecnologías en el aula. Aquellos aspectos relacionados con la comprensión histórica, ya sea desde el punto de vista de las dimensiones ligadas al pensamiento histórico, o de los modelos de conciencia histórica, asumen aquí un papel secundario, al centrar la atención, de forma prioritaria, en la manera en la que la aplicación de herramientas digitales puede influir en los procesos de aprendizaje. Ahora bien, la comprensión histórica no puede dejarse de lado, ya que, como se ha repetido en numerosas ocasiones, la finalidad de los procesos de intervención llevados a cabo en los diferentes centros no consiste en introducir la tecnología educativa en los contextos escolares como un fin en sí mismo, sino como el establecimiento de un andamiaje capaz de ofrecer nuevas posibilidades, de sorprender o de involucrar al alumnado para favorecer una comprensión más matizada de los procesos históricos, siempre a través de la aplicación de una metodología docente adecuada.

Independientemente de que los factores tecnológicos estén subordinados a la comprensión histórica, esta sección centra su análisis en este primer elemento, y de ahí que tanto las preguntas de investigación como las hipótesis traten de indagar al respecto. Todas ellas están presentes en la Tabla 160, situada a continuación, y donde es posible diferenciar tres bloques de interrogantes (P4, P5 y P6), y una hipótesis específica, formulada antes del comienzo de la investigación. Desde el inicio, esta hipótesis quedó dividida en tres subhipótesis particulares, descritas en detalle más adelante, y centradas en diversos aspectos de interés relacionados, de una u otra manera, con esta categoría, y ligados con los tres bloques de preguntas de investigación.

Tabla 160. *Relación entre las preguntas, hipótesis y subhipótesis de la tercera categoría.*

Tercera categoría: relación entre las preguntas, hipótesis y subhipótesis	
<i>Categoría</i>	Aplicación de las tecnologías en el aula
<i>Preguntas de investigación</i>	[P4] ¿Reciben los estudiantes de una manera positiva la introducción de las tecnologías educativas en el aula? ¿Consideran el uso de las herramientas digitales como algo novedoso para el trabajo en torno a la educación histórica? [P5] ¿Es posible hacer uso de las tecnologías educativas para facilitar un tipo de trabajo con el alumnado capaz de fomentar su autonomía, y en el que se

⁸⁸¹ Es posible encontrar una discusión al respecto, así como propuestas concretas, tanto en DUQUETTE, C. (2015). Op. cit, pp. 51-63; como en KÖRBER, A. (2011). Op. cit., pp. 145-164.

	<p>haga uso de recursos y fuentes históricas digitalizadas de una manera más directa? ¿Es este trabajo bien recibido por parte de los estudiantes?</p> <p>[P6] ¿Se puede incentivar una mayor motivación e implicación del alumnado a través de la introducción de herramientas digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia?</p>
<i>Hipótesis</i>	[H4] La implementación de la propuesta didáctica a través del entorno digital de aprendizaje puede favorecer una actitud favorable de los estudiantes ante el uso de la tecnología para el aprendizaje de la Historia, facilitando una orientación metodológica en la que prime un trabajo autónomo ligado de forma estrecha al manejo directo de fuentes digitalizadas, y repercutiendo, por tanto, en una mayor motivación e implicación en los procesos de aprendizaje histórico por parte del alumnado de Educación Secundaria.
<i>Subhipótesis</i>	Ver Tabla 161, situada a continuación.

Aspectos relacionados con la hipótesis H4

Comenzando con estos bloques de interrogantes, es posible observar cómo el primero de ellos (P4) fue formulado teniendo en mente la actitud de los participantes frente a las tecnologías y su aplicación en el proceso de aprendizaje de la Historia. Es por ello por lo que se formularon dos cuestiones diferenciadas, pero en cierto modo relacionadas: en primer lugar, acerca de la recepción de las herramientas digitales en las aulas, y, en segundo lugar, sobre la consideración de su uso como algo diferente o novedoso. Como se ha podido observar en el capítulo dedicado a la exposición de los resultados, la utilización de un cuestionario específico centrado en la experiencia llevada a cabo ha sido de utilidad para obtener información, tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa, acerca de las valoraciones de los participantes al respecto, haciendo posible dar respuesta a estas preguntas planteadas durante el proceso de diseño de la investigación. Como en otras ocasiones, el sentido de dichas respuestas será discutido a continuación, en relación con la subhipótesis correspondiente.

Lo mismo puede indicarse en relación con el segundo bloque de preguntas (P5), en esta ocasión centrado en los aspectos más didácticos, y por tanto, en la orientación asumida a la hora de aproximarse al trabajo histórico. La primera de las preguntas planteadas antes de la puesta en marcha del estudio incidió, en esta ocasión, en la capacidad de las tecnologías para facilitar una orientación didáctica adecuada, y por tanto, en la posibilidad de que éstas afecten al modelo de metodología docente aplicada en el aula. Por otro lado, la segunda de las preguntas fue planteada con la finalidad de cuestionar la manera en la que este nuevo modelo de trabajo, asistido por el uso de recursos digitalizados y modelos de organización diferenciados, podría ser recibido por los participantes. Al igual que en el caso anterior, atendiendo a los resultados obtenidos puede hablarse de que, efectivamente, se ha conseguido dar respuesta a ambas preguntas. La información proporcionada por alumnos y alumnas en la encuesta de satisfacción implementada al final de las intervenciones ha permitido valorar las impresiones de los participantes, algo que ha podido ser complementado por la propia experiencia práctica durante las dos fases en las que se ha dividido la intervención, y donde se ha podido observar el funcionamiento del modelo de trabajo, de los recursos seleccionados y de la propuesta didáctica diseñada para la ocasión.

La última de las preguntas de investigación planteadas (P6) fue enunciada con el objetivo de cambiar de registro y focalizar el interés en aquellos aspectos ligados a la motivación y la implicación del alumnado en los procesos de aprendizaje. Por supuesto, el factor motivacional está necesariamente unido al resto de elementos anteriormente citados, incluyendo la metodología docente asumida a la hora de trabajar en torno a la Historia, así como al *factor novedad* derivado de una situación en la que las herramientas digitales no son integradas de manera habitual en la práctica docente. Independientemente de estos aspectos, comentados en profundidad a la hora de debatir los resultados obtenidos en

relación con las subhipótesis establecidas, es posible indicar que también se ha logrado dar respuesta a este interrogante, utilizando, como en otras ocasiones, una aproximación que ha tenido en cuenta las respuestas del alumnado a las preguntas de carácter abierto, algo complementado con la valoración de los resultados procedentes de aquellos ítems de respuesta cerrada.

Como se ha apuntado con anterioridad, únicamente se planteó una hipótesis específica ligada con la categoría de análisis centrada en la aplicación de las tecnologías en el aula. Esta hipótesis H4 asumió un carácter especialmente amplio, introduciendo en su enunciado todas las subcategorías de las que más adelante derivarían las subhipótesis: es decir, la actitud ante el uso de las herramientas digitales, los aspectos ligados a la metodología docente, así como los referentes a la motivación e implicación de los estudiantes. En su formulación, quedó establecida la posibilidad de que la propuesta didáctica llevada a la práctica en la investigación, implementada a través de un entorno digital de aprendizaje, pudiera afectar positivamente a los tres aspectos citados.

A tenor de la necesidad de verificar esta hipótesis de una manera adecuada, son tres las subhipótesis que se derivaron de la inicial (SH7, SH8 y SH9), con la finalidad de poder comprobar cada uno de estos aspectos de una manera diferenciada, y en consonancia con las preguntas de investigación planteadas al inicio del presente trabajo. Estas subhipótesis son descritas a continuación, en la Tabla 161:

Tabla 161. *Subcategorías y subhipótesis relacionadas con la aplicación de las tecnologías.*

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Subhipótesis</i>
Aplicación de las tecnologías en el aula	Actitud ante el uso de la tecnología	[SH7] El uso de herramientas digitales en las aulas puede ser recibido de forma positiva por el alumnado, al considerarlo como un aspecto interesante y especialmente novedoso en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de la Historia.
	Metodología docente	[SH8] La utilización de las tecnologías educativas permite ayudar a transformar la orientación didáctica de las clases de Historia, modificando el rol del profesor, que pasa de ser un transmisor de contenidos a un orientador del trabajo autónomo de los estudiantes, más directo y haciendo uso de fuentes digitalizadas, algo que puede ser bien recibido por el alumnado.
	Motivación e implicación	[SH9] La implementación de herramientas digitales, combinada con una orientación didáctica donde prima un trabajo autónomo y ligado de forma estrecha al manejo directo de recursos históricos digitalizados, puede permitir el fomento de la motivación e implicación del alumnado en los procesos de aprendizaje de la Historia.

Aspectos relacionados con la subhipótesis SH7

Una vez planteadas las tres subhipótesis, y con la finalidad de poder llevar a cabo una valoración más detallada de los resultados obtenidos, parece adecuado establecer una comprobación de cada una de ellas de manera independiente, a pesar de que más adelante, a la hora de establecer conclusiones, se pueda ofrecer una valoración de índole más general, que integre las diferentes subcategorías. Comenzando por la primera de ellas, la subhipótesis SH7, centrada en la actitud de los alumnos y alumnas ante el uso de la tecnología, quedó establecida la previsión de que la aplicación de herramientas digitales pudiese ser identificada como un factor novedoso, y que se recibiese de una manera positiva por los participantes.

Tomando ambos elementos como punto de inicio de la discusión, es posible afirmar que, efectivamente, los resultados obtenidos en el marco de la investigación evidencian una recepción muy positiva por parte de los estudiantes con los que se trabajó. Tanto aquellos datos de índole cuantitativa, procedentes de la cumplimentación del instrumento por los

estudiantes tras finalizar la experiencia con el entorno, como las valoraciones generales proporcionadas por los mismos y codificadas de manera emergente, coinciden al respecto. En ambos casos, es posible advertir respuestas casi unánimes, en las que los participantes recalcaron lo interesante de las intervenciones, casi siempre acompañando su percepción con la idea de que no es habitual para ellos trabajar con herramientas digitales, al menos en sus clases de Ciencias Sociales.

Este último factor es de gran importancia, pues, tal y como se ha remarcado en el capítulo donde se han expuesto los resultados al respecto, parte de los participantes admitió que no es del todo extraño trabajar con tecnologías en otras materias, pero no así a la hora de abordar la Historia. En el contexto específico de esta investigación ha podido observarse, en todo caso, la heterogeneidad de las situaciones, ya que, si bien es cierto que para la gran mayoría de estudiantes, hacer uso de fuentes históricas digitalizadas o de una plataforma de este estilo fue algo novedoso y poco usual, aquellos alumnos burgaleses a cargo de uno de los docentes colaboradores mostraron un entusiasmo algo más matizado, al ser habitual para ellos hacer uso de la sala de ordenadores. Notablemente, esto puede llegar a marcar la actitud ante de la introducción de herramientas digitales en los procesos de aprendizaje, pues una recepción más marcadamente positiva o negativa puede llegar a influir en el factor motivacional, aspecto al que se volverá más adelante.

Como ha podido observarse a la hora de examinar las opiniones vertidas por el alumnado al respecto, la idea de la utilización de las tecnologías como algo positivo quedó reflejada con un respaldo elevado, a pesar de que, por supuesto, siempre existan opiniones contrapuestas al respecto. Desde este punto de vista, y a pesar de ser muy minoritarias, es de interés observar los argumentos que fueron utilizados a la hora de rechazar el uso de lo digital en los procesos de aprendizaje. Aquí, las dificultades para lograr una concentración adecuada, o la falta de apreciación de una mejora en la calidad del aprendizaje fueron citadas como aspectos capaces de marcar diferencias. A la vez, aunque esta vez en sentido contrario, el hecho de valorar únicamente el entretenimiento como el factor más sugerente del uso de la tecnología tiene el riesgo de originar potenciales dificultades de cara al futuro, una vez que el alumnado se hace consciente de que la tecnología es simplemente el medio para llegar a los aprendizajes, y no una mera excusa para promover su distracción. Aunque, en esta ocasión, no puede hablarse de este tipo de casos, al haber trabajado durante un periodo de tiempo reducido, es importante tener esta noción en cuenta, pues el uso de medios o recursos digitales no puede ser percibido continuamente como novedoso⁸⁸², aunque perviva una concepción de conjunto positiva.

Esta recepción positiva del alumnado no se ha visto teñida por su capacidad para manejar las herramientas digitales, aspecto frente al que no se detectaron mayores complicaciones. La virtual totalidad de los alumnos mostraron, desde el inicio, una gran facilidad para hacer uso de los ordenadores y del entorno diseñado, y frente a casos muy puntuales, los participantes se desarrollaron con gran soltura en el manejo de la plataforma, calificando su diseño como totalmente adecuado e intuitivo. Varios estudiantes llegaron, de hecho, a presumir de sus capacidades informáticas, tal y como aparece reflejado en el capítulo dedicado a exponer el análisis de resultados, algo que, sin duda, afectó a su interés por todo aquello relacionado con lo digital y su recepción. Después de todo, si la experiencia pudo ser considerada como novedosa e interesante es, en parte, debido al atractivo de la tecnología para muchos de estos alumnos y alumnas.

Hasta ahora se ha hablado de la manera en la que el uso del entorno digital de aprendizaje ha sido recibido por los participantes de las diferentes localidades, pero cabe preguntarse cuáles son los factores diferenciadores de la Historia frente a otras materias, en esta ocasión, en lo relativo al interés despertado a la hora de introducir el factor tecnológico en los procesos de enseñanza. En relación con este aspecto, tal y como se ha podido observar, los razonamientos proporcionados por los estudiantes giraron en torno a

⁸⁸² Ver la discusión de HANUS, M.D. y FOX, J. (2015). Op. cit, p. 160, relativa al uso de procesos gamificadores en el aula y el riesgo de perder su atractivo de manera relativamente rápida.

algunos elementos propios de la disciplina histórica, como la necesidad de documentarse y acceder a la información, pero también a la facilidad de trabajar sobre el pasado, o al menos de comprenderlo de una manera más compleja, mediante el uso directo de fuentes, algo capaz de ser facilitado mediante la introducción de las tecnologías. En enorme parte, este aspecto se relaciona con la metodología docente aplicada, algo correspondiente a la siguiente subhipótesis por analizar (SH8), pero a la vez, parece influir, si se atiende a los argumentos utilizados por los participantes, a la hora de valorar el interés despertado por el uso de herramientas digitales.

En todo caso, es posible verificar esta subhipótesis SH7, al observar cómo la introducción de tecnologías permitió, como mínimo, despertar un destacado interés entre el alumnado, corroborando resultados similares en otro tipo de contextos, tanto en España⁸⁸³ como en el extranjero⁸⁸⁴. Ahora bien, como se ha indicado en el párrafo anterior, los elementos ligados a la novedad o al propio interés por la aplicación de la tecnología para trabajar en torno a la Historia no pueden actuar en el vacío, sino que se relacionan por necesidad con otros factores.

Aspectos relacionados con la subhipótesis SH8

Atendiendo, por tanto, y en segundo lugar, a la octava subhipótesis, es posible observar la formulación de una expectativa según la cual, la aplicación de las tecnologías sería capaz de facilitar la transformación de la práctica docente, promoviendo, asimismo, una recepción favorable, por parte del alumnado, del trabajo en torno a recursos históricos digitalizados y de una orientación más cercana al trabajo desarrollado por los historiadores. Examinando los resultados obtenidos al respecto, se abre la posibilidad de valorar el grado de cumplimiento de esta hipótesis en ambas vertientes: tanto en aquellos aspectos más prácticos, y por tanto, observados durante el propio proceso de elaboración, estructuración y aplicación en las aulas del entorno digital de aprendizaje, como en relación con las opiniones vertidas por el alumnado respecto al modelo de trabajo utilizado en el aula.

La valoración del primero de estos aspectos (es decir, del potencial de las herramientas digitales para producir una transformación en la metodología docente en la enseñanza de la Historia) nace, tal y como se ha comentado, de la experiencia llevada a cabo en el marco de esta investigación. Revisando todo el proceso puesto en marcha durante la ejecución de este estudio, es evidente que la aplicación en el aula de los recursos, actividades, y de la propia plataforma utilizada, no es más que el último paso de todo el proceso. Como ha quedado reflejado en aquellos capítulos dedicados al diseño e implementación del repositorio de recursos y del entorno digital de aprendizaje, y también al diseño del curso (y por tanto, de la propuesta didáctica y las actividades que la comprenden), cualquier utilización de la tecnología con fines educativos requiere de una cuidada planificación si se pretende que su aplicación sea efectiva.

Las intervenciones llevadas a cabo en los diferentes centros fueron, después de todo, la fase final de un proceso iniciado con la recopilación y selección de recursos didácticos. Atendiendo al resultado final, en este caso, únicamente desde el punto de vista del docente o investigador, y no tanto desde la visión del alumnado, parece claro que la multitud de herramientas digitales disponibles ha facilitado la puesta en marcha de actividades novedosas, atractivas y capaces de orientar el trabajo de una manera más directa con los restos del pasado. De manera adicional, la existencia de herramientas capaces de llevar a cabo un control exhaustivo de las actividades de los participantes, de promover un seguimiento capaz de facilitar la adaptación de las actuaciones del profesorado a las necesidades particulares de cada alumno o alumna, o de evaluar de una forma más motivadora e innovadora los conocimientos y capacidades de los estudiantes, se han mostrado como especialmente útiles.

⁸⁸³ RIVERO, P. (2011b). Op. cit., pp. 46-47.

⁸⁸⁴ FRIEDMAN, A.M. y HEAFNER, T.L. (2007). Op. cit., p. 204.

No hay que olvidar, además, que las herramientas aplicadas para esta experiencia concreta han evidenciado su valor para el trabajo específico en torno a la Historia, independientemente de su origen. Como ejemplo de ello, el uso de anotaciones (a través de las oportunidades ofrecidas por H5P) en documentos oficiales, portadas de periódico, fotografías o demás fuentes históricas, ha sido de enorme utilidad para facilitar que el alumnado pudiera llevar a cabo un examen en profundidad de estos recursos, fuese capaz de contextualizarlos de manera más adecuada, o se viera capacitado para trabajar en torno a dimensiones del pensamiento histórico como el cambio y la continuidad o la perspectiva histórica, entre otras. A la vez, la posibilidad de anotar vídeos (en esta ocasión, mediante EDpuzzle, pero también mediante H5P), o de diseñar actividades interactivas en las que abordar diferentes retos de naturaleza histórica o meramente reflexiva, ha abierto la puerta a una mayor variedad en el tipo de tareas realizadas por los participantes, sin tener por qué subordinar otros aspectos trabajados en las clases más tradicionales.

Parece claro, por tanto, que, pese al trabajo (tanto de planificación como de ejecución) necesario para una adecuada implementación de la tecnología en el aula, las ventajas y oportunidades ofrecidas por ésta pueden llegar a ser evidentes. La experiencia derivada del trabajo con diferentes centros y grupos durante los dos cursos académicos en los que se llevaron a cabo intervenciones deja esto patente, a pesar de las dificultades encontradas a lo largo del camino, ya sean en relación con la disponibilidad del equipamiento en los centros (en esta ocasión, adecuado, aunque tradicional y algo escaso) o de los aspectos más técnicos (en referencia a la conexión a Internet y los problemas puntuales en los distintos centros).

Notablemente, es destacable que los docentes que colaboraron con el proyecto mostraran en todo momento una disposición completamente abierta a la implementación del entorno digital. Como se ha apuntado en repetidas ocasiones, los perfiles de estos profesores y profesoras fue heterogéneo: mientras que algunos de ellos suelen hacer, por lo general, un uso moderado de las tecnologías en su práctica docente (usando presentaciones como apoyo expositivo en sus clases, por ejemplo), uno de los colaboradores suele renegar totalmente de ellas, y otro tiene la tendencia a hacer un uso muy habitual de las mismas. Independientemente del perfil, las intervenciones fueron recibidas adecuadamente por todos ellos. Esto encaja, en cierto modo, con los datos disponibles sobre la actitud del profesorado ante la tecnología educativa, reflejando que son muchos los docentes que, pese a no hacer uso de ella de manera práctica (ya sea por falta de competencias, aunque no sea éste el caso, o por otras razones), presentan una visión positiva sobre su utilidad en los procesos formativos⁸⁸⁵.

Ahora bien, el interés principal de esta investigación se centra en las opiniones del alumnado, y en relación con esta subcategoría ligada a la metodología docente, especialmente en la recepción del tipo de trabajo llevado a la práctica en el aula. Como ha podido observarse a la hora de examinar las respuestas proporcionadas por los participantes, tanto en su vertiente cuantitativa como mediante el análisis de carácter cualitativo llevado a cabo, se hace evidente que el cambio de metodología docente promovido por la experiencia, y por tanto, la transformación en el rol jugado por el docente y el alumnado, ha sido recibido de una manera positiva por estos últimos⁸⁸⁶.

A lo largo del examen de las respuestas, la incidencia en aspectos como la libertad ofrecida a los estudiantes para investigar y sacar conclusiones, la novedad de utilizar documentos históricos para trabajar de una manera más directa, o el grado de autonomía a la hora de manejarse por las distintas secciones de la plataforma y de trabajar sobre la Historia, fue resaltada por un número destacado de estudiantes. En cierto modo, los propios alumnos y alumnas notaron desde el principio un cambio, en ciertas ocasiones, radical, con

⁸⁸⁵ SIGALÉS, C. et al. (2008), Op. cit., pp. 108-114.

⁸⁸⁶ Refrendando, por otra parte, los aspectos más prácticos detectados en OLMOS, R. (2015). Moodle: el taller del historiador. Del archivo al aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 80, pp. 28-29 tras el uso de Moodle como plataforma de aprendizaje.

la manera en la que éstos suelen enfrentarse tradicionalmente con la asignatura. Muchos de ellos, como se ha hecho notar, contrapusieron este modelo de aprendizaje con el memorístico, o con la mera lectura de textos en papel, siempre favoreciendo la nueva propuesta. Salvo casos muy puntuales, que ya fueron examinados en el capítulo correspondiente, la nueva orientación asumida durante las distintas sesiones en las que se trabajó sobre la Transición española fue recibida de una manera muy positiva no sólo por sus características propias, sino también, precisamente, por su factor rupturista. Éste es uno de los aspectos que pudo afectar a la motivación y la implicación del alumnado, algo que en lo que se centrará la atención posteriormente.

Como es lógico, gran parte de los argumentos utilizados por los estudiantes giraron en torno a las actividades realizadas en el marco de las intervenciones, generalmente llamativas, a la vez que útiles para tratar de facilitar el desarrollo aquellos conceptos ligados al pensamiento histórico seleccionados. Es de interés observar cómo uno de los factores diferenciales entre la experiencia de 2016 y la de 2017 tiene que ver con la recepción del diseño de la propuesta didáctica, y cómo fue posible solventar la abundancia de contenido inicial, o el grado de reiteración detectado entre las tareas a llevar a cabo dentro de la plataforma, promoviendo una evolución positiva de dicha recepción. Ahora bien, junto a las actividades, la utilización de recursos didácticos se concibió como fundamental, al igual que en investigaciones relacionadas y ya comentadas⁸⁸⁷, pues fueron éstos los que se destacaron de una manera primordial desde el punto de vista de los participantes, y fueron recordados con posterioridad a la finalización del trabajo en el aula.

Esto es, precisamente, algo detectado en la respuesta del alumnado a la primera sesión, y más concretamente, a la puesta en marcha de un concurso inicial mediante Kahoot. Esta actividad específica, recordada de manera espontánea por los participantes tras acabar con las cinco sesiones integradas en el entorno de aprendizaje, y mencionada como su favorita por una mayoría de aquellos estudiantes que contestaron a esta pregunta, evidencia el potencial de poder llevar a cabo tareas habituales y necesarias (en este caso específico, la evaluación de los conocimientos iniciales del alumnado, así como una introducción del periodo a trabajar), aunque, como en esta ocasión, de una manera diferente a la habitual. En el fondo, la libertad de poder hacer uso de todo tipo de recursos digitalizados por parte del profesorado es lo que convierte la introducción de las herramientas digitales en el aula en algo tan relevante, capaz de moldear el trabajo histórico de una manera que no hubiese sido posible de otra forma.

El interés despertado por éste y muchos otros recursos es, sin lugar a dudas, destacable. No es de extrañar, por tanto, que aquellas fuentes históricas más llamativas, o a las que se les da uso con una menor frecuencia dentro del ámbito escolar, fueran identificadas como las favoritas de los estudiantes. De ahí que la utilización de videoclips de canciones fuese tan valorada, algo a lo que también pudo afectar, atendiendo a los comentarios recogidos durante las prácticas, el hecho de que estos recursos sirvieran para tratar temáticas sociales, y no necesariamente de índole política. Según el análisis de las opiniones expresadas por los estudiantes, la posibilidad de haber hecho uso de canciones, fragmentos de documentales o viñetas ha resultado eficaz, no solamente para despertar un cierto interés por la materia, sino también para lograr comprender la etapa histórica con una mayor profundidad, corroborando experiencias previas discutidas en capítulos anteriores⁸⁸⁸.

Como contrapunto, los textos, generalmente relacionados con artículos de carácter político, así como los documentos oficiales, fueron los recursos que menor entusiasmo generaron, aunque siempre debido al contraste con el resto de fuentes históricas, más llamativas o atractivas. Incluso en estas ocasiones, el dinamismo proporcionado por las herramientas tecnológicas utilizadas ha sido de utilidad. Los textos escritos fueron utilizados, por ejemplo, en interconexión con un sistema de anotaciones capaz de guiar al

⁸⁸⁷ TALLY, B. y GOLDENBERG, L.B. (2005). Op. cit., pp. 7-8.

⁸⁸⁸ SAYE, J.W. y BRUSH, T. (1999). Op. cit., p. 497.

alumnado, o dentro de actividades interactivas, haciendo, siempre que fuese posible, uso de los originales digitalizados (páginas o fragmentos de periódico, o páginas del Boletín Oficial del Estado, como muestra), provocando una dinámica necesaria⁸⁸⁹, pero a la vez más positiva, según lo identificado por estudios ya citados al respecto⁸⁹⁰, y por tanto, favoreciendo un enfoque diferente por parte del alumnado a la hora de enfrentarse a la disciplina histórica.

Desde un punto de vista general, parece posible afirmar que la subhipótesis SH8 puede ser verificada, al entender que el examen de las respuestas proporcionadas por los participantes hace patente que, efectivamente, ha sido posible para ellos trabajar de una forma diferenciada, y orientada de una manera más autónoma y en contacto con los recursos históricos, mediante una orientación más disciplinar. A su vez, y desde un punto de vista docente, el uso de herramientas digitales también se ha concebido como una fuente de oportunidades, a la que se ha tratado de hacer uso dentro de las posibilidades disponibles en cada uno de los contextos.

Aspectos relacionados con la subhipótesis SH9

Como no puede ser de otra manera, la disposición positiva del alumnado enlaza con aquellos aspectos tratados en la novena subhipótesis, y ligados con los factores de naturaleza motivacional. Atendiendo a la formulación de esta subhipótesis, se estableció la expectativa de que la integración de la tecnología educativa en el aula, siempre en relación con la metodología didáctica propuesta, fuese capaz de fomentar la motivación e implicación entre los estudiantes. Como puede observarse, los aspectos que se pretenden corroborar quedan subordinados a varios de los elementos sobre los que se ha discutido a la hora de valorar el cumplimiento del resto de subhipótesis. Desde este punto de vista, la implicación de los participantes no puede depender única y exclusivamente de uno de los factores citados, sino que está condicionada por una conjunción de varios de ellos. Como se ha apuntado en más de una ocasión, la introducción de las tecnologías en los contextos educativos no garantiza, por sí misma, ni mejores aprendizajes ni una mayor involucración por parte de los alumnos y alumnas, al menos a largo plazo. Únicamente mediante un trabajo adaptado y específicamente diseñado para orientar el proceso de educación histórica es posible avanzar en estos aspectos, y de ahí que ambos factores sean tenidos en cuenta en esta ocasión para valorar la opinión de los participantes en este estudio.

Observando los resultados recogidos en las diferentes fases de la investigación, especialmente a través de las opiniones en las que los alumnos y alumnas hicieron referencia, de una manera directa, a aquellos aspectos que más les han atraído de la experiencia, todos aquellos elementos que tienen que ver, de una forma u otra, con la metodología docente utilizada, aparecieron referenciados de una manera destacada. El modelo de trabajo puesto en marcha, ya comentado en el apartado previo, y focalizado en un tipo de orientación con más autonomía y pegada al tratamiento directo de las fuentes históricas, asumió un importante peso, afectado la inclinación mostrada por los estudiantes de manera similar a los resultados obtenidos por Friedman y Heafner, que ya se describieron en la revisión del estado de la cuestión⁸⁹¹. Las referencias a los recursos utilizados, las actividades realizadas o el nuevo método a través del cual los participantes se han acercado a la disciplina histórica son una buena muestra de ello. A la vez, el hecho de haber trabajado de una manera grupal y en un contexto diferente ha servido para marcar distancias con las tareas realizadas de manera habitual.

Ahora bien, este cambio ligado a la metodología, con la finalidad específica de potenciar el desarrollo de aquellas capacidades relacionadas con el pensamiento histórico, y de promover una reflexión sobre sus conceptos centrales, ha estado soportada, en todo

⁸⁸⁹ REISMAN, A. (2012b). Op. cit., p. 253.

⁸⁹⁰ LEE, J.K. y CALANDRA, B. (2004). Op. cit., p. 74.

⁸⁹¹ FRIEDMAN, A.M. y HEAFNER, T.L. (2007). Op. cit., pp. 204-206.

momento, por la aplicación de herramientas digitales, aspecto que ha ayudado a hacer evidente a los participantes el contraste con su experiencia habitual. Esta diferencia es uno de los muchos elementos que han permitido al alumnado ser consciente de que existe una forma alternativa de aproximarse al estudio de la Historia, y por ello mismo, incrementar su valoración de la disciplina, como ocurrió en uno de los estudios de Tally y Goldenberg, también comentado, en relación con el interés mostrado por el alumnado por la materia de Historia⁸⁹². En todo caso, es la combinación de ambos factores lo que, de forma efectiva, ha hecho posible esta reacción, pues la presencia de la tecnología ha servido como la excusa para alterar la práctica docente, pero a la vez ha reforzado y hecho posible estos cambios, que probablemente hubiesen sido mucho menos efectivos sin su presencia.

¿En qué ha consistido, en todo caso, el cambio de actitud detectado? El análisis llevado a cabo de las respuestas indica que, efectivamente, el denominado *factor novedad* ha pesado en una parte relevante de los participantes a la hora de mostrar una actitud positiva ante la experiencia. Esto es evidente teniendo en cuenta las opiniones expresadas, tanto en relación con su práctica habitual como a la recepción de las sesiones, pero también mediante la comparación de las respuestas entre los grupos algo más acostumbrados a un tipo de trabajo similar al realizado y aquellos para los que este enfoque resultó una novedad importante, al menos, como se ha apuntado, en el contexto del aprendizaje de la Historia.

En todo caso, y a pesar de que el factor motivacional de los participantes haya podido verse afectado por la introducción de nuevas herramientas de carácter técnico, las innovadoras perspectivas ofrecidas por la combinación del uso de la tecnología educativa y de una orientación metodológica diferente son las que finalmente han podido incentivar una mayor implicación del alumnado. Estas perspectivas no se limitan al trabajo llevado a cabo en el aula, como se ha explicado al examinar los resultados obtenidos, sino también a la propia concepción de la materia y de los procesos históricos abordados. Es por ello por lo que es relevante advertir el que un número muy significativo de alumnos y alumnas se hayan decantado por considerar la Transición española como una etapa histórica más interesante de lo esperado, al focalizar la atención más allá de los aspectos políticos o al descubrir aspectos de interés para nada esperados.

No se trata únicamente de conocer acontecimientos, procesos o puntos de vista previamente desconocidos (aunque varios estudiantes hicieran referencia a este factor), sino el poder ligar lo que se aprende con el contexto desde el que se realiza, algo ya discutido al hacer referencia al análisis de la conciencia histórica. En el fondo, un mayor interés por el periodo, y por tanto, por lo que se está tratando de aprender, puede llevar también a una percepción mucho más positiva sobre la dificultad de los procesos de aprendizaje. Esto es algo que puede corroborarse atendiendo a los datos procedentes de los instrumentos aplicados entre los estudiantes, pues éstos encontraron, por lo general, más sencillo trabajar sobre la Historia mediante la orientación aplicada en el marco de esta investigación.

En el fondo, todos los aspectos discutidos con anterioridad parecen mostrar una cierta utilidad, especialmente de manera combinada, para potenciar la implicación del alumnado en los procesos de aprendizaje sobre la Historia⁸⁹³. Considerar, en definitiva, la materia y el objeto de estudio como algo más valioso puede significar que los participantes se impliquen más en su trabajo. De manera adicional, la utilización de actividades didácticas con elementos propios de la gamificación, así como el uso de recursos históricos para el fomento de la investigación y el tratamiento de visiones, perspectivas y opiniones, fueron destacados por los propios estudiantes como elementos que contribuyeron a su percepción tan positiva de la experiencia. Precisamente, el hecho de tener que formar su propia opinión ante algunos de los procesos abordados, o la necesidad de tener que reflexionar sobre las

⁸⁹² TALLY, B. y GOLDENBERG, L.B. (2005). Op. cit., p. 7.

⁸⁹³ En línea, por otro lado, con la investigación aplicada llevada a cabo por Trepát y Feliu, en la que introdujeron el uso de presentaciones de PowerPoint en el aula, y en las que encontraron que el cambio de metodología afectó positivamente a la motivación e implicación del alumnado. Ver TREPAT, C.-A. y FELIU TORRUELLA, M. (2007). La enseñanza y el aprendizaje de la historia mediante estrategias didácticas presenciales con el uso de las nuevas tecnologías. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 13, no. 21, pp. 10-13.

contradicciones encontradas fueron tareas, hasta cierto lugar, sorprendentes para algunos de los alumnos, habituados a la simple memorización y procesamiento de soluciones ya dadas, y por eso mismo ha contribuido a la valorización de su rol a la hora de abordar el trabajo sobre la Historia.

No cabe duda, por otro lado, de que todo aquello relacionado con la implicación y motivación del alumnado comprende aspectos difícilmente valorables de una forma definitiva o concluyente, al ser elementos estrechamente dependientes de multitud de factores externos, como la presencia de docentes no habituales o la creación de hábitos con el paso del tiempo. A pesar de que todo esto se discutirá más adelante, al hacer referencia a las limitaciones de la investigación, y siempre con la intención de evitar realizar generalizaciones inadecuadas, la experiencia llevada a cabo en los distintos centros y localidades ha evidenciado una reacción del alumnado muy positiva. Desde este punto de vista, lógicamente parcial, y en todo caso, limitado a las diferentes situaciones y contextos en los que se ha trabajado, es posible hablar de que la subhipótesis SH9 planteada en un inicio ha podido corroborarse, pues, efectivamente, la actitud de los participantes ha mostrado el reflejo de una motivación e implicación patentes, evidenciada en factores muy variados, tal y como se ha podido observar a lo largo de este trabajo.

1.5. Valoraciones generales

Una vez revisado el cumplimiento de los objetivos establecidos, así como las respuestas proporcionadas a las preguntas de investigación, y la verificación de hipótesis y subhipótesis planteadas de forma previa a la puesta en marcha del estudio, es el momento de atender a una visión de conjunto, relacionando aspectos ligados a cada una de las tres grandes categorías utilizadas en el marco de este análisis. La finalidad es obtener una serie de conclusiones que hagan posible contar con una visión de conjunto de la investigación llevada a cabo, y que, junto a los aspectos discutidos posteriormente, ofrezcan una panorámica adecuada sobre las temáticas examinadas.

Si bien, una de las características principales de este trabajo es la presencia de tres categorías de análisis diferenciadas (el pensamiento histórico, la conciencia histórica y la aplicación de las tecnologías en las aulas), la investigación desarrollada y aquí presentada parece haber sido capaz de ofrecer una visión, acompañada de una propuesta, por la cual, todas estas categorías quedan, de una u otra forma, interrelacionadas. Como se ha apuntado desde un inicio, la finalidad primordial del estudio ha sido examinar y valorar aquellas facetas relacionadas con la comprensión histórica del alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, algo para lo que se ha atendido tanto a aquellos aspectos cognitivos ligados a los conceptos o dimensiones principales del pensamiento histórico, como a los elementos de un cariz más práctico o en relación con los usos de la Historia, y por tanto, centrados en la idea de conciencia histórica. Pese a asumir éste como el objetivo principal, el uso de herramientas digitales ha servido como un elemento capaz de, no solamente apoyar o facilitar la práctica docente, sino también de transformarla y orientarla de una manera adecuada a través de un cambio de metodología que se ha hecho evidente en las tareas llevadas a cabo por los participantes en la investigación.

En primer lugar, y centrandó la atención en la comprensión histórica del alumnado con el que se ha trabajado, la discusión llevada a cabo sobre el análisis de la capacidad cognitiva y razonamientos mostrados por los estudiantes ha evidenciado una serie de carencias. La detección de estas dificultades de aprendizaje (por otra parte, esperadas y ya analizadas en el marco de investigaciones sobre este campo en otros contextos, tanto en España como, primordialmente, en el extranjero) no deja de ser enormemente relevante para poder vislumbrar adecuadamente la manera en la que los alumnos y alumnas de Educación Secundaria se enfrentan a la Historia, algo que puede, por lo tanto, ayudar a adaptar la práctica docente, así como facilitar el desarrollo del pensamiento histórico.

Centrando la atención en las capacidades detectadas entre el alumnado antes de llevar a la práctica la propuesta didáctica implementada en este trabajo de investigación,

parece claro que la utilización de niveles de progresión ha permitido obtener una panorámica acerca del nivel de complejidad del razonamiento de los participantes, así como una diferenciación entre las distintas dimensiones ligadas al pensamiento histórico. Ahora bien, el análisis realizado, centrado en el examen de los rasgos y características de las reflexiones en torno a cada uno de estos conceptos, es lo que ha permitido poder detectar, con mayor profundidad, las carencias y tendencias de los estudiantes.

La utilización del marco teórico seleccionado para este trabajo, complementado con el uso de categorías emergentes, permite concluir que es preciso dar pasos hacia una formación capaz de abordar, específicamente, estos aspectos. Después de todo, las dificultades de aprendizaje detectadas, entre las que se incluyen problemas para llevar a cabo una contextualización adecuada de fuentes y recursos históricos, para poder detectar cambios y continuidades de una forma simultánea, o para ser conscientes de la perspectiva de los protagonistas históricos y del periodo en el que vivieron (por citar unos pocos aspectos que ha sido abordados en los capítulos correspondientes), pueden ser trabajadas en el aula mediante una planificación previamente definida. Independientemente de estas carencias, la evolución mostrada por los participantes puede ser un indicador, tal y como se ha discutido, de que las capacidades están, hasta cierto punto, ya presentes en el alumnado, y que el trabajo llevado a cabo en el aula puede ayudar a que éste entienda de qué manera aplicarlas a la disciplina histórica.

En el fondo de los aspectos aquí discutidos se sitúa la necesidad de no limitar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia a aquellos conceptos de primer orden, es decir, a la mera memorización de fechas, personajes o acontecimientos, mediante una conceptualización de la disciplina como un compartimento ya dado y cerrado, sin posibilidad de debate o discusión. Independientemente de la necesaria presencia de estos elementos en la educación histórica⁸⁹⁴, si lo que se pretende es despertar el potencial del alumnado para aplicar sus concepciones críticas y su pensamiento complejo al estudio de la Historia, no cabe duda de que es necesario ampliar el foco, y trasladarlo hacia un tratamiento de aquellos conceptos de segundo orden, en esta ocasión centrados en la reflexión acerca de la significatividad, el uso de la evidencia, el cambio y la continuidad, las causas y las consecuencias, la perspectiva histórica y la dimensión ética de la Historia⁸⁹⁵. El trabajo específicamente dirigido para orientar la comprensión y desarrollo de estos aspectos puede ser, si se atiende a los resultados de esta investigación, de gran utilidad, por tanto, para facilitar con un mayor vigor la comprensión histórica del alumnado, y para poder llegar a desarrollar aquellas capacidades latentes, superando así las dificultades de aprendizaje más notorias.

En segundo lugar, y como también se ha recalcado a lo largo del trabajo, aunque sea completamente necesario atender a aquellos factores ligados al ámbito más disciplinar de la Historia (y por tanto, a la manera en la que ésta se produce e interpreta, siempre en consonancia con las dimensiones anteriormente citadas), la vertiente histórica más social o pública debe ser comprendida si lo que se pretende es que el alumnado tenga una visión más completa. Es por ello por lo que el análisis de la conciencia histórica ha asumido un papel tan relevante en la investigación llevada a cabo, al convertirse en un marco de análisis de especial utilidad si lo que se pretende es entender de qué manera concibe el alumnado su papel en el proceso de evolución histórica, sirviendo, además, de excusa para examinar aquellos debates sobre los usos (y abusos o perjuicios, siguiendo la expresión de Nietzsche⁸⁹⁶) de la Historia en la esfera pública.

Es posible concluir, en relación con este aspecto, que el haber podido trabajar sobre la Historia reciente, y por tanto, sobre un pasado todavía vivo y con presencia en el debate

⁸⁹⁴ Es posible encontrar una discusión sobre la importancia del qué aprender en GONZÁLEZ GALLEGU, I. (2002). El conocimiento geográfico e histórico educativos: la construcción de un saber científico. *La Geografía y la Historia, elementos del Medio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 25-27.

⁸⁹⁵ SEIXAS, P. (2017a). Op. cit., pp. 598-603.

⁸⁹⁶ NIETZSCHE, F. (2003). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, publicado originalmente en el año 1874.

político y social, ha hecho posible afrontar el trabajo de la etapa de la Transición de una forma muy distinta con el alumnado. Pese a que, en esta ocasión, el periodo analizado solamente se aleja unas pocas décadas del momento actual, lo realmente importante a la hora de enfocar el modelo de trabajo en el aula tiene que ver con la orientación dada al proceso de aprendizaje, y por tanto, con la capacidad de dar valor a la Historia mediante el establecimiento de una relación entre el pasado y el presente, con una perspectiva de futuro siempre en mente⁸⁹⁷. Esto puede llevarse a cabo con una mayor facilidad, como en esta ocasión, a través del estudio de la Historia reciente, repleta de temáticas controvertidas o en disputa capaces de ser abordadas en el aula, algo que no implica que no pueda llevarse a cabo a través del tratamiento de otros periodos de la Edad Moderna o Contemporánea, por ejemplo. De nuevo, el enfoque es aquello que marca la utilidad percibida del pasado, y lo que hace que trabajar sobre una etapa o una serie de procesos históricos tenga mayor o menor repercusión en la comprensión histórica del alumnado.

No olvidar esta segunda vertiente de la Historia puede fomentar entre el alumnado una reflexión mucho más compleja acerca de la disciplina. No se trata únicamente, por tanto, de favorecer que los estudiantes puedan saber más sobre una época concreta, al percibirla como más cercana o de mayor interés, sino también de fomentar una reflexión sobre la propia naturaleza de la Historia⁸⁹⁸. Si las discusiones se centran en la utilización del pasado en el presente, en la multiplicidad de visiones y en la reinterpretación de los acontecimientos en base a valores actuales o intereses de cada momento, es mucho más probable que un estudiante pueda ser consciente de los procesos de creación y revisión de la Historia, promoviendo una visión más coherente de los fundamentos de la disciplina. Esto puede llegar a redundar, a su vez, en una comprensión de los conceptos ligados al pensamiento histórico, como el uso de la evidencia, la significatividad o la perspectiva histórica, dimensiones en las que una reflexión matizada sobre los procesos de selección, construcción y reconstrucción en la Historia pueden ayudar a conformar visiones más complejas y de mayor utilidad práctica.

En tercer lugar, es posible concluir que una estrategia válida para lograr una comprensión histórica más adecuada entre el alumnado pasa por fomentar un tipo de trabajo en el aula adaptado a esta finalidad, algo que la utilización de las tecnologías educativas puede ayudar a hacer una realidad, especialmente si se atiende al nuevo contexto en el que la educación está, quiera o no, inmersa⁸⁹⁹. La metodología docente debe adaptarse a los objetivos que pretenden lograrse, ya que si la finalidad del aprendizaje de la Historia es repetir un relato previamente construido, las clases magistrales de corte más tradicional pueden ser, simplemente, suficiente. Eso sí, si lo que se pretende es que los alumnos y alumnas sean capaces de realizar un trabajo similar al llevado a cabo por los historiadores para fomentar la comprensión de los conceptos esenciales de la disciplina, una orientación mucho más pegada a las fuentes se antoja como mucho más adecuada. Es por ello, por lo que el contacto directo con materiales de la época, y una predisposición más autónoma, a través del cual los estudiantes sean capaces de interpretar y cuestionar mensajes, testimonios y visiones, puede ser lo más adecuado, y las herramientas digitales pueden ayudar al respecto⁹⁰⁰.

Teniendo en cuenta estos aspectos, no es extraño, por tanto, que el uso de un entorno digital de aprendizaje haya podido aportar una serie de ventajas en las intervenciones llevadas a cabo en los diferentes centros escolares. El hecho de ofrecer una novedad o una alternativa frente a la rutina habitual, ya sea mediante la introducción de recursos digitalizados usados con poca frecuencia (por ejemplo, videoclips de canciones, viñetas o fragmentos de periódicos y revistas de la época), de tratar temáticas poco usuales, complementando a los aspectos puramente políticos (es decir, centrando la atención en la

⁸⁹⁷ Algo ya indicado en las conclusiones obtenidas en GRUPO VALLADOLID (1994). Op. cit., pp. 211-212.

⁸⁹⁸ VANSLEDRIGHT, B.A. (2004). Op. cit., p. 231.

⁸⁹⁹ ZHAO, Y. y LEI, J. (2009). Op. cit., p. 684.

⁹⁰⁰ MONTE-SANO, C. y REISMAN, A. (2016). Op. cit., pp. 283-284.

vida diaria de la sociedad, así como en aquellos elementos más pegados a la cultura popular), o simplemente, de ofrecer un nuevo enfoque a la materia de Historia (usando como eje central el pensamiento histórico), ha sido de utilidad para poder abordar el estudio de la Historia de una forma diferenciada.

Por supuesto, la utilización de herramientas digitales no se ha limitado a una reorientación del modelo de trabajo, condicionado, en todo caso, por aspectos como el uso del aula de informática y de ordenadores de sobremesa tradicionales, o por la necesidad de tener que compartir estos dispositivos, sino que también ha hecho posible un seguimiento mucho más próximo del trabajo realizado por los estudiantes. Junto a esto, la posibilidad de haber podido guiar las tareas de los alumnos y alumnas, y de haber ayudado a estructurar su acercamiento a las fuentes, es un punto positivo que evidencia el potencial para adaptar las herramientas y aplicaciones disponibles en la Red al trabajo en torno a la Historia.

La labor de preparación llevada a cabo de forma previa a la intervención en los centros deja claro que cualquier orientación novedosa de la metodología docente requiere de un esfuerzo adicional. En este caso concreto, el haber tomado la decisión de realizar una recogida de recursos didácticos, de construir un entorno digital al que poder acceder desde los diferentes centros con los que se trabajara, de diseñar una propuesta didáctica concreta para trabajar el paso de la dictadura a la democracia en España, y de implementar en ella una serie de actividades específicamente diseñadas para trabajar sobre las dimensiones del pensamiento histórico, ha supuesto una inversión considerable de tiempo y energía. En todo caso, esto es, de hecho, lo que ha permitido poder llevar a cabo esta investigación, cuyo propósito no se ha limitado a indagar acerca de diversos factores propios de la educación histórica, sino que también ha tratado de ofrecer una propuesta didáctica específica, llevándola a la práctica para comprobar su valor, potencial y aspectos mejorables.

Precisamente, el carácter práctico de este estudio permite otorgar un cierto valor a la evolución detectada entre las distintas fases de la investigación. Como se ha indicado en los capítulos correspondientes, pese a aquellos aspectos positivos de la propuesta aplicada en las aulas en el año 2016, fue posible detectar un cierto margen de mejora, tanto en relación con las cuestiones de carácter más técnico como sobre la orientación ofrecida a las actividades y recursos incorporados en las diferentes sesiones de la propuesta didáctica. Puede concluirse, al respecto, que las modificaciones realizadas impactaron favorablemente en la recepción de la experiencia por parte de los estudiantes tras las intervenciones del año 2017, ya que, atendiendo a las diferentes subcategorías analizadas, siempre es posible detectar una evolución positiva. Desde este punto de vista, queda patente que las decisiones tomadas a lo largo de todo este proceso investigador no son estériles, ni asumen un papel secundario frente a condicionantes más marcados, y que afectan, de una u otra manera, con mayor o menos fortaleza, a los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre la Historia.

Como es lógico, la experiencia llevada a cabo con los diferentes grupos puede ser analizada desde puntos de vista paralelos, cada uno de ellos marcados por una tonalidad dispar dependiendo de su objeto de interés. De hecho, tomar el pensamiento histórico, la conciencia histórica o el uso de las tecnologías como categorías de análisis ha servido para poder caracterizar aspectos diferenciados, pero es precisamente la interacción entre estas categorías la que ha provocado que la propuesta haya sido exitosa, no sólo a la hora de realizar un examen de naturaleza académica, sino también a la hora de ponerla en práctica. Independientemente de estos aspectos, la forma más adecuada de concluir la revisión del trabajo realizado consiste en examinarlo de una forma crítica, estableciendo algunas de las limitaciones encontradas, pero también tratando de indicar futuras líneas de actuación, y es precisamente a esto a lo que se dedica la parte final de este estudio.

Limitaciones de la investigación

Todo trabajo de investigación, por su propia naturaleza, sufre frecuentemente de condicionantes y dificultades desde su propia concepción. Esto no está ligado únicamente a la incertidumbre inherente a los estudios científicos, sino también a aspectos relacionados con los rasgos propios de los trabajos empíricos, así como a todo lo referente a los contextos en los que éstos se aplican. De una manera general, las limitaciones detectadas en cualquier investigación pueden surgir en cualquiera de sus fases (desde los primeros esbozos acerca de la problemática a tratar, al análisis de los resultados obtenidos), y éstas son capaces de determinar, de una manera significativa, su rigor y el impacto derivado de la misma.

Ser consciente, por tanto, de la existencia de estos condicionantes es el primer paso para tratar de solventarlos de la manera más adecuada posible. A la vez, en aquellos casos en los que no se hayan podido superar muchos de estos obstáculos, la propia identificación de las limitaciones de una investigación puede ser de gran utilidad, especialmente a la hora de informar futuros trabajos que, potencialmente, puedan llevarse a cabo aproximaciones similares. La explicitación de los límites de una investigación, asume un papel fundamental para favorecer un intercambio de información entre la comunidad investigadora, y poder avanzar, en este caso particular, hacia la mejora de la educación histórica. A la vez, indicar qué aspectos podrían haber sido mejorados y reforzados, o simplemente detallar posibles alternativas a las diferentes elecciones puestas en marcha, es también un ejercicio de honestidad intelectual y una buena práctica, capaz, además, de fomentar una metarreflexión sobre las propias capacidades de cara a una mejora en el futuro.

Teniendo en cuenta estas ideas, a continuación se identifican y se debate en torno a una serie de aspectos particulares relacionados estrechamente con diferentes fases de esta investigación, y por tanto, con elementos descritos en diferentes capítulos de este trabajo. Es por ello por lo que se ha procedido a agrupar estas cuestiones en una serie de apartados diferenciados, entre los que se incluye la conceptualización y diseño de la investigación, su puesta en marcha y aplicación, y, por último, a la valoración de la información obtenida.

Aspectos conceptuales y metodológicos

A pesar de que parte de las potenciales limitaciones identificadas en el marco de este trabajo se puedan relacionar, de una manera u otra, con el propio diseño de la investigación, y por tanto, con la aproximación metodológica elegida, la selección de los participantes, los instrumentos utilizados o el procedimiento de análisis de la información, resulta conveniente ampliar el punto de vista y centrar la atención en la propia conceptualización del trabajo realizado. Esto se liga con la orientación tomada, que a su vez, deriva del interés del estudio y de las preguntas de investigación a las que se ha tratado, desde un principio, de dar respuesta. Ésta es la génesis de todo el proceso, y de ahí que no sea baladí establecer una discusión en torno a las dificultades derivadas de estas elecciones iniciales.

Atendiendo de manera particular al presente trabajo, no cabe duda de que uno de los aspectos más llamativos del mismo se relaciona con su interés por varias temáticas y la utilización de múltiples categorías de análisis, incluyendo el desarrollo del pensamiento histórico, el trabajo en torno a la Historia reciente y, por último, la utilización de

herramientas digitales en el aula. El hecho de no centrar la atención única y exclusivamente en uno de estos aspectos, y tomar, en cambio, la decisión de focalizar el eje central del estudio en la comprensión y el pensamiento históricos de manera primordial, aunque siempre en relación con el trabajo en torno a la Historia más cercana en el tiempo, y a través del uso de la tecnología educativa, convirtió el enfoque de esta investigación en algo más complejo de lo habitual, estableciendo una de las primeras barreras a superar.

Junto a la pluralidad de factores de interés, también es importante hacer referencia al marco teórico utilizado, y a su adecuación al tipo de investigación llevada a cabo. Tal y como se ha defendido en multitud de ocasiones, la conceptualización establecida por Seixas y Morton en torno a la idea de *pensamiento histórico*, incluyendo un total de seis conceptos básicos o dimensiones que la configuran, ha sido tomada como referencia principal durante todo el proceso⁹⁰¹. Algo que también se ha indicado con anterioridad es que esta conceptualización no es, lógicamente, la única existente, pues los intentos de caracterizar los rasgos esenciales acerca de la manera en la que se comprende o razona sobre la Historia y la evolución en el tiempo de estas características, tienen una larga tradición. Si bien, este modelo ha sido asumido como el marco más adecuado, debido tanto a su claridad conceptual como a su versatilidad a la hora de ser aplicado en el contexto de investigaciones educativas, pero también para servir de guía durante los procesos de práctica docente, es fundamental repetir que es una elección más, y que no tiene por qué desplazar al resto, estructurados bajo la influencia de las tradiciones británica, germana o estadounidense⁹⁰², además de por las aportaciones provenientes del contexto español desde hace décadas.

A la vez, centrar la atención de forma continua en las seis grandes dimensiones del pensamiento histórico no garantiza un análisis completo de las características ligadas a la comprensión histórica. Dependiendo de los diferentes puntos de vista en torno al constructo analizado, es posible determinar que la valoración de aspectos como las nociones del alumnado en torno a la naturaleza de la disciplina, o todo aquello relacionado con los usos sociales de la Historia (y no únicamente en relación con los factores derivados de su práctica disciplinar), puede llegar a ser esencial. Ésta es, de hecho, una de las razones por las que la conciencia histórica juega un papel tan importante en esta investigación.

Una de las grandes dificultades encontradas a la hora de poner en marcha un estudio de esta naturaleza tiene que ver con la orientación metodológica asumida, y por tanto, con el diseño general de la investigación. Como se ha indicado en otras ocasiones, el hecho de establecer una focalización en componentes ligados a la comprensión histórica, donde además entran en juego aspectos como las narrativas asumidas o las ideas e interpretaciones presentadas por el alumnado en relación con el pasado, supuso que no pudiera dejarse de lado una orientación de corte predominantemente cualitativo. Una dificultad añadida fue la adopción de un carácter comparativo, pues el trabajo planificó el examen de los contrastes detectados de forma previa y posterior a la puesta en marcha de las intervenciones, tratando de analizar diferencias derivadas o influenciadas por la orientación metodológica puesta en marcha.

De nuevo, el diseño de la investigación condicionó esta valoración, tanto por la mezcla de factores citada con anterioridad, como por la duración de las intervenciones, algo relevante al contrastar capacidades ligadas al pensamiento histórico, las cuáles evolucionan de manera gradual con el tiempo, tanto por el desarrollo cognitivo de los estudiantes como por sus experiencias vitales⁹⁰³. Tal y como se ha podido observar a la hora de analizar los resultados obtenidos, ha sido posible detectar matices, en ocasiones relevantes, entre los razonamientos del alumnado anteriores y posteriores a la intervención. Esto se ha interpretado de una manera pragmática, al no entender el hecho de que un porcentaje más

⁹⁰¹ SEIXAS, P. y MORTON, T. (2013). Op. cit.

⁹⁰² Ver una revisión adicional de las mismas, así como de los modelos procedentes de Canadá, en LÉVESQUE, S. y CLARK, P. (2018). Op. cit., pp. 120-135.

⁹⁰³ Es posible encontrar una discusión acerca del desarrollo cognitivo de los adolescentes, en contraposición a la antigua interpretación de la idea de niveles de desarrollo en relación con la educación histórica, en LEVSTIK, L.S. y PAPPAS, C.C. (1992). Op. cit., pp. 369-385.

elevado de alumnos o alumnas se haya situado en niveles de progresión más elevados tras las intervenciones como una mejora directa de sus capacidades, sino como una facilitación del uso de aquellas capacidades ya presentes en los participantes, o al menos, como una aplicación de las mismas a la disciplina histórica.

Este estudio no trata de presentar, por tanto, el uso de las tecnologías o la orientación metodológica de la propuesta didáctica diseñada como una solución única capaz de mejorar el aprendizaje o las destrezas del alumnado, aunque sí que parezca razonable apuntar que un tipo de trabajo como el llevado a cabo puede ayudar a abordar los procesos históricos de una manera diferente, fomentando una reflexión capaz de sacar a la luz capacidades anteriormente desaprovechadas o no aplicadas a la educación histórica, o al menos, dando pasos para favorecer una mejor disposición por parte de los estudiantes.

Por otro lado, y atendiendo a los intentos por fortalecer el proceso en su conjunto, merece la pena focalizar la atención en el establecimiento de criterios de rigurosidad, centrándose en aspectos como la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad⁹⁰⁴. Esto ha supuesto asumir limitaciones dentro del diseño de la investigación en relación con aspectos como la elaboración de instrumentos de obtención de información, tanto antes como después de las intervenciones. Factores como la validez de constructo, de criterio y de contenido fueron abordados, ya que, destacando un simple ejemplo, el proceso de elección de fuentes históricas y su integración en los cuestionarios no consiste únicamente en seleccionar aquél recurso mejor adaptado al nivel del alumnado, o aquél texto o imagen capaz de ofrecer más oportunidades a los estudiantes para que éstos se expresen, sino también en valorar qué es lo que realmente se evalúa, pues aspectos como la comprensión lectora⁹⁰⁵ o los conocimientos de primer orden sobre la Historia pueden llegar a tener un peso muy determinante en los resultados obtenidos⁹⁰⁶.

De igual manera, fortalecer los procedimientos de obtención de información (por ejemplo, con observaciones de aula adicionales, o mediante técnicas no tan dependientes de la producción escrita), aunque especialmente útil, hubiera supuesto una serie de recursos humanos y temporales adicionales, difíciles de ser aprovechables en la práctica. Por supuesto, el resto de aspectos ligados a la transferibilidad de interpretaciones y resultados, especialmente aquellos relacionados con los diferentes participantes y contextos, han tratado de abordarse en el diseño de la investigación, tal y como se ha descrito en el capítulo específico. En todo caso, pese a haber tratado de homogeneizar los procedimientos de intervención, con un tiempo equivalente, con un alumnado similar, y mediante una aproximación didáctica común, no cabe duda de las limitaciones existentes a la hora de trabajar con participantes de contextos desiguales, algo que hace necesario hablar de las limitaciones encontradas a la hora de aplicar la investigación.

Aspectos ligados a la puesta en marcha y aplicación del estudio

Tras atender a elementos ya discutidos, como la elección de participantes o la generación y aplicación de los instrumentos de obtención de información, puede resultar de interés llevar el foco del debate a aquellos aspectos más prácticos, unidos a la puesta en marcha de las intervenciones en los centros escolares. Parece adecuado examinar, por tanto, un aspecto decisivo relacionado con el diseño de la investigación: los participantes y contextos en los que ésta se produjo. Examinar la lista de centros educativos con los que se colaboró permite entender la orientación elegida para la puesta en marcha de los procesos de intervención, pues, lógicamente, tal y como se ha defendido en capítulos previos, esta elección asume un carácter intencional y marcado por la conveniencia, aunque con un cierto margen para poder contar con grupos no completamente homogéneos, y de ahí la selección de diferentes localidades.

⁹⁰⁴ Ver tanto BISQUERRA ALZINA, R. (2004). Op. cit., p. 288; como LINCOLN, Y.S. y GUBA, E.G. (1985). Op. cit., p. 219, para una descripción detallada de esta terminología.

⁹⁰⁵ REISMAN, A. (2015). Op. cit., p. 34.

⁹⁰⁶ KALISKI, P., SMITH, K. y HUFF, K. (2015). Op. cit., p. 197.

Si bien el haber podido disponer de más institutos con los que trabajar hubiera facilitado la recopilación de información potencialmente más variada, o al menos hubiese hecho posible contar con un mayor volumen de datos derivados de la experiencia, este aspecto no desdibuja el objetivo central de este trabajo. Son muchos los criterios adicionales que podrían haberse tenido en cuenta a la hora de establecer un análisis comparativo, pero esto hubiera supuesto la obligación adicional de contar con el tiempo necesario para la preparación e implementación de intervenciones con cada uno de los grupos, así como una colaboración cercana con el profesorado responsable, algo a todas luces imposible de realizar con los recursos materiales y humanos disponibles en el marco de este estudio. Teniendo todos estos condicionantes en cuenta, las elecciones realizadas parecen razonables, aunque se presenten líneas de investigación en el futuro que puedan derivar de aquellos aspectos que no pudieron ser analizados en el marco del presente trabajo.

Al respecto, parece adecuado examinar los condicionantes encontrados por el propio trabajo en las aulas. Como se ha indicado en múltiples ocasiones, las dificultades derivadas de las investigaciones de carácter empírico son muchas y variadas, y de ahí que haya sido tan determinante contar con una serie de docentes capaces de abrir sus aulas a los investigadores que han participado en esta experiencia, facilitando así el acceso a contextos reales. Por supuesto, y pese a las mejores intenciones mostradas por este profesorado, el escaso tiempo disponible supuso que las situaciones en las que se tuvieron que poner en marcha las intervenciones no fueran siempre las idóneas. En esta ocasión, este aspecto no tiene que ver con el alumnado, sino con el momento del curso en el que se llevó a cabo el trabajo a través del entorno.

Cabe recordar que al trabajar sobre la Transición española, un proceso no siempre tratado por el profesorado durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria debido a su naturaleza polémica, su cercanía en el tiempo o la falta de posibilidades de abarcar todo el temario (al situarse esta etapa en la parte final del curso)⁹⁰⁷, supuso, precisamente, dejar las intervenciones para los últimos meses del curso académico. Los docentes colaboradores hicieron un esfuerzo para llegar a estas últimas semanas de clase, generalmente entre finales de mayo y el mes de junio, con un espacio suficiente para permitir que los estudiantes trabajaran durante este periodo con el entorno digital, y exclusivamente sobre el proceso de transición. De manera adicional, es importante indicar que ésta fue la única posibilidad, debido a la necesidad de que los participantes contaran con un trasfondo de conocimientos acerca de los periodos inmediatamente anteriores de la Historia de España.

El hecho de trabajar durante este momento específico del año supuso, entre otros inconvenientes, que el alumnado estuviera, en opinión del propio profesorado, más cansado de lo habitual, algo a lo que se sumó que, en varios centros, los periodos en los que se llevó a cabo la experiencia coincidieran o se encontraran muy cerca de los exámenes del último de los trimestres del curso. Esto supuso, tal y como se deriva de las observaciones realizadas en las propias sesiones, que varios de los estudiantes se mostraran más inquietos de lo habitual, o más preocupados por repasar o preparar otras materias, incluyendo aquellos días en los que los alumnos y alumnas tuvieron que cumplimentar los cuestionarios finales. Esto lleva a preguntarse si haber trabajado sobre otra temática histórica (y por tanto, en otro momento del año) hubiera condicionado el nivel de involucración de los estudiantes.

La cercanía de los exámenes no fue el único factor condicionante de las intervenciones, pues aspectos más secundarios, como la ola de calor sufrida en momentos puntuales (algo que coincidió con los centros castellano-leoneses durante ambas fases de las intervenciones) o la situación de la asignatura de Ciencias Sociales dentro del horario (haciendo que las sesiones acabaran, ocasionalmente, a última hora del día, incluso los viernes) también pudieron influir de una manera más o menos determinante.

Esto no quiere decir, por supuesto, que hubiera una enorme diferencia entre los grupos de alumnos, pues, en todo momento, los docentes a cargo de los grupos se encargaron de aclarar que la labor llevada a cabo en el marco de las sesiones

⁹⁰⁷ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2014). Op. cit., pp. 45-46.

correspondientes, así como el comportamiento de los participantes, sería tenido en cuenta para las evaluaciones finales de la asignatura. En todo caso, el hecho de que se trabajara a finales del curso académico relajó, de manera general, cualquier tipo de ansiedad relacionada con la llegada de investigadores ajenos a la práctica diaria, al verse como una labor diferente y novedosa, ideal para acabar el año académico mediante un tipo de metodología didáctica poco utilizada. En definitiva, el clima de las clases fue, por tanto, muy propicio para un tipo de experiencia de este estilo, algo que facilitó que los estudiantes pudieran expresarse de una forma no tan habitual, y que, a pesar de la presencia de los docentes a cargo de cada grupo durante las sesiones, éstos actuaran sin una presión adicional propia de cualquier tipo de evaluación externa. Los participantes fueron, pese a todo, siempre conscientes de que, aunque sus opiniones serían recogidas por los investigadores, éstas podrían ser potencialmente revisadas por sus profesores, algo que pudo condicionar tanto las valoraciones vertidas como el esfuerzo realizado.

Atendiendo a estas ideas, es posible concluir que el uso de la plantilla de observación de las sesiones tuvo un cierto interés de cara a la investigación, al tener la finalidad principal de captar las diferencias y aspectos comunes detectados entre cada una de las localidades e institutos. La observación es, después de todo, un elemento esencial de las investigaciones de corte primordialmente cualitativo, en las que el estudio de las diferentes situaciones y contextos no puede llegarse a comprender en su totalidad sin una valoración de este tipo⁹⁰⁸. Ahora bien, de nuevo, la ausencia de medios adicionales no hizo posible aprovechar este instrumento de una manera ideal, ya que los investigadores asumieron el papel de docentes durante las sesiones, algo que dificultó que éstos pudieran convertirse en observadores a tiempo completo, fomentando que las plantillas se rellenaran siempre *a posteriori*.

No es posible olvidar, como puede deducirse, las limitaciones ofrecidas por el equipamiento de los centros escolares, tanto en lo referente a las conexiones a Internet disponibles como en relación con los equipos informáticos y el número de ordenadores por alumno. No es, lógicamente, un problema ligado a la propia investigación, ya que ésta tiene la labor de llevar a cabo su trabajo adaptándose a las situaciones reales, pero sí es un recordatorio de que éstas no son idénticas, y que, a pesar de que los contextos en los que se participó fueran semejantes, la recepción de una experiencia como la llevada a cabo puede variar mucho si se realiza con grupos en los que el alumnado esté habituado a trabajar con dispositivos móviles en las clases de Historia, o con estudiantes que jamás usan herramientas digitales, ni siquiera en otras materias. Es importante, por tanto, entender la variedad de situaciones existentes en el mundo educativo, y cómo un estudio como el llevado a cabo simplemente es capaz de cubrir únicamente una selección.

Aspectos ligados a la valoración de los resultados

Por último, queda por indicar que los alumnos y alumnas han sido los focos fundamentales del interés de esta investigación, algo en relación estrecha con las categorías de análisis utilizadas y con la información obtenida a través de los instrumentos de recogida de información. Si hasta ahora se han detallado una serie de limitaciones relacionadas con los aspectos ligados al diseño de la investigación y con aquellos elementos centrados en la puesta en marcha de la misma, no es conveniente olvidar todo aquello que tiene que ver con la valoración de los resultados obtenidos.

Desde este punto de vista, cabe preguntarse hasta qué punto la interpretación realizada de los resultados obtenidos en la presente investigación pueden ser extrapolados. Este aspecto tiene relación con la idea de transferibilidad ya debatida con anterioridad, pero merece la pena repetir que el presente estudio, pese a querer ir más allá del análisis exhaustivo de casos muy particulares, no trata de dar a entender que las conclusiones aquí debatidas puedan ser aplicables a todos los contextos.

⁹⁰⁸ BAZELEY, P. (2013). *Qualitative Data Analysis: Practical Strategies*. Los Angeles: SAGE Publications, pp. 68-69.

Los factores que entran en juego en una investigación aplicada de esta naturaleza son muchos y variados, y cualquiera de ellos (desde a la localidad del centro, el tipo de alumnado, la experiencia habitual de los estudiantes durante las clases de Historia, o su familiaridad con las tecnologías educativas, por citar simplemente unos pocos) puede llegar a influir de una manera considerable en los efectos de una intervención de este estilo. Merece la pena no olvidar que una de las características de la introducción y aplicación de herramientas digitales en las aulas tiene que ver con la novedad de su utilización, un factor que puede afectar a la implicación o motivación de los estudiantes, pero que puede diluirse en el tiempo de manera gradual⁹⁰⁹, y que, por tanto, puede ser controlado únicamente en aquellos estudios de carácter longitudinal.

Cualquier extrapolación es, por tanto, relativa, algo común en los estudios de carácter educativo, algo acentuado todavía más al centrar la atención en una disciplina tan particular como la Historia, donde los contextos pueden llegar a determinar con fuerza la interpretación del pasado, pero también su proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esto es algo que puede ayudar a comprender de una manera más adecuada el hecho de que los estudiantes con los que se ha trabajado muestren una evolución positiva en relación con sus capacidades ligadas a los grandes conceptos o dimensiones del pensamiento histórico. Interpretar esta evolución como una mejora derivada exclusivamente del trabajo realizado mediante esta propuesta es, por tanto, a todas luces inadecuado, teniendo mucho más sentido valorar las diferencias encontradas como una evidencia de la capacidad del alumnado para aplicar aquellas capacidades, ya latentes, durante el proceso de aprendizaje de la Historia. Pese a limitar el ámbito de los resultados, y evitar extrapolaciones a todas luces inadecuadas, puede hablarse de que un tipo de trabajo específico (ligado al trabajo del historiador y a los ejes de la comprensión histórica) en contextos determinados (por ejemplo, mediante la aplicación de tecnologías educativas capaces de incrementar la implicación del alumnado) puede facilitar esta tarea y fomentar una aproximación más adecuada por parte de los estudiantes a la disciplina histórica.

Ahora bien, tal y como se ha incidido en capítulos previos, esta investigación se adentra en el análisis de la capacidad cognitiva de los adolescentes, algo estrechamente relacionado con su desarrollo natural, y no completamente determinado por aquellos factores dependientes de lo social. De ahí que, lógicamente, no tenga sentido limitar cualquier tipo de conclusión a contextos muy específicos, calificándolos como exclusivamente derivados de los mismos. Las investigaciones llevadas a cabo desde hace décadas han tratado, de hecho, de caracterizar los modelos de razonamiento del alumnado sobre la Historia, tratando de detectar características o rasgos comunes que ayuden a comprender el desarrollo del pensamiento de los adolescentes y los factores asociados con este proceso. Desde este punto de vista, la propia utilización del marco teórico aplicado en este estudio da por supuesta tanto la posibilidad de demarcar los constructos derivados de la comprensión histórica, como de examinar las líneas generales ligadas a su desarrollo.

Esta dualidad, que se traduce en la necesidad de dar importancia a los contextos particulares en los que se desarrolla la investigación, a la vez que se buscan rasgos comunes ligados a la evolución de las capacidades cognitivas del alumnado, provoca que sea imprescindible tener en cuenta multitud de factores si lo que se pretende es avanzar en el conocimiento de los aspectos señalados. Este proceso quizás no pueda realizarse de una manera aislada, contando únicamente con los resultados derivados de una serie de intervenciones específicas, pero puede servir de modelo para establecer una comparativa posterior con los datos procedentes de diferentes situaciones, ya sea con alumnos de distintas edades, en otros países o, simplemente, involucrados en situaciones no completamente comparables. Esto, por supuesto, limita el tipo de afirmaciones que es posible realizar contando, simplemente, con un estudio como éste, pero pone, a la vez, una serie de bases de utilidad si lo que se pretende es ir más allá, en una serie de posibles actuaciones en el futuro.

⁹⁰⁹ HANUS, M.D. y FOX, J. (2015). Op. cit., p. 160.

Futuras líneas de trabajo

Tal y como se ha apuntado con anterioridad, las limitaciones identificadas pueden ayudar a demarcar aspectos a reforzar en futuros trabajos relacionados con algunas de las temáticas y focos de interés por los que se ha preocupado esta investigación. Este punto de vista permite discutir en torno a algunas de las categorías de análisis utilizadas, incluyendo la integración de la tecnología educativa en las clases de Historia, el desarrollo del pensamiento histórico, o, simplemente, el potencial de la Historia más reciente a la hora de fomentar la comprensión acerca del pasado, aspectos que son explorados en los siguientes apartados finales.

Avances en el marco del Proyecto HISREDUC

Como ya se apuntó en el capítulo introductorio, esta investigación se encuadra de una manera integral dentro del Proyecto HISREDUC (*La Historia reciente en la Educación. Diseño y evaluación de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza secundaria de España y Chile*, identificado con la referencia EDU2013-43782-P), asumiendo varios de sus objetivos y su finalidad primordial. De nuevo, merece la pena recalcar que el presente estudio comparte tres de las características esenciales demarcadas por el proyecto, incluyendo el interés por la integración de entornos digitales en el aula para la mejora del aprendizaje, una focalización en los procesos históricos ligados al pasado más reciente, y un carácter empírico y aplicado, basado en intervenciones con alumnos de Educación Secundaria de varios centros.

Lógicamente, y pese a no contar con la capacidad de abarcar la totalidad de las tareas inicialmente programadas dentro del proyecto, la experiencia llevada a cabo en el marco de este estudio ha permitido delimitar una estructura básica que puede ser aplicada en el futuro teniendo en cuenta dos aspectos diferenciados: las temáticas seleccionadas y los contextos en los que se han llevado a cabo las intervenciones.

En primer lugar, merece la pena atender a una de las decisiones que configuraron el diseño y la orientación de esta investigación, y que, de forma específica, se relaciona con el periodo histórico elegido para trabajar en el aula. Siguiendo la línea de investigación procedente del Proyecto TRADDEC (*Estudio de las transiciones dictadura-democracia: formación ciudadana y competencias en historia en el mundo español y chileno*, identificado con la referencia EDU2009-09775), cuya producción ya fue descrita, se hizo uso, de nuevo, de la transición a la democracia en España como proceso histórico central sobre el que elaborar la propuesta didáctica integrada en el entorno digital. Las razones de la elección, ya se ha indicado, se relacionan con el interés por dar continuidad a las líneas de investigación, pero también con la presencia del periodo en el marco curricular, y, sobre todo, por sus rasgos específicos, debido a su cercanía en el tiempo.

El hecho de haber utilizado la Transición española en este estudio no restringe la posibilidad de hacer uso de otros procesos históricos, también ligados con la Historia reciente, mediante un diseño de investigación similar. Tal y como se refleja en la propia concepción del Proyecto HISREDUC, desde el principio quedó patente un interés por la selección de varias temáticas históricas ligadas a la Historia más cercana, especialmente en

aquellos casos en los que estos procesos son poco utilizados desde el punto de vista de las programaciones docentes, sin una presencia destacable en el aula⁹¹⁰. Este último aspecto promovió la selección de una serie de procesos que sirvieran como ejes vertebradores de posibles investigaciones, y que se presentan a continuación, en la Tabla 162.

Tabla 162. *Procesos históricos elegidos en el marco del Proyecto HISREDUC.*

Procesos históricos seleccionados
La Transición española: la consolidación del cambio.
Quiebra y fractura de la URSS. Las transiciones democráticas en Europa del Este.
El mundo islámico: de las 'primaveras árabes' a la actualidad.
Globalización y desarrollo: la transición socioeconómica china.
Dictaduras, populismos y democracias en Latinoamérica: la Transición chilena.

Todos estos procesos pueden ser utilizados, en caso de que así sea de interés, dentro de una estructura similar a la llevada a cabo en este estudio con la Transición española. La plataforma digital utilizada es, de hecho, capaz de facilitar la adaptación de la propuesta didáctica a las necesidades de cada una de estas temáticas, haciendo posible cualquier transformación mediante la creación de cursos, cuestionarios o actividades adicionales mediante Moodle, conservando, a su vez, aquellas que resulten de interés. En relación con este último aspecto, merece la pena recordar que la creación del Repositorio HISREDUC, y la recopilación de un número significativo de recursos históricos relacionados con cada uno de los procesos históricos abre la puerta a que éstos sean utilizados e integrados en el entorno digital. Este proceso, ya finalizado, facilita la selección de fuentes y otro tipo de recursos por parte de los investigadores en el caso de que éstos quieran crear una nueva propuesta didáctica y actividades específicas, pero también proporciona una serie de herramientas a aquellos docentes que, debido a su interés personal, quieran llevar a cabo una tarea innovadora con su alumnado.

Uno de los procesos seleccionados, titulado aquí como *Globalización y desarrollo: la transición socioeconómica china*, ya ha sido, de hecho, abordado mediante la creación de una propuesta específica integrada en el entorno digital de aprendizaje utilizado en la presente investigación. En esta ocasión, se utilizó un diseño de investigación idéntico al descrito en esta Tesis Doctoral, utilizando el mismo número de sesiones y una serie de instrumentos equivalentes, aunque adaptados, para la recogida de información. En esta ocasión, debido a su encaje curricular, las intervenciones se realizaron con alumnos de primer curso de Bachillerato, aunque el espíritu y finalidad del estudio (centrado en el desarrollo del pensamiento histórico y su análisis comparativo) se mantuvieron intactos⁹¹¹.

Inevitablemente, tal y como se ha mencionado brevemente en el párrafo anterior, la utilización de un diseño de investigación similar requiere de una adaptación en profundidad de aspectos muy variados, entre los que no se incluyen únicamente las actividades, recursos históricos y la propuesta didáctica integrada en la plataforma, sino también los instrumentos utilizados para obtener información del alumnado. Una de las aportaciones de esta investigación se relaciona con el diseño de instrumentos específicos para las situaciones con las que se ha trabajado (específicamente, estudiantes españoles de cuarto curso de ESO), pero cualquier intento de ir más allá requiere de una transformación en las herramientas, tanto en los contenidos (adaptando las preguntas, en caso de que sea necesario, como se realizó a la hora de implementar la unidad centrada en China y el proceso de globalización) como al respecto del nivel y aptitudes del alumnado. Este proceso no tiene

⁹¹⁰ SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. et al. (2015). Op. cit., pp. 40-41.

⁹¹¹ Es posible leer un breve avance, en esta ocasión centrado en el uso de recursos históricos específicos y su orientación didáctica, en BENÉITEZ, M.P. y MIGUEL-REVILLA, D. (2018). China en primero de Bachillerato: propaganda, carteles y caricaturas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 92, pp. 34-37.

por qué ser trivial, especialmente al cambiar radicalmente de contexto, pero puede llevarse a cabo basándose en la estructura actualmente existente.

Precisamente, hablar de los contextos en los que se pueden llevar a cabo nuevas intervenciones es el segundo de los aspectos destacados inicialmente en esta sección. Es relevante recordar que el Proyecto HISREDUC centra su atención, desde su concepción, tanto en España como en Chile. Esta orientación proviene del trabajo realizado dentro del marco del Proyecto TRADDEC, donde el interés recayó en los procesos de transición a la democracia en ambos países. Justamente, el hecho de haber trabajado en torno a la Transición española con alumnos de este país puede favorecer una adaptación menos dificultosa que se centre en el caso específico chileno, que como merece la pena recordar, es una de las temáticas seleccionadas por parte de los integrantes del proyecto, y para la cual son muchos los recursos y fuentes históricas disponibles.

Un trabajo de este calado puede facilitar el establecimiento de un estudio comparativo que permita poner en relación las ideas del alumnado en contextos diferenciados, identificando tanto aquellos aspectos compartidos como las diferencias encontradas en cada caso. Este último aspecto es, de hecho, una de las características esenciales de las orientaciones comparativas, valorando las causas o las consecuencias derivadas de estos contrastes entre diferentes países⁹¹². Como línea de investigación futura puede resultar interesante, por tanto, no centrar la atención exclusivamente en cada uno de los contextos de manera aislada, sino tratar de observar, desde la distancia, aspectos comunes y discrepantes que puedan avanzar, por ejemplo, en la caracterización de la comprensión histórica y las capacidades ligadas a las dimensiones del pensamiento histórico. También puede considerarse como una posibilidad establecer una comparativa acerca del uso de la tecnología en las aulas, que no centre la atención exclusivamente en la disponibilidad del equipamiento informático en cada uno de los contextos, sino en el uso y recepción del mismo por parte de los docentes y de los estudiantes a la hora de trabajar en torno a la disciplina histórica. Esta orientación o perspectiva comparativa⁹¹³ puede resultar, por tanto, de enorme interés para este tipo de proyectos, donde entran en juego aspectos de índole social y educativa.

Oportunidades para el trabajo con herramientas digitales

Atendiendo, en siguiente lugar, a aquellas líneas de trabajo futuras relacionadas, de una u otra forma con el uso de la tecnología en el aula, es relevante reconocer que la utilización del entorno digital diseñado se basó en una visión pragmática de la realidad encontrada en los diferentes institutos con los que se colaboró. Esto supuso anticiparse al hecho de que los estudiantes no suelen hacer uso de dispositivos electrónicos en el contexto de sus clases de manera general, de que, en el caso de que necesiten usar ordenadores, esta labor se realiza en el aula de informática del centro, o de que el equipamiento no suele ser excesivamente moderno ni la conexión a Internet demasiado fiable.

Como se ha podido observar, el trabajo habitual en las clases de Historia suele ser de una naturaleza más tradicional, y es por ello por lo que muchos participantes en la investigación concibieron como algo novedoso el uso de herramientas digitales en el aula, pese a haberlas utilizado en el marco de otras asignaturas. Se parte, de manera general, aunque existan notables excepciones, de una disciplina en la que los métodos de enseñanza no aprovechan, de una manera generalizada, todas las oportunidades ofrecidas por los materiales y herramientas presentes en los centros, a pesar de que su disponibilidad no sea siempre ideal. En cierto modo, esto se relaciona con una predisposición del profesorado, que ya desde sus etapas formativas tiende a mostrar una limitación de su potencial

⁹¹² HANTRAIS, L. (1999). Contextualization in Cross-National Comparative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 2, no. 2, p. 93.

⁹¹³ Es preferible hablar de orientación, enfoque o perspectiva antes de un tipo de técnica investigadora demarcada o específica, siguiendo lo indicado por NEUMAN, W.L. (2007). *Basics of Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. 2.ª ed. London: Pearson, p. 317.

innovador y un escepticismo acerca de la viabilidad de la aplicación de las tecnologías educativas, pese a contar con una opinión positiva acerca de las mismas.

Como línea de trabajo futura, es posible, por tanto, focalizar la atención en la formación inicial del profesorado. Poner el foco en los docentes facilitaría una comprensión más adecuada acerca de por qué éstos hacen un uso más limitado o más innovador de las herramientas digitales, pero también de qué manera estos posibles usos específicos pueden afectar, de una forma u otra, en un tipo de orientación metodológica más compleja.

Son, después de todo, muchas las posibilidades ofrecidas por las tecnologías, y su valor para el aprendizaje de la Historia o de las Ciencias Sociales es innegable, como demuestran las experiencias más innovadoras, ya citadas al realizar la revisión del estado de la cuestión, y ligadas al uso de la realidad virtual⁹¹⁴, al trabajo con tabletas para un mayor aprovechamiento de las visitas didácticas de los estudiantes a los museos⁹¹⁵ o a la integración de estrategias propias de la gamificación o aprendizaje basado en juegos⁹¹⁶. A la vez, es importante recordar la efectividad de propuestas más tradicionales a la hora de fomentar la comprensión histórica, como, por ejemplo, el uso de foros de discusión⁹¹⁷, así como la utilización de videojuegos de una manera dirigida en el aula⁹¹⁸.

Este pequeño repaso permite observar que el potencial del uso de herramientas digitales no tiene que ver únicamente con el uso de diferentes soportes más o menos novedosos, sino también con el modelo de trabajo llevado a cabo con los mismos. Se trata, por tanto, de una combinación necesaria, y que hace necesario plantearse cómo ir más allá de lo que se hace de forma habitual a la hora de trabajar acerca de la Historia. Este último aspecto entra en relación con la orientación metodológica llevada a cabo con el alumnado. Si bien es cierto que el trabajo aquí presentado ha hecho un esfuerzo por diseñar un tipo de propuesta en el que los estudiantes puedan entrar en relación, de una manera lo más cercana posible, con las fuentes históricas, y que ha tenido éxito a la hora de involucrar al alumnado en los procesos de aprendizaje gracias al atractivo de las mismas, es importante admitir que todavía es posible ir mucho más allá.

El hecho, además, de que todo aquello ligado a la tecnología siga evolucionando a un ritmo frenético puede llevar a cuestionar de qué manera puede afectar en los contextos educativos, y de manera específica, a la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Cabe cuestionarse si la recepción del alumnado frente a la introducción de las tecnologías puede cambiar de manera drástica en poco tiempo, de manera que no conciban este proceso como algo novedoso, sino que se naturalice como algo habitual. Esta investigación ha concluido que la recepción de esta metodología docente, ligada al uso de un entorno digital, todavía se concibe como algo distinto a lo realizado de manera habitual, pero también ha detectado que una de las razones por las que esto ocurre se debe a la propia naturaleza de la materia, pues en muchas otras asignaturas resulta más frecuente la incorporación de la tecnología a los procesos de enseñanza. De manera adicional, también resulta de interés preguntarse acerca de la transformación de las percepciones del alumnado con el tiempo, ya que, mientras que, en esta ocasión, simplemente se haya llevado a cabo unas intervenciones de unas pocas semanas, es muy probable que la rutina de trabajar durante todo un curso mediante herramientas digitales pueda llevar a que los estudiantes vean con otros ojos su implementación, o que se requiera un enorme grado de variedad para mantener su atención y nivel de implicación.

Finalmente, si bien es cierto que la propuesta didáctica integrada en el entorno digital ha sido creada con la finalidad de poder llevar a cabo este estudio, no hay ninguna duda de que uno de los aspectos esenciales de cualquier tipo de investigación de carácter

⁹¹⁴ EGEA VIVANCOS, A., ARIAS FERRER, L. y GARCÍA LÓPEZ, A.J. (2017). Op. cit., pp. 28-40.

⁹¹⁵ LAROUCHE, M.-C. et al. (2017). Op. cit., pp. 61-94.

⁹¹⁶ AYÉN, F. (2017). Op. cit., pp. 7-15.

⁹¹⁷ CHAPMAN, A. (2013). Op. cit., pp. 58-72.

⁹¹⁸ Ver, como ejemplo, el análisis en profundidad del potencial didáctico del juego *Caesar III* en SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2004). Op. cit.; así como una visión general proporcionada sobre el uso didáctico de videojuegos en JIMÉNEZ-PALACIOS, R. y CUENCA LÓPEZ, J.M. (2015). Op. cit.

educativo consiste en el avance hacia la obtención de soluciones a los retos ligados a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por una preocupación, de manera predominante, por sus protagonistas⁹¹⁹. Esto también implica que, a no ser que se haga un esfuerzo por facilitar a los docentes un acceso a los recursos diseñados y utilizados, toda la energía empleada en este proceso no podrá repercutir, de manera directa, a las actuaciones llevadas por el profesorado en su práctica habitual.

De ahí que el proceso de difusión de las herramientas aquí utilizadas adquiera una importancia tan marcada, y de ahí que favorecer un clima en la que investigadores y docentes puedan compartir sus aportaciones pueda establecerse como una futura línea de trabajo. La disposición del material generado es, de hecho, uno de los objetivos finales incluidos en el marco base del Proyecto HISREDUC⁹²⁰, afectando no solamente al entorno digital de aprendizaje y la propuesta dedicada a la Transición española, sino también al repositorio de recursos.

En primer lugar se pretende, por tanto, convertir la propuesta didáctica utilizada (así como otras ya diseñadas) a un formato fácilmente exportable y capaz de ser utilizado por el profesorado que así lo desee, en sus propios centros. El hecho de poder agrupar todas las actividades, tareas y cuestionarios elaborados a través de Moodle en un único archivo (ver Anexo B) es algo que puede simplificar que aquellos docentes que hagan uso de esta plataforma u otras compatibles en sus centros puedan importar la unidad de manera directa, generando un nuevo curso en el que matricular a sus alumnos.

Finalmente, es importante recordar que el Repositorio HISREDUC ha sido diseñado con el objetivo de ofrecer materiales didácticos a los docentes que así lo necesiten. El hecho de haber seleccionado seis procesos históricos diferenciados y ligados a la Historia reciente permiten que sea posible hablar de este repositorio documental como un centro de interés para aquellos profesores interesados en obtener recursos históricos digitales para poder, después, integrarlos en su práctica docente. En esta ocasión, la posibilidad de fomentar una mayor participación entre el profesorado, por ejemplo, a través de mecanismos de envío de recursos adicionales, o mediante un sistema de comentarios, ya implementado, puede ser algo de interés sobre lo que trabajar en el futuro. En todo caso, estas medidas pueden tratar de fomentar una mayor colaboración entre los diferentes agentes educativos, así como establecer una relación más cercana entre el trabajo de investigación realizado desde las instituciones universitarias y los centros donde se lleva a la práctica el proceso de formación correspondiente a la Educación Obligatoria.

Pasos hacia la mejora de la comprensión histórica

Tal y como se ha podido observar durante esta Tesis Doctoral, el examen de la utilización de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje ha asumido un rol fundamental en la investigación, pero tal y como se ha indicado en varias ocasiones, subordinándose siempre a la mejora de la educación histórica. Dicho de otro modo, el valor del uso de herramientas digitales por sí mismas, sin un objetivo o finalidad adicional, es muy relativo. Es, únicamente cuando las tecnologías son utilizadas para fomentar una comprensión más profunda de los procesos históricos, o una reflexión más compleja en torno a la naturaleza de la disciplina, cuando su aplicación en las aulas adquiere sentido, y de ahí que la selección e integración de fuentes, y el diseño y orientación de las actividades haya estado siempre supeditado al análisis y fomento de estos aspectos.

Durante todo el trabajo aquí presentado se han utilizado, de manera continua, términos como *comprensión histórica*, *pensamiento histórico*, o *conciencia histórica*, derivados de los marcos teóricos utilizados para la puesta en marcha de la investigación. Hablar, por tanto, de las seis dimensiones del pensamiento histórico utilizadas como elementos de análisis, se relaciona con el uso de categorías generadas o derivadas de

⁹¹⁹ WELLINGTON, J. (2015). Op. cit., pp. 12-13.

⁹²⁰ SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. et al. (2015). Op. cit., p. 42.

diferentes tradiciones puestas en marcha, en contextos muy variados, y durante varias décadas. Esta investigación no ha tratado, por tanto, de generar un marco teórico adicional capaz de servir para categorizar o describir los procesos de razonamiento seguidos por el alumnado en torno al trabajo sobre la Historia, sino que ha hecho uso de los existentes, al entenderlos como extremadamente útiles para llevar a cabo análisis sobre el trabajo práctico realizado en las aulas pero también para establecer una discusión en torno a una serie de ideas y conceptos.

Utilizar, por tanto, los seis grandes conceptos del pensamiento histórico demarcados por la escuela canadiense, aunque siempre basados en la tradición británica, aparece como una gran oportunidad para hablar un lenguaje común con el resto de la comunidad investigadora. Ahora bien, es extremadamente complejo ir más allá y compartir instrumentos de obtención de información o de evaluación, no solamente por la barrera del lenguaje, sino por la complejidad del constructo analizado. Es, de hecho, posible encontrar enormes dificultades para establecer una demarcación entre conceptos o dimensiones completamente diferenciadas, algo que se ha visto en los capítulos dedicados al análisis de los resultados obtenidos en esta investigación. Allí ha podido observarse con claridad cómo hay multitud de características o rasgos en común entre varias de las dimensiones utilizadas, y cómo los razonamientos de los estudiantes hacen uso de múltiples conceptos de manera simultánea. Construir herramientas adecuadas sigue siendo, por tanto, un aspecto en el que merece la pena seguir incidiendo en el futuro, no solamente para poder contar con instrumentos capaces de examinar de una forma lo más rigurosa posible las capacidades y grado de complejidad del pensamiento del alumnado (y por qué no, del profesorado), sino también para clarificar y profundizar en el marco teórico utilizado.

Por supuesto, el hecho de partir de una categorización preexistente no es óbice para entender este modelo como el único existente, ni para desdeñar cualquier tipo de intento de conceptualización alternativa. Esto es algo que, de hecho, presenta una serie de retos que pueden servir como ejes orientadores para nuevas líneas de investigación en el futuro, ya que, si bien este trabajo ha centrado su atención en la idea del pensamiento histórico, existen multitud de aspectos que quizás queden fuera del ámbito analizado mediante la utilización exclusiva de las seis grandes dimensiones demarcadas por Seixas y Morton. Estos elementos no tienen que ver tanto con competencias o habilidades mostradas por el alumnado (por ejemplo, su predisposición a contextualizar fuentes históricas, o su capacidad para acercarse a los protagonistas de la Historia), y mucho más con el nivel de comprensión o reflexión del mismo sobre rasgos fundamentales y propios de la disciplina. Se trata, por tanto, de una reflexión de nivel superior capaz de situar a los estudiantes cara a cara con las herramientas con las que deben trabajar, pero también con el propio significado de las mismas. Este proceso no consiste únicamente en comprender cómo trabajar sobre la Historia, sino también entender qué es la Historia, su proceso de construcción y su influencia en el presente.

Este debate no es meramente teórico, sino que puede observarse en el trabajo llevado a cabo por cualquier estudiante de Historia, y que ha quedado reflejado también en este estudio. Simplemente centrando la atención en algunos de los argumentos o ideas expresadas por los participantes de esta investigación a la hora de enfrentarse, por ejemplo, a distintas fuentes históricas, es posible observar la existencia de distintas concepciones acerca de la naturaleza de estos recursos, sobre aspectos ligados a la objetividad o subjetividad, o en relación, por ejemplo, a la incapacidad de diferenciar la Historia del pasado. Este tipo de nociones, trabajadas de una manera profunda por investigadores como Maggioni o VanSledright⁹²¹, influyen en la comprensión histórica en su conjunto. Parece

⁹²¹ El origen de esta línea de investigación proviene de la siguiente Tesis Doctoral: MAGGIONI, L. (2010). Op. cit. Es posible encontrar una evolución de la conceptualización e instrumentos originales en otras publicaciones, entre las que destacan: MAGGIONI, L., VANSLEDRIGHT, B.A. y ALEXANDER, P.A. (2009). Op. cit., pp. 187-214; VANSLEDRIGHT, B.A. y REDDY, K. (2014). Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teachers. *Revista Tempo e Argumento*, vol. 6, no. 11, pp. 28-68; y, por último VANSLEDRIGHT, B.A. y MAGGIONI, L. (2016). Op. cit., pp. 128-146.

claro que el gran reto es la integración de estos conceptos dentro de una panorámica más amplia, que consiga demarcarlos, pero a la vez, ligarlos con el resto de conceptos ligados a la comprensión histórica.

Otro de los grandes ejes sobre los que merece la pena centrar la atención, y sobre los que se ha trabajado de manera explícita a lo largo de esta investigación, se relaciona con la idea de *conciencia histórica*. Este concepto, que como se ha indicado en capítulos previos, tiene su origen en el mundo germánico, donde ha alcanzado una importante predominancia en relación con la educación histórica, no está completamente integrado, al igual que ocurre con las creencias epistémicas sobre la Historia, en el marco teórico aquí utilizado, y centrado en el pensamiento histórico. Es relevante recordar, al respecto, la distinción establecida por Jörn Rüsen, a través de su matriz, entre aquellos aspectos ligados a los usos prácticos de la Historia y aquellos otros ligados a la reflexión y práctica disciplinar⁹²². Aquellos elementos ligados a este último aspecto pueden ser examinados, sin duda, y de una manera más o menos directa, mediante la utilización de categorías como la perspectiva histórica, el cambio o la continuidad, o las causas y consecuencias, por citar unas pocas, pero en cierta manera, los aspectos ligados a los usos de la Historia pueden quedar huérfanos.

Esto no significa que el modelo de pensamiento histórico no establezca un enlace entre los aspectos disciplinares y los prácticos, ya que sí que examina la forma en la que los estudiantes son capaces de ligar el pasado y su presente, o de entender la manera en la que las visiones cambian con el paso del tiempo, adaptándose a sus contextos particulares, por ejemplo, en relación con la perspectiva histórica y la dimensión ética. Por otro lado, el concepto de *conciencia histórica* ofrece información adicional, y de ahí que tenga interés esta complementación. Las líneas de trabajo en el futuro pasan, de esta manera, por la necesidad de tratar de evitar cualquier ausencia de información relevante procedente de estas orientaciones.

Cualquier intento de llegar a examinar la comprensión histórica del alumnado en su conjunto requiere, por tanto, de un intento por aunar los avances derivados del establecimiento de una síntesis conceptual mediante la idea de *pensamiento histórico*, pero complementada además por ideas ligadas a la naturaleza de la disciplina (en relación con las creencias epistémicas sobre la Historia) y por la dimensión práctica de la misma (algo ligado, por tanto, a la conciencia histórica). De ahí que, tal y como se ha indicado en las distintas secciones de este trabajo de investigación, existan intentos recientes de integrar todos estos elementos, de una manera coherente, en un marco mucho más amplio, algo que se puede observar, por ejemplo, en la idea de *razonamiento histórico* detallada por van Boxtel y van Drie⁹²³. Por supuesto, las dificultades se acrecientan a la hora de analizar, de una manera práctica, todos estos aspectos, y de ahí que siga siendo relevante reflexionar acerca de la manera en la que abordar las categorías utilizadas, siempre teniendo en cuenta la especificidad de una disciplina tan única como la Historia y de las implicaciones y finalidades de su estudio en los contextos escolares.

Un aprendizaje de la Historia en relación con el presente

Tal y como se ha indicado desde el inicio, el hecho de enmarcarse dentro del Proyecto HISREDUC ha facilitado que este estudio haya prestado atención a aspectos muy concretos, destacando el enorme interés por los procesos históricos más cercanos en el tiempo. El hecho de haber trabajado en torno a la Transición española ha ofrecido múltiples oportunidades, incluyendo la posibilidad de indagar acerca de las ideas previas interiorizadas por los estudiantes de 4º de ESO acerca de este periodo, pero también sobre la recepción e interés mostrado por éstos a la hora de enfrentarse a este pasado, en muchas ocasiones, desconocido. Si algo ha quedado claro tras la finalización de esta investigación es

⁹²² RÜSEN, J. (2005). Op. cit., pp. 132-134.

⁹²³ Ver la conceptualización inicial establecida en torno a la idea de *razonamiento histórico* en VAN DRIE, J. y VAN BOXTEL, C. (2008). Op. cit., p. 90; más adelante ampliada en VAN BOXTEL, C. y VAN DRIE, J. (2018). Op. cit., p. 152.

el valor del trabajo sobre la Historia más cercana y su capacidad para promover el debate entre el alumnado acerca de temas controvertidos o sobre aspectos que todavía influyen en el presente.

Se antoja como un reto a abordar el ser capaces de historiar, pero también de enfocar adecuadamente desde un punto de vista educativo, las últimas décadas, incluyendo todos los acontecimientos sucedidos desde la estabilización del sistema democrático en España. Esta no es una labor de fácil realización, ya que es importante recordar que la Historia más cercana se caracteriza, entre otros aspectos, y según la distinción establecida por Martínez Rodríguez, por su carácter vivo (es decir, en relación con la realidad de cada momento), pero también por la presencia de memorias en conflicto (en las que, además, el factor emocional juega un importante papel)⁹²⁴. Lógicamente, tal y como se deriva de este hecho, cualquier aproximación en el aula a los procesos históricos ligados con el pasado más reciente requiere de una preparación y orientación adecuadas. No se trata de rehuir de aquellos temas más controvertidos, pero sí, en cambio, de enfocarlos desde un punto de vista en el que los aspectos disciplinares de la Historia (es decir, todo aquello relacionado con el pensamiento histórico y con la comprensión acerca de la naturaleza del trabajo realizado por los historiadores) puedan ser complementados con aquellas visiones e interpretaciones derivadas de los usos prácticos de la Historia.

Una visión que sea capaz de combinar la idea de la Historia como una disciplina propia, pero que a la vez tiene una serie de aplicaciones y repercusiones en el mundo real se muestra como la aproximación más adecuada. Durante el trabajo aquí presentado se ha tratado de avanzar en este aspecto, ofreciendo al alumnado la posibilidad de enfrentarse a temáticas controvertidas, facilitando su aproximación a las mismas mediante un debate abierto y en el que se presentan múltiples visiones e interpretaciones, aunque siempre con un núcleo centrado en la utilización de fuentes y recursos históricos para la obtención de información de una manera directa sobre la época. Al igual que en relación con el uso de herramientas digitales, el trabajo en torno a procesos cercanos en el tiempo se configura como una excusa para poder desarrollar una visión más matizada de los diferentes conceptos ligados a la comprensión histórica.

Entre las diferentes temáticas controvertidas integradas en esta ocasión, en forma de actividad, dentro del entorno digital de aprendizaje, es posible encontrar referencias a los diferentes grupos terroristas que actuaron durante la Transición y de manera posterior a ella, a la represión llevada a cabo durante este periodo, a los ataques a la libertad de expresión o, por ejemplo, a las huellas de la dictadura y su influencia posterior. Trabajar acerca del Valle de los Caídos y los restos de la etapa franquista, y su papel y simbología, ha servido, por ejemplo, para poder examinar aspectos ligados a la conciencia histórica del alumnado, pero también para reflexionar sobre cómo se ha usado y se sigue usando la Historia en el contexto en el que vivimos. Lo mismo ocurre al centrar la atención sobre debates que todavía están vivos en el presente, incluyendo las discusiones acerca de la reforma de la Constitución, sobre los movimientos nacionalistas, o sobre el propio legado de la Transición y las responsabilidades y tareas pendientes desde entonces. En ningún caso se ha rehuído de la polémica sobre estos aspectos, y de hecho, se han utilizado para fomentar una orientación capaz de despertar el interés del alumnado, involucrándoles así de una manera más activa en su labor de aprendizaje. En todo caso, parece claro que simplemente se han llevado a la práctica una serie de propuestas muy específicas, pero las posibilidades ofrecidas por las temáticas más polémicas parecen claras, tanto por la capacidad de favorecer un posicionamiento como por la implicación de los estudiantes y sus familias⁹²⁵.

Este último aspecto tiene relación con dos factores diferenciados: la presencia e influencia de ciertos periodos históricos, generalmente cercanos, en los debates públicos del presente (tanto en su vertiente social como política), así como el papel jugado por la

⁹²⁴ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2014). Op. cit., p. 42.

⁹²⁵ TOLEDO JOFRÉ, M.I. et al. (2015). Op. cit., p. 127.

memoria. Si bien el primero de estos aspectos influye de una manera muy directa a los estudiantes (simplemente basta recordar la manera en la que sus preconcepciones o ideas previas sobre periodos como, por ejemplo, la Transición están condicionadas por los medios de comunicación o la cultura popular), el rol de la memoria se relaciona con los familiares de estos estudiantes, y por tanto, con la capacidad de recordar aspectos que ellos mismos pudieron llegar a vivir o experimentar, de una manera más o menos directa, algo muy aprovechable desde el punto de vista educativo.

Esta es, por tanto, otras de las líneas sobre las que trabajar en el futuro, tratando, no sólo de recoger información acerca de la manera en la que los recuerdos de los familiares de los alumnos influyen en la manera en la que éstos les transmiten concepciones sobre la Historia reciente, sino también de integrar en la práctica docente actividades capaces de sacar a la luz estas ideas para trabajar de una forma más directa con ellas. Favorecer la comprensión, mediante uno u otro método, de que los protagonistas históricos no son personas ajenas a los contextos en los que actualmente viven los estudiantes, y de que existe una relación estrecha entre los acontecimientos y etapas estudiadas y el presente, aparece, por tanto, como una oportunidad para avanzar en la mejora de la educación histórica.

La utilización de museos, memoriales o cualquier tipo de espacio público también se presenta como una oportunidad interesante para trabajar en el futuro, siempre que todos estos elementos, ligados de una u otra forma a los usos públicos de la Historia, se presenten como un objeto de estudio. Establecer un cuestionamiento con los estudiantes, por tanto, acerca de por qué ciertos elementos perduran, se conmemoran, se presentan de ciertas maneras, o simplemente son olvidados, especialmente en relación con los actores y acontecimientos históricos más cercanos, puede resultar de utilidad, no solamente a la hora de explorar lo que ocurrió en el pasado a través de un trabajo cercano al que realizarían los historiadores, sino también para que el alumnado entienda la Historia como una construcción constante en el tiempo, en la que la mirada desde el presente marca, de una manera determinante, qué aspectos recordamos, y cómo los valoramos, siempre desde una perspectiva de futuro.

De nuevo, y a modo de conclusión, vuelve a entrar en juego la idea de la utilidad de esta disciplina y sus ramificaciones a la hora de introducirla en los ámbitos educativos. Enseñar y aprender acerca del pasado mediante una concepción de la Historia como un relato inmutable, centrado en la presencia de un canon previamente establecido, y a través de una orientación memorística incapaz de involucrar al alumnado al entender que los procesos históricos pueden trabajarse en el aula de una manera aislada a cada contexto particular, supone limitar de una manera clara su potencial educativo. Solamente mediante la comprensión de los rasgos esenciales de esta disciplina, un proceso ligado al desarrollo de capacidades ligadas al pensamiento histórico de los estudiantes, siempre a través de una reflexión sobre los usos de la Historia y la relación del pasado con el presente, será posible avanzar hacia una comprensión histórica más compleja y matizada. Éste es el gran reto, y pese a las enormes dificultades conceptuales y prácticas, es hacia donde debería avanzar la investigación centrada en la búsqueda de respuestas a los grandes interrogantes, pero también en la mejora de la calidad de la educación histórica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEITUNO SILVA, D. (2011). Percepciones de los Profesores de Historia chilenos y españoles acerca del estudio de la Transición de la Dictadura a la Democracia. *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, vol. 50, no. 2, pp. 149-171.
- ACEITUNO SILVA, D. (2012). *La enseñanza de la transición dictadura-democracia en Chile: un estudio sobre el profesorado de Historia de 2º Medio*. Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- AHONEN, S. (2005). Historical Consciousness: A Viable Paradigm for History Education? *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, no. 6, pp. 697-707. DOI 10.1080/00220270500158681.
- ALEXANDRE CUNHA, C. y SOLÉ, G. (2018). Uso de Google Maps e Geocaching para aprender história: um estudo com alunos do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico. *Educação em Foco*, vol. 21, no. 34, pp. 193-218. DOI 10.24934/eef.v21i34.2708.
- ALLSOP, S. (2009). «We Didn't Start the Fire»: Using 1980s Popular Music to Explore Historical Significance by Stealth. *Teaching History*, no. 137, pp. 52-59.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, R.M. y PALOMO ALEMÁN, A. (2002). Los protagonistas de la Historia. Los alumnos «descubren» que los hombres comunes también hacen Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación de las Ciencias Sociales*, no. 1, pp. 27-39.
- AMÉZOLA, G. de (1999). Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente. *Entrepasados. Revista de Historia*, no. 17, pp. 137-162.
- ANADÓN BENEDICTO, J. (2006). Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 50, pp. 32-42.
- ANDERSON, S. (2017). The Stories Nations Tell: Sites of Pedagogy, Historical Consciousness, and National Narratives. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 40, no. 1, pp. 1-38.
- ANGIER, K. (2017). In Search of Historical Consciousness: An Investigation into Young South Africans' Knowledge and Understanding of «Their» National Histories. *London Review of Education*, vol. 15, no. 2, pp. 155-173. DOI 10.18546/LRE.15.2.03.
- ARANGO VILA-BELDA, J. (1985). El proyecto ATENEA: un plan para la introducción nacional de la informática en la escuela. *Revista de Educación*, vol. 276, no. 1, pp. 5-12.
- ARAYA, E. (2011). Transición y transiciones a la democracia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 67, pp. 10-24.
- AREA MOREIRA, M. (2008). Una breve historia de las políticas de incorporación de las tecnologías digitales al sistema escolar en España. *Quaderns Digitals*, no. 51.
- AREA MOREIRA, M., ALONSO CANO, C., CORREA GOROSPE, J.M., DEL MORAL PÉREZ, M.E., PONS, J.D.P., PAREDES LABRA, J., PEIRATS CHACÓN, J., SANABRIA MESA, A.L., SAN MARTÍN ALONSO, A. y VALVERDE-BERROCOSO, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 13, no. 2, pp. 11-33. DOI 10.17398/1695-288X.13.2.11.
- AREA MOREIRA, M. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, C.S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, vol. 33, no. 3, pp. 15. DOI 10.6018/j/240791.
- ARÓSTEGUI, J. (2004a). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial.
- ARÓSTEGUI, J. (2004b). Retos de la memoria y trabajos de la historia. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, no. 3, pp. 15-36.
- ASENSIO, M., CARRETERO, M. y POZO, J.I. (1989). La comprensión del tiempo histórico. En: M. CARRETERO, J.I. POZO y M. ASENSIO (eds.), *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, pp. 103-138.

- ASHBY, R. (2011). Understanding Historical Evidence. Teaching and Learning Challenges. En: I. DAVIES (ed.), *Debates in History Teaching*. London: Routledge, pp. 137-147.
- ASHBY, R. y LEE, P.J. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. En: C. PORTAL (ed.), *The History Curriculum for Teachers*. London: Falmer, pp. 62-88.
- ATENAS, J. y HAVEMANN, L. (2014). Questions of Quality in Repositories of Open Educational Resources: A Literature Review. *Research in Learning Technology*, vol. 22. DOI 10.3402/rlt.v22.20889.
- AUERBACH, C.F. y SILVERSTEIN, L.B. (2003). *Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis*. New York: New York University Press.
- AURELL, J., BALMACEDA, C., BURKE, P. y SOZA, F. (2013). *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Madrid: Akal.
- AYÉN, F. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 86, pp. 7-15.
- BALANSKAT, A., BLAMIRE, R. y KEFALA, S. (2006). The ICT Impact Report. Brussels: European Schoolnet.
- BAME, E.A. y DUGGER JR., W.E. (1989). Pupils' Attitude Toward Technology. PATT-USA. A First Report of Findings.
- BANGERT-DROWNS, R.L., KULIK, J.A. y KULIK, C.-L.C. (1985). Effectiveness of Computer-Based Education in Secondary Schools. *Journal of Computer-Based Education*, no. 12, pp. 59-68.
- BARASH, J.A. (2016). *Collective Memory and the Historical Past*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BARCA, I. (2005). «Till New Facts are Discovered»: Students' Ideas about Objectivity in History. En: R. ASHBY, P. GORDON y P.J. LEE (eds.), *Understanding History: Recent Research In History Education*. London: RoutledgeFalmer, pp. 62-76.
- BARCA, I. (2012). Ideas clave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. *História Revista*, vol. 17, no. 1, pp. 37-51. DOI 10.5216/hr.v17i1.21683.
- BARCA, I. (2013). Conciencia histórica: pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal. *Clío & Asociados*, no. 17, pp. 16-26.
- BARROW, L., MARKMAN, L. y ROUSE, C.E. (2009). Technology's Edge: The Educational Benefits of Computer-Aided Instruction. *American Economic Journal: Economic Policy*, vol. 1, no. 1, pp. 52-74.
- BARTON, K.C. (1997). "I Just Kinda Know": Elementary Students' Ideas about Historical Evidence. *Theory & Research in Social Education*, vol. 25, no. 4, pp. 407-430. DOI 10.1080/00933104.1997.10505821.
- BARTON, K.C. (2005). Primary Sources in History: Breaking Through the Myths. *Phi Delta Kappan*, vol. 86, no. 10, pp. 745-753. DOI 10.2307/491903.
- BARTON, K.C. (2008). Research on Students' Ideas about History. En: L.S. LESVSTIK y C.A. TYSON (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*. London: Routledge, pp. 239-258.
- BARTON, K.C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación de las Ciencias Sociales*, no. 9, pp. 97-114.
- BARTON, K.C. y LEVSTIK, L.S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BARTON, K.C. y MCCULLY, A. (2007). Teaching Controversial Issues... Where Controversial Issues Really Matter. *Teaching History*, no. 127, pp. 13-19.
- BAZELEY, P. (2013). *Qualitative Data Analysis: Practical Strategies*. Los Angeles: SAGE Publications.
- BECKER, H.J. (1984). Computers in Schools Today: Some Basic Considerations. *American Journal of Education*, vol. 93, no. 1, pp. 22-39.
- BEL MARTÍNEZ, J.C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación*, no. 377, pp. 82-112. DOI 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354.
- BENÉITEZ, M.P. y MIGUEL-REVILLA, D. (2018). China en primero de Bachillerato: propaganda, carteles y caricaturas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 92, pp. 34-37.
- BENEJAM, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En: P. BENEJAM y J. PAGÈS (eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona y Editorial Horsori, pp. 33-51.
- BERMÚDEZ VÉLEZ, Á. (2012). The Discursive Negotiation of Narratives and Identities in Learning History. En: M. CARRETERO, M. ASENSIO BROUARD y M. RODRÍGUEZ-MONEO (eds.), *History*

- Education and the Construction of National Identities*. Charlotte: Information Age Publishing, pp. 203-219.
- BERSON, M.J. y BALYTA, P. (2004). Technological Thinking and Practice in the Social Studies: Transcending the Tumultuous Adolescence of Reform. *Journal of Computing in Teacher Education*, vol. 20, no. 4, pp. 141-150.
- BIAGI, F. y LOI, M. (2013). Measuring ICT Use and Learning Outcomes: Evidence From Recent Econometric Studies. *European Journal of Education*, vol. 48, no. 1, pp. 28-42.
- BIESTA, G. (2017). Mixing Methods in Educational Research. En: R.J. COE, M. WARING, L. V. HEDGES y J. ARTHUR (eds.), *Research Methods & Methodologies in Education*. 2.^a ed. London: SAGE Publications, pp. 159-165.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- BLAXTER, L., HUGHES, C. y TIGHT, M. (2010). *How to Research*. 4.^a ed. Glasgow: Open University Press.
- BLOW, F. (2011). «Everything Flows and Nothing Stays»: How Students Make Sense of the Historical Concepts of Change, Continuity and Development. *Teaching History*, no. 145, pp. 47-55.
- BOLICK, C.M. (2006). Digital Archives: Democratizing the Doing of History. *International Journal of Social Education*, vol. 21, no. 1, pp. 122-134.
- BOLICK, C.M., BERSON, M., COUTTS, C. y HEINECKE, W. (2003). Technology Applications in Social Studies Teacher Education: A Survey of Social Studies Methods Faculty. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 3, no. 3, pp. 300-309.
- BOOTH, M.B. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, vol. 22, no. 4, pp. 101-117. DOI 10.2307/2505218.
- BRADSHAW, M. (2006). Creating Controversy in the Classroom: Making Progress With Historical Significance. *Teaching History*, no. 125, pp. 18-25.
- BREAKSTONE, J., SMITH, M.D. y WINEBURG, S. (2013). Beyond the Bubble in History/Social Studies Assessments. *Phi Delta Kappan*, vol. 94, no. 5, pp. 53-57.
- BROWN, G. y WOODCOCK, J. (2009). Relevant, Rigorous and Revisited: Using Local History to Make Meaning of Historical Significance. *Teaching History*, no. 134, pp. 4-11.
- BRUSH, T. y SAYE, J.W. (2008). The Effects of Multimedia-Supported Problem-based Inquiry on Student Engagement, Empathy, and Assumptions About History. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, vol. 2, no. 1, pp. 21-56. DOI 10.7771/1541-5015.1052.
- BURGUIÈRE, A. (1991). *Diccionario Akal de Ciencias Históricas*. Madrid: Akal.
- CABRAS, S. y TENA, J.D. (2013). Estimación del efecto causal del uso de ordenadores en los resultados de los estudiantes en la prueba PISA 2012. *PISA 2012, Informe Español, Volumen II: Análisis secundario*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- CAIN, T. y CHAPMAN, A. (2014). Dysfunctional Dichotomies? Deflating Bipolar Constructions of Curriculum and Pedagogy Through Case Studies from Music and History. *The Curriculum Journal*, vol. 25, no. 1, pp. 111-129. DOI 10.1080/09585176.2013.877396.
- CALLE CARRACEDO, M. de la (2000). *La aplicación de una metodología lúdica para la enseñanza-aprendizaje: una aproximación inicial a través de las ciencias sociales*. Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- CALLE CARRACEDO, M. de la (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 82, pp. 7-12.
- CALLE CARRACEDO, M. de la (2017). Aplicaciones (Apps) para la enseñanza de la Geografía. Una experiencia mobile learning en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. *Didáctica Geográfica*, no. 18, pp. 69-89.
- CARRETERO, M. (2011). *Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds*. Charlotte: Information Age Publishing.
- CARRETERO, M. y BORRELLI, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, vol. 20, no. 2, pp. 201-215.
- CARRETERO, M. y MONTANERO, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, vol. 20, no. 2, pp. 133-142.
- CARRETERO, M. y POZO, J.I. (1987). Desarrollo intelectual y enseñanza de la historia. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (ed.), *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 11-30.
- CARRETERO, M., POZO, J.I. y ASENSIO, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 6, no. 23, pp. 55-74. DOI 10.1080/02103702.1983.10821986.

- CARRIL, T., SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. y MIGUEL-REVILLA, D. (2018). Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria. *Aula Abierta*, vol. 47, no. 2, pp. 221-228. DOI 10.17811/rife.47.2.2018.221-228.
- CENNAMO, K., ROSS, J. y ERTMER, P. (2013). *Technology Integration for Meaningful Classroom Use: A Standards-Based Approach*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- CERCADILLO, L. (2000). *Significance in History: Students' Ideas in England and Spain*. Tesis Doctoral. London: University of London.
- CERCADILLO, L. (2001). Significance in History, Students' Ideas in England and Spain. En: A.K. DICKINSON, P. GORDON y P.J. LEE (eds.), *Raising Standards in History Education. International Review of History Education Volume 3*. London: Woburn Press, pp. 116-145.
- CERCADILLO, L. (2006). «Maybe They Haven't Decided Yet What is Right:» English and Spanish Perspectives on Teaching Historical Significance. *Teaching History*, no. 125, pp. 6-9.
- CERCADILLO, L. (2015). Teachers Teaching History in Spain: Aims, Perceptions, and Practice on Second-Order Concepts. En: A. CHAPMAN y A. WILSCHUT (eds.), *Joined-Up History: New Directions in History Education Research*. Charlotte: Information Age Publishing, pp. 115-136.
- CERCADILLO, L., CHAPMAN, A. y LEE, P.J. (2017). Organizing the Past: Historical Accounts, Significance and Unknown Ontologies. En: M. CARRETERO, S. BERGER y M. GREVER (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, pp. 553-572.
- CHAFFEE, J. (2011). *Thinking Critically*. 10.ª ed. Boston: Wadsworth Publishing.
- CHANDRA, V. y LLOYD, M. (2008). The Methodological Nettle: ICT and Student Achievement. *British Journal of Educational Technology*, vol. 39, no. 6, pp. 1087-1098.
- CHAPMAN, A. (2003). Camels, Diamonds and Counterfactuals: a Model for Teaching Causal Reasoning. *Teaching History*, no. 112, pp. 46-53.
- CHAPMAN, A. (2013). Using Discussion Forums to Support Historical Learning. En: T. HAYDN (ed.), *Using New Technologies to Enhance Teaching and Learning in History*. London: Routledge, pp. 58-72.
- CHAPMAN, A. (2014a). «But it Might Not Just Be Their Political Views»: Using Jörn Rüsen's «Disciplinary Matrix» to Develop Understandings of Historical Interpretation. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, vol. 9, no. 21, pp. 67-85.
- CHAPMAN, A. (2014b). The 'Good Old Cause'? Developing Children's Understandings of Historical Explanation. *Passados Possíveis*. Ijuí: Unijuí, pp. 71-86.
- CHINNERY, A. (2011). On History Education and the Moral Demands of Remembrance. *Philosophy of Education*, pp. 127-135.
- CHRISTMANN, E.P., LUCKING, R.A. y BADGETT, J.L. (1997). The Effectiveness of Computer-Assisted Instruction on the Academic Achievement of Secondary Students: A Meta-Analytical Comparison between Urban, Suburban, and Rural Educational Settings. *Computers in the Schools*, vol. 13, no. 3, pp. 31-40. DOI 10.1300/J025v13n03_04.
- CLARK, A. y GREVER, M. (2018). Historical Consciousness: Conceptualizations and Educational Applications. En: S. ALAN METZGER y L.M. HARRIS (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York: Wiley-Blackwell, pp. 177-202.
- CLARK, P. (2014). History Education Research in Canada: A Late Bloomer. En: M. KÖSTER, H. THÜNEMANN y M. ZÜLSDORF-KERSTING (eds.), *Researching History Education: International Perspectives and Disciplinary Traditions*. 2.ª ed. Schwalbach: Wochenschau Verlag, pp. 81-103.
- CLEMENTS, P. (1996). Historical Empathy - R.I.P.? *Teaching History*, no. 85, pp. 6-8.
- COE, R.J. (2017a). Inference and Interpretation in Research. En: R.J. COE, M. WARING, L. V. HEDGES y J. ARTHUR (eds.), *Research Methods & Methodologies in Education*. 2.ª ed. London: SAGE Publications, pp. 44-56.
- COE, R.J. (2017b). The Nature of Educational Research. En: R.J. COE, M. WARING, L. V. HEDGES y J. ARTHUR (eds.), *Research Methods & Methodologies in Education*. 2.ª ed. London: SAGE Publications, pp. 5-14.
- COHEN, D.J., FRISCH, M., GALLAGHER, P., MINTZ, S., SWORD, K., TAYLOR, A.M., THOMAS, W.G.I. y TURKEL, W.J. (2008). Interchange: The Promise of Digital History. *Journal of American History*, vol. 95, no. 2, pp. 442-451. DOI 10.2307/25095630.
- COHEN, L., MANION, L. y MORRISON, K. (2005). *Research Methods in Education*. 5.ª ed. London: Routledge.
- COLOMER RUBIO, J.C., SÁIZ SERRANO, J. y BEL MARTÍNEZ, J.C. (2018). Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. *Educatio Siglo XXI*, vol. 36, no. 1, pp. 107-128. DOI 10.6018/j/324191.

- CONDIE, R., MUNRO, B., SEAGRAVES, L. y KENESSON, S. (2007). The Impact of ICT in Schools - a Landscape Review. Coventry: BECTA (British Educational Communications and Technology Agency).
- CONRAD, M., LÉTOURNEAU, J. y NORTHRUP, D. (2009). Canadians and Their Pasts: An Exploration in Historical Consciousness. *The Public Historian*, vol. 31, no. 1, pp. 15-34. DOI 10.1525/tph.2009.31.1.15.
- CORFIRELD, P.J. (2009). Teaching History's Big Pictures: Including Continuity as Well as Change. *Teaching History*, no. 136, pp. 53-59.
- COSTELLO, E. (2013). Opening up to Open Source: Looking at How Moodle Was Adopted in Higher Education. *Open Learning*, vol. 28, no. 3, pp. 187-200. DOI 10.1080/02680513.2013.856289.
- COUNCIL OF EUROPE (2004). Multiperspectivity in Teaching and Learning History. Presentations from Seminars and Workshops Materials. Strasbourg: Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (2016). *Developing a Culture of Co-Operation When Teaching and Learning History*. Strasbourg: Council of Europe.
- COUNSELL, C. (2011). What Do We Want Students to Do with Historical Change and Continuity? En: I. DAVIES (ed.), *Debates in History Teaching*. London: Routledge, pp. 109-124.
- CRADLER, J., FREEMAN, M. y BURCHETT, R. (2002). How Does Technology Influence Student Learning? *Learning & Leading with Technology*, vol. 29, no. 8, pp. 46-49, 56.
- CRESWELL, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. 2.^a ed. London: SAGE Publications.
- CRESWELL, J.W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 4.^a ed. Boston: Pearson.
- CRONON, W. (1999). A Place for Stories: Nature, History, and Narrative. *Journal of American History*, vol. 78, no. 4, pp. 1347-1376. DOI 10.2307/2079346.
- CROWE, A.R. (2004). Teaching by Example: Integrating Technology into Social Studies Education Courses. *Journal of Computing in Teacher Education*, vol. 20, no. 4, pp. 159-165.
- CUBAN, L. (1993). Computers Meet Classroom: Classroom Wins. *Teachers College Record*, vol. 95, no. 2, pp. 185-210.
- CUBAN, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- CUBAN, L., KIRKPATRICK, H. y PECK, C. (2001). High Access and Low Use of Technologies in High School Classrooms: Explainin an Apparent Paradox. *American Educational Research Journal*, vol. 38, no. 4, pp. 813-834. DOI 10.3102/00028312038004813.
- CUENCA LÓPEZ, J.M., MARTÍN, M. y ESTEPA, J. (2011). Historia y videojuegos. Una propuesta de trabajo para el aula de 1º de ESO. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 69, pp. 64-73.
- DALONGEVILLE, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación de las Ciencias Sociales*, no. 2, pp. 3-12.
- DAWSON, I. (2004). Time for Chronology? Ideas for Developing Chronological Understanding. *Teaching History*, no. 117, pp. 14-24.
- DE LEUR, T., VAN BOXTEL, C. y WILSCHUT, A. (2017). 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies*, vol. 65, no. 3, pp. 331-352. DOI 10.1080/00071005.2017.1291902.
- DE MIGUEL, R. (2015). Del pensamiento espacial al conocimiento geográfico a través del aprendizaje activo con tecnologías de la información geográfica. *Giramundo, Río de Janeiro*, vol. 2, no. 4, pp. 7-13.
- DEL-VALLE-JIMÉNEZ, D., CELAYA-RAMÍREZ, R. y RAMÍREZ-MONTOYA, M.S. (2016). Apropiación tecnológica en el movimiento educativo abierto: Un estudio de casos de prácticas educativas abiertas. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 70, no. 1, pp. 149-166.
- DEMERS, S., LEFRANÇOIS, D. y ETHIER, M.-A. (2015). Understanding Agency and Developing Historical Thinking Through Labour History in Elementary School: a Local History Learning Experience. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, vol. 2, no. 1, pp. 34-46.
- DEN HEYER, K., SIMON, R. y RÜSEN, J. (2004). A Dialogue on Narrative and Historical Consciousness. En: P. SEIXAS (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, pp. 202-211.
- DEWITT, S.W. (2007). Dividing the Digital Divide: Instructional Use of Computers in Social Studies. *Theory & Research in Social Education*, vol. 35, no. 2, pp. 277-304. DOI 10.1080/00933104.2007.10473336.

- DICHEV, C. y DICHEVA, D. (2017). Gamifying Education: What Is Known, What Is Believed and What Remains Uncertain: A Critical Review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 14, no. 1. DOI 10.1186/s41239-017-0042-5.
- DICKINSON, A.K. y LEE, P.J. (1994). Investigating Progression in Children's Ideas About History. En: P. JOHN y P. LUCAS (eds.), *Partnership and Progress*. Sheffield: SCHTE, pp. 37-47.
- DIEM, R.A. (2000). Can It Make a Difference? Technology and the Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, vol. 28, no. 4, pp. 493-501. DOI 10.1080/00933104.2000.10505920.
- DOMÍNGUEZ, J. (1987). La renovación de la enseñanza de la Historia en Inglaterra en los últimos 20 años. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (ed.), *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 231-246.
- DOMÍNGUEZ, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- DOMÍNGUEZ, J. (2016). Enseñar y evaluar el pensamiento histórico. Competencias, conceptos y destrezas cognitivas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 82, pp. 43-49.
- DOMÍNGUEZ, J., ARIAS FERRER, L., SÁNCHEZ, R., EGEA VIVANCOS, A. y GARCÍA, F.J. (2017). Primeros resultados de una prueba piloto para evaluar el pensamiento histórico de los estudiantes. *Clío & Asociados*, no. 24, pp. 38-50.
- DUQUETTE, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. Tesis Doctoral. Quebec: Université Laval.
- DUQUETTE, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. En: K. ERCIKAN y P. SEIXAS (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, pp. 51-63.
- DWYER, D. (1994). Apple Classrooms of Tomorrow: What We've Learned. *Educational Leadership*, vol. 51, no. 7, pp. 4-10.
- EGEA VIVANCOS, A. y ARIAS FERRER, L. (2017). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educação e Pesquisa*, vol. 44, no. e168641. DOI 10.1590/s1678-4634201709168641.
- EGEA VIVANCOS, A., ARIAS FERRER, L. y GARCÍA LÓPEZ, A.J. (2017). Videojuegos, historia y patrimonio: primeros resultados de una investigación educativa evaluativa en educación secundaria. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RiiTE)*, no. 2, pp. 28-40. DOI 10.6018/riite/2017/283801.
- ELIASSON, P., ALVÉN, F., AXELSSON, Y. y ROSENLUND, D. (2015). Historical Consciousness and Historical Thinking Reflected in Large-Scale Assessment in Sweden. En: K. ERCIKAN y P. SEIXAS (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, pp. 171-182.
- ENDACOTT, J. y BROOKS, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, no. 1, pp. 41-58.
- ERCIKAN, K. y SEIXAS, P. (2015). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge.
- ESTEPA, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, vol. 69, pp. 19-30.
- ESTEPA, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela*. Huelva: Universidad de Huelva.
- FAZIO, H. (2010). *La Historia del Tiempo Presente: historiografía, problemas y métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- FELDHUSEN, J. y SZABO, M. (1969). The Advent of the Educational Heart Transplant, Computer-Assisted Instruction: A Brief Review of the Research. *Contemporary Education*, no. 40, pp. 265-274.
- FELICES DE LA FUENTE, M. del M. (2015). Una propuesta para la enseñanza del patrimonio en el aula de Educación Primaria: la plataforma Omeka como recurso educativo. En: R.A. RODRÍGUEZ PÉREZ y M.B. ALFAGEME GONZÁLEZ (eds.), *Innovación y enseñanza en Educación Primaria*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 251-262.
- FELIU TORRUELLA, M. y HERNÁNDEZ CARDONA, X. (2011). *12 Ideas Clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Editorial Graó.
- FLORES, J.G. (2012). Utilización del ordenador y rendimiento académico entre los estudiantes españoles de 15 años. *Revista de Educación*, no. 357, pp. 375-396.
- FOSTER, R. (2013). The More Things Change, the More They Stay the Same: Developing Students' Thinking About Change and Continuity. *Teaching History*, no. 151, pp. 8-17.

- FOSTER, R. y GADD, S. (2013). Let's Play Supermarket «Evidential Sweep»: Developing Students' Awareness of the Need to Select Evidence. *Teaching History*, no. 152, pp. 24-29.
- FOSTER, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students About the Study of History: Can You Empathize With Neville Chamberlain? *The Social Studies*, vol. 90, no. 1, pp. 18-24. DOI 10.1080/00377999909602386.
- FRANCO, M. y LEVÍN, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En: M. FRANCO y F. LEVÍN (eds.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, pp. 31-65.
- FRIEDMAN, A.M. (2005). Using Digital Primary Sources to Teach World History and World Geography: Practices, Promises, and Provisos. *Journal of the Association for History and Computing* [en línea], vol. 8, no. 1. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2027/spo.3310410.0008.103>.
- FRIEDMAN, A.M. y HEAFNER, T.L. (2007). «You Think for Me, So I Don't Have To.» The Effect of a Technology-Enhanced, Inquiry Learning Environment on Student Learning in 11th-Grade United States History. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 7, no. 3, pp. 199-216.
- FRIEDMAN, A.M. y HICKS, D. (2006). Guest Editorial: The State of the Field: Technology, Social Studies, and Teacher Education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 6, no. 2, pp. 246-258.
- FRIESE, S. (2012). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. Los Angeles: SAGE Publications.
- FRIESE, S. (2016). CAQDAS and Grounded Theory Analysis. Göttingen: MMG Working Papers Print, WP 16-07.
- FUENTES MORENO, C. (2002). La visión de la Historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación de las Ciencias Sociales*, no. 1, pp. 55-68.
- FUENTES MORENO, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación de las Ciencias Sociales*, no. 3, pp. 75-83.
- FUNES, A.G. y CAMPETTI, M. (2014). La crisis argentina de 2001. Un contenido de enseñanza. En: A.G. FUNES (ed.), *Enseñanza de la historia reciente: Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001. ¿Qué efemérides?* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, pp. 125-147.
- FUSTER, C. (2016). *Pensar históricamente: la evaluación en la PAU de Historia de España*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- GADAMER, H.-G. (1975). The Problem of Historical Consciousness. *Graduate Faculty Philosophy Journal*, vol. 5, no. 1, pp. 8-52.
- GARCÍA ANDRÉS, J. (2010). Asesinato en la catedral. Un problema de la historia para trabajar en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 63, pp. 43-57.
- GARCÍA ANDRÉS, J. (2015). *La motivación, el punto clave de la educación. Curso de cocina rápida*. Burgos: Universidad de Burgos.
- GARCÍA ANDRÉS, J. (2017). Webquest: Rasputín, todo un personaje. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 87, pp. 34-39.
- GAY, L.R., MILLS, G.E. y AIRASIAN, P. (2012). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. 10.ª ed. Boston: Pearson.
- GLASER, B.G. y STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick: AldineTransaction.
- GÓMEZ CARRASCO, 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*, no. 52, pp. 52-68.
- GÓMEZ CARRASCO, C.J. y MIRALLES, P. (2016). Historical Skills in Compulsory Education: Assessment, Inquiry Based Strategies and Students' Argumentation. *Journal of New Approaches in Educational Research*, vol. 5, no. 2, pp. 130-136. DOI 10.7821/naer.2016.7.172.
- GÓMEZ CARRASCO, C.J. y MIRALLES, P. (2017). *Los espejos de Clío*. Madrid: Sílex.
- GÓMEZ CARRASCO, C.J., MIRALLES, P., LÓPEZ-FACAL, R. y PRATS, J. (2017). Las competencias históricas en el horizonte. Propuestas presentes y perspectivas de futuro. En: R. LÓPEZ-FACAL, P. MIRALLES, J. PRATS y C.J. GÓMEZ CARRASCO (eds.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 215-234.
- GÓMEZ CARRASCO, C.J., MIRALLES, P. y MOLINA PUCHE, S. (2015). Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, no. 52, pp. 9-13. DOI 10.7440/res52.2015.01.

- GÓMEZ CARRASCO, C.J. y MOLINA PUCHE, S. (2017). Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. *Vínculos de Historia*, vol. 6, no. 6, pp. 206-229. DOI 10.18239/vdh.v0i6.276.
- GÓMEZ GÓMEZ, M., MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, L.M., PAZ-ALBO PRIETO, J., BAILÉN, E., CORDERO, C., LARGO BURGOS, J., GARCÍA-VELASCO, I. y CALVO, J. (2017). III Estudio sobre el uso de la tecnología en el aula. Informe de resultados. Madrid: Blink Learning.
- GONZÁLEZ GALLEGU, I. (2001). El juego en la historia social y el juego en el aprendizaje de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 30, pp. 7-21.
- GONZÁLEZ GALLEGU, I. (2002). El conocimiento geográfico e histórico educativos: la construcción de un saber científico. *La Geografía y la Historia, elementos del Medio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 9-100.
- GONZÁLEZ GALLEGU, I. (2011a). El currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En: J. PRATS (ed.), *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Editorial Graó y Ministerio de Educación, pp. 133-146.
- GONZÁLEZ GALLEGU, I. (2011b). La transición: realidad del pasado y revisionismo del presente. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 67, pp. 7-9.
- GONZÁLEZ GALLEGU, I. y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2011). Proyecto TRADDEC. Imágenes en los manuales españoles de ciudadanía. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 67, pp. 47-55.
- GONZÁLEZ GALLEGU, I., SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. y MUÑOZ LABRAÑA, C. (2010). Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno. En: R.M. ÁVILA RUIZ, M.P. RIVERO GRACIA y P.L. DOMÍNGUEZ SANZ (eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, pp. 207-222.
- GREEN, T., PONDER, J. y DONOVAN, L. (2014). Educational Technology in Social Studies Education. En: J.M. SPECTOR, M.D. MERRILL, J. ELEN y M.J. BISHOP (eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. 4.ª ed. London: Springer, pp. 573-582.
- GREENE, J.C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GREENE, J.C. (2008). Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology? *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 2, no. 1, pp. 7-22. DOI 10.1177/1558689807309969.
- GREENE, J.C. (2015). Preserving Distinctions Within the Multimethod and Mixed Methods Research Merger. En: S. HESSE-BIBER y R.B. JOHNSON (eds.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*. Oxford: Oxford University Press, pp. 606-615.
- GRUPO 13-16 (1990). *Taller de Historia. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GRUPO VALLADOLID (1994). *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid.
- GUEVARA, J.M. y COLOMER RUBIO, J.C. (2017). Minecraft y Eduloc, en historia y geografía. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 86, pp. 16-23.
- HALBWACHS, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- HAMMOND, K. (2001). From Horror to History: Teaching Pupils to Reflect on Significance. *Teaching History*, no. 104, pp. 15-23.
- HANGEN, T. (2015). Historical Digital Literacy, One Classroom at a Time. *Journal of American History*, vol. 101, no. 4, pp. 1192-1203. DOI 10.1093/jahist/jav062.
- HANTRAI, L. (1999). Contextualization in Cross-National Comparative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 2, no. 2, pp. 93-108. DOI 10.1080/136455799295078.
- HANUS, M.D. y FOX, J. (2015). Assessing the Effects of Gamification in the Classroom: A Longitudinal Study on Intrinsic Motivation, Social Comparison, Satisfaction, Effort, and Academic Performance. *Computers & Education*, vol. 80, pp. 152-161. DOI 10.1016/j.compedu.2014.08.019.
- HARRIS, J. (2005). Our Agenda for Technology Integration: It's Time to Choose. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 5, no. 2, pp. 116-122.
- HARTMANN, U. y HASSELHORN, M. (2008). Historical Perspective Taking. A Standardized Measure for an Aspect of Students' Historical Thinking. *Learning and Individual Differences. A Multidisciplinary Journal in Education*, no. 18, pp. 264-270. DOI 10.1016/j.lindif.2007.10.002.
- HASTE, H. y BERMÚDEZ VÉLEZ, Á. (2017). The Power of Story: Historical Narratives and the Construction of Civic Identity. En: M. CARRETERO RODRÍGUEZ, S. BERGER y M. GREVER (eds.),

- Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, pp. 427-448.
- HAYDN, T. (2011). History Teaching and ICT. En: I. DAVIES (ed.), *Debates in History Teaching*. London: Routledge, pp. 236-248.
- HAYDN, T. (2013). *Using New Technologies to Enhance Teaching and Learning in History*. London: Routledge.
- HEAFNER, T.L. (2004). Using Technology to Motivate Students to Learn Social Studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 4, no. 1, pp. 42-53.
- HERNÁNDEZ CARDONA, X. (2010). ¿Problemas de historia? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 63, pp. 18-24.
- HERNÁNDEZ CARDONA, X. (2011). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Editorial Graó.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6.ª ed. México: McGraw-Hill.
- HERNÁNDEZ SERRANO, M.J. y FUENTES AGUSTÍ, M. (2011). Aprender a informarse en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información? *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 12, no. 1, pp. 47-78.
- HERRNSTEIN-SMITH, B. (1980). Narrative Versions, Narrative Theories. *Critical Inquiry*, vol. 7, no. 1, pp. 213-236.
- HICKS, D., DOOLITTLE, P. y LEE, J.K. (2004). Social Studies Teachers' Use of Classroom-Based and Web-Based Historical Primary Sources. *Theory & Research in Social Education*, vol. 32, no. 2, pp. 213-247. DOI 10.1080/00933104.2004.10473253.
- HICKS, D., JOHNSON, A., LISANTI, M., VAN HOVER, S., MCPHERSON, K. y ZUKERWAR, S. (2016). Junior Detectives: Teaching with Primary Sources as a Bridge to Disciplinary Literacy. *Social Studies and the Young Learner*, vol. 29, no. 1, pp. 9-15.
- HMELO-SILVER, C.E. (2004). Problem-Based Learning: What and How do Students Learn? *Educational Psychology Review*, vol. 16, no. 3, pp. 235-266. DOI 10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3.
- HOBBSAWM, E. (1994). *The Age of Extremes. The Short Twentieth Century, 1914-1991*. London: Abacus.
- HOPSON, M.H., SIMMS, R.L. y KNEZEK, G.A. (2002). Using a Technology-Enriched Environment to Improve Higher-Order Thinking Skills. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 34, no. 2, pp. 109-120. DOI 10.1080/15391523.2001.10782338.
- HUIJGEN, T., VAN BOXTEL, C., VAN DE GRIFT, W. y HOLTHUIS, P. (2017). Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory & Research in Social Education*, vol. 45, no. 1, pp. 110-144. DOI 10.1080/00933104.2016.1208597.
- HUIJGEN, T., VAN DE GRIFT, W., VAN BOXTEL, C. y HOLTHUIS, P. (2017). Teaching Historical Contextualization: The Construction of a Reliable Observation Instrument. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 32, no. 2, pp. 159-181. DOI 10.1007/s10212-016-0295-8.
- HUIJGEN, T., VAN DE GRIFT, W., VAN BOXTEL, C. y HOLTHUIS, P. (2018). Promoting Historical Contextualization: The Development and Testing of a Pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 50, no. 3, pp. 410-434. DOI 10.1080/00220272.2018.1435724.
- INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION (2015). Percentage of Individuals using the Internet. [en línea]. Ginebra: International Telecommunication Union. Disponible en: http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/statistics/2016/Individuals_Internet_2000-2015.xls.
- INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION (2016a). ICT Facts and Figures 2016. Ginebra: International Telecommunication Union.
- INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION (2016b). Key ICT Indicators for Developed and Developing Countries and the World. [en línea]. Ginebra: Disponible en: http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/statistics/2016/ITU_Key_2005-2016_ICT_data.xls.
- INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION (2017). *World Telecommunication/ICT Indicators Database*. 20.ª ed. Ginebra: International Telecommunication Union.
- ISTE POLICY BRIEF (2008). Technology and Student Achievement - The Indelible Link. Washington, D.C.: ISTE (International Society for Technology in Education).
- JACKSON, D. (2013). «But I Still Don't Get Why the Jews»: Using Cause and Change to Answer Pupils' Demand for an Overview of Antisemitism. *Teaching History*, no. 153, pp. 11-17.

- JAMISON, D., SUPPES, P. y WELLS, S. (1974). The Effectiveness of Alternative Instructional Media: A Survey. *Review of Educational Research*, vol. 44, no. 1, pp. 1-67.
- JIMÉNEZ-PALACIOS, R. y CUENCA LÓPEZ, J.M. (2015). El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales. *CLIO. History and History teaching*, no. 41.
- KALISKI, P., SMITH, K. y HUFF, K. (2015). The Importance of Construct Validity Evidence in History Assessment: What is Often Overlooked or Misunderstood? En: K. ERCIKAN y P. SEIXAS (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, pp. 195-205.
- KARLSSON, K.-G. (2011). Processing Time: On the Activation and Manifestation of Historical Consciousness. En: H. BJERG, C. LENZ y E. THORSTENSEN (eds.), *Historicizing the Uses of the Past: Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. New Brunswick: Transaction Publishers, pp. 129-143.
- KEE, K.B. (2014). *Pastplay: Teaching and Learning History with Technology*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- KITSON, A. y MCCULLY, A. (2005). «You Hear about It for Real in School.» Avoiding , Containing and Risk-Taking in the History Classrooml. *Teaching History*, no. 120, pp. 32-37.
- KLEIN, S. (2017). Educational Websites on the Memory of Slavery in Europe: The Ongoing Challenge of History Teaching. En: M. CARRETERO RODRÍGUEZ, S. BERGER y M. GREVER (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, pp. 717-733.
- KNEZEK, G.A., CHRISTENSEN, R., MIYASHITA, K. y ROPP, M. (1998). Instruments for Assessing Educator Progress in Technology Integration. Denton: Institute for the Integration of Technology in Teaching and Learning. University of North Texas.
- KÖLBL, C. y KONRAD, L. (2015). Historical Consciousness in Germany: Concept, Implementation, Assessment. En: K. ERCIKAN y P. SEIXAS (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, pp. 17-28.
- KÖRBER, A. (2011). German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies – and Beyond? En: H. BJERG, C. LENZ y E. THORSTENSEN (eds.), *Historicizing the Uses of the Past: Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. New Brunswick: Transaction Publishers, pp. 145-164.
- KÖRBER, A., (2015). *Historical Consciousness, Historical Competencies – and Beyond? Some Conceptual Development Within German History Didactics*. 2015.
- KÖRBER, A. (2016). Translation and Its Discontents II: a German Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 48, no. 4, pp. 440-456. DOI 10.1080/00220272.2016.1171401.
- KÖRBER, A. (2017). Historical Consciousness and the Moral Dimension. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, vol. 4, no. 1, pp. 81-89.
- KOSELLECK, R. (2004). *Futures Past. On the Semantics of Historical Time*. New York: Columbia University Press.
- KULIK, C.-L.C. y KULIK, J.A. (1991). Effectiveness of Computer-Based Instruction: An Updated Analysis. *Computers in Human Behavior*, vol. 7, pp. 75-94.
- KULIK, J.A. (2003). Effects of Using Instructional Technology in Elementary and Secondary Schools: What Controlled Evaluation Studies Say. Arlington: SRI International.
- KUMAR, M.S.V. (2017). The New Landscape for the Innovative Transformation of Education. *Social Research: An International Quarterly*, vol. 79, no. 3, pp. 619-631.
- LADURIE, E.L.R. (1973). *Le territoire de l'historien*. Paris: Gallimard.
- LAROCHE, M.-C., FILLION, P.-L., ROY, N. y BOYER, P. (2017). Learning from Visual Arts in Social Sciences with Digital Resources and Mobile Technologies at the Montreal Museum of Fine Arts. *MuseumEdu. Education and Research in Cultural Environments*, no. 4, pp. 61-94.
- LAVILLE, C. (2004). Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second. En: P. SEIXAS (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, pp. 165-182.
- LEE, J.K. y CALANDRA, B. (2004). Can Embedded Annotations Help High School Students Perform Problem Solving Tasks Using A Web-Based Historical Document? *International Society for Technology in Education*, vol. 37, no. 1, pp. 65-84.
- LEE, J.K., DOOLITTLE, P.E. y HICKS, D. (2006). Social Studies and History Teachers' Uses of Non-Digital and Digital Historical Resources. *Social Studies Research and Practice*, vol. 1, no. 3, pp. 291-311. DOI 10.1080/00933104.2004.10473253.

- LEE, P.J. (2004). Understanding History. En: P. SEIXAS (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, pp. 129-164.
- LEE, P.J. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. En: M.S. DONOVAN y J.D. BRANSFORD (eds.), *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington, D.C.: The National Academies Press, pp. 31-78.
- LEE, P.J. (2011a). Historical Literacy and Transformative History. En: L. PERIKLEOUS y D. SHEMILT (eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters*. Nicosia: The Association for Historical Dialogue and Research, pp. 129-168.
- LEE, P.J. (2011b). History Education and Historical Literacy. En: I. DAVIES (ed.), *Debates in History Teaching*. London: Routledge, pp. 63-72.
- LEE, P.J. y ASHBY, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En: P.N. STEARNS, P. SEIXAS y S. WINEBURG (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press, pp. 199-222.
- LEE, P.J., DICKINSON, A.K. y ASHBY, R. (1993). Progression in Children's Ideas about History: Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14). *Annual Conference of the British Educational Research Association*. Liverpool: British Education Research Association,
- LEE, P.J., DICKINSON, A.K. y ASHBY, R. (2001). Children's Ideas about Historical Explanation. En: A.K. DICKINSON, P. GORDON y P.J. LEE (eds.), *Raising Standards in History Education. International Review of History Education Volume 3*. London: Woburn Press, pp. 97-115.
- LEE, P.J. y SHEMILT, D. (2003). A Scaffold, not a Cage: Progression and Progression Models in History. *Teaching History*, no. 113, pp. 13-24.
- LEE, P.J. y SHEMILT, D. (2009). Is Any Explanation Better Than None?: Over-Determined Narratives, Senseless Agencies and One-Way Streets in Students' Learning About Cause and Consequence in History. *Teaching History*, no. 137, pp. 42-49.
- LEE, P.J. y SHEMILT, D. (2011). The Concept That Dares Not Speak Its Name: Should Empathy Come out of the Closet? *Teaching History*, no. 143, pp. 39-49.
- LÉVESQUE, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- LÉVESQUE, S. (2011). What It Means to Think Historically. En: P. CLARK (ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*. Vancouver: UBC Press, pp. 115-138.
- LÉVESQUE, S. y CLARK, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. En: S. METZGER y L.M. HARRIS (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Malden: Wiley, pp. 119-148.
- LÉVESQUE, S., CROTEAU, J.-P. y GANI, R. (2015a). Conscience historique des jeunes francophones d'Ottawa: sentiment d'appartenance franco-ontarienne et récit du passé. *Revue du Nouvel-Ontario*, vol. 27, no. 40, pp. 177-229. DOI 10.7202/1032587ar.
- LÉVESQUE, S., CROTEAU, J.-P. y GANI, R. (2015b). La conscience historique de jeunes franco-ontariens d'Ottawa: histoire et sentiment d'appartenance. *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 27, no. 2, pp. 21-47.
- LEVSTIK, L.S. y BARTON, K.C. (2015). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. 5.^a ed. New York: Routledge.
- LEVSTIK, L.S. y PAPPAS, C.C. (1987). Exploring the Development of Historical Understanding. *Journal of Research and Development in Education*, vol. 21, no. 1, pp. 1-15.
- LEVSTIK, L.S. y PAPPAS, C.C. (1992). New Directions for Studying Historical Understanding. *Theory & Research in Social Education*, vol. 20, no. 4, pp. 369-385. DOI 10.1080/00933104.1992.10505679.
- LICERAS RUIZ, Á. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LICERAS RUIZ, Á. (2000). *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LINCOLN, Y.S. y GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: SAGE Publications.
- LINCOLN, Y.S., LYNHAM, S.A. y GUBA, E.G. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. En: N.K. DENZIN y Y.S. LINCOLN (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 5.^a ed. Los Angeles: SAGE Publications, pp. 213-263.
- LIPMAN, M. (1988). Critical Thinking- What Can It Be ? *Educational Leadership*, vol. 46, no. 1, pp. 38-43.
- LISTER, M., DOVEY, J., GIDDINGS, S., GRANT, I. y KELLY, K. (2009). *New Media: A Critical Introduction*. 2.^a ed. London: Routledge.
- LIU, M., HORTON, L., OLMANSON, J. y TOPRAC, P. (2011). A Study of Learning and Motivation in a

- New Media Enriched Environment for Middle School Science. *Educational Technology Research and Development*, vol. 59, no. 2, pp. 249-265. DOI 10.1007/s11423-011-9192-7.
- LIU, X., MACMILLAN, R.B. y TIMMONS, V. (1998). Assessing the Impact of Computer Integration on Students. *Journal of Research on Computing in Education*, vol. 31, no. 2, pp. 189-203. DOI 10.1080/08886504.1998.10782250.
- LÓPEZ-FACAL, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970-2008. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, no. 27, pp. 171-193.
- LÓPEZ-FACAL, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 74, pp. 5-8.
- LÓPEZ-FACAL, R., MIRALLES, P., PRATS, J. y GÓMEZ CARRASCO, C.J. (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Editorial Graó.
- LÓPEZ-FACAL, R. y VALLS, R. (2011). Construcción de la Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales. En: J. PRATS (ed.), *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Editorial Graó y Ministerio de Educación, pp. 201-213.
- LÓPEZ, C., CARRETERO, M. y RODRÍGUEZ-MONEO, M. (2014). Fostering National Identity, Hindering Historical Understanding. En: K.R. CABELL y J. VALSINER (eds.), *The Catalyzing Mind: Beyond Models of Causality*. New York: Springer, pp. 211-221.
- LÓPEZ TORRES, E. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo de las competencias profesionales del maestro: una propuesta de innovación docente desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, no. 29, pp. 25-41. DOI 10.7203/dces.29.3775.
- LORCA MARÍN, A.A., CUENCA LÓPEZ, J.M., VÁZQUEZ BERNAL, B. y VELO RAMÍREZ, S. (2017). Actitudes de los docentes en formación inicial sobre videojuegos. *Digital Education Review*, no. 31, pp. 39-60.
- MAGENDZO, A. y TOLEDO JOFRÉ, M.I. (2009). Educación en Derechos Humanos: currículum Historia y Ciencias Sociales del 2º año de Enseñanza Media. Subunidad «Régimen militar y transición a la democracia». *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXV, no. 1, pp. 139-154.
- MAGGIONI, L. (2010). *Studying Epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of Teaching and Learning to Think Historically*. Tesis Doctoral. College Park: University of Maryland.
- MAGGIONI, L., VANSLEDRIGHT, B.A. y ALEXANDER, P.A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, vol. 77, no. 3, pp. 187-214. DOI 10.3200/JEXE.77.3.187-214.
- MANN, D., SHAKESHAFT, C., BECKER, J.D. y KOTTKAMP, R. (1999). West Virginia Story: Achievement Gains from a Statewide Comprehensive Instructional Technology Program. Charleston: West Virginia State Department of Education.
- MARKER, M. (2011). Teaching History from an Indigenous Perspective: Four Winding Paths up the Mountain. En: P. CLARK (ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*. Vancouver: UBC Press, pp. 97-112.
- MARQUÈS GRAELLS, P. (2008). Cinco claves para una buena integración de las TIC en los centros docentes. En: VV.AA. (ed.), *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación: retos y posibilidades*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 145-147.
- MARSH, A.C. (2013). Omeka in the Classroom: The Challenges of Teaching Material Culture in a Digital World. *Literary and Linguistic Computing*, vol. 28, no. 2, pp. 279-282. DOI 10.1093/lc/fqs068.
- MARTIN, D., MALDONADO, S.I., SCHNEIDER, J. y SMITH, M. (2011). A Report on the State of History Education: State Policies and National Programs. Fairfax: National History Education Clearinghouse.
- MARTÍN JIMÉNEZ, I. (2012). Proyecto de trabajo 2.0 sobre la Constitución de 1812. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 72, pp. 38-46.
- MARTÍNEZ HITA, M. y GÓMEZ CARRASCO, C.J. (2018). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista de Educacion*, no. 379, pp. 145-169. DOI 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2013). *Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España*. Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2014). Profesores entre la Historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación de las Ciencias Sociales*, vol. 4, no. 13, pp. 41-48. DOI 10.1344/ECCSS2014.13.4.

- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R., CONEJO CARRASCO, F. y SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2013). Compromiso democrático y participación ciudadana de los futuros profesores: un estudio de caso. *Investigación en la Escuela*, no. 80, pp. 89-102.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R., MUÑOZ LABRAÑA, C. y SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2015). Visibilidad e invisibilidad en el currículo de Historia Contemporánea de la ESO: la selección de contenidos por los profesores. En: A.M. HERNÁNDEZ CARRETERO, C. GARCÍA RÚZ y J.L. DE LA MONTAÑA CONCHIÑA (eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura & AUPDCS (Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales), pp. 899-906.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R., MUÑOZ LABRAÑA, C. y SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2019). Conocimientos y creencias del profesorado y su vínculo con las finalidades de la enseñanza de la historia reciente. La transición a la democracia en España como caso controvertido. *Revista de Educación*, no. 383, pp. 11-35. DOI 10.4438/1988-592X-RE-2019-383-399.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R., SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M., ACEITUNO SILVA, D. y MUÑOZ LABRAÑA, C. (2014). La memoria transicional en los profesores de historia de España y Chile. En: J. PAGÈS y A. SANTISTEBAN (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Volumen 2*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona y AUPDCS (Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales), pp. 13-20.
- MARTÍNEZ SOTO, J.M., EGEA VIVANCOS, A. y ARIAS FERRER, L. (2018). Evaluación de un videojuego educativo de contenido histórico. La opinión de los estudiantes. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 17, no. 1, pp. 61-76. DOI 10.17398/1695-288X.17.1.61.
- MARTORELLA, P.H. (1997). Technology and the Social Studies—or: Which Way to the Sleeping Giant? *Theory and Research in Social Education*, vol. 25, no. 4, pp. 511-514. DOI 10.1080/00933104.1997.10505828.
- MASON, M. (2008). *Critical Thinking and Learning*. Singapore: Blackwell Publishing.
- MCCALL, J. (2011). *Gaming the Past: Using Video Games to Teach Secondary History*. New York: Routledge.
- MCCALL, J. (2016). Teaching History With Digital Historical Games. *Simulation & Gaming*, vol. 47, no. 4, pp. 517-542. DOI 10.1177/1046878116646693.
- MCGREAL, R. (2004). Learning Objects: A Practical Definition. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, vol. 1, no. 9, pp. 21-32.
- MCGREAL, R., KINUTHIA, W. y MARSHALL, S. (2013). *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice*. Vancouver: UNESCO, Commonwealth of Learning & Athabasca University.
- MIGUEL-REVILLA, D. y SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2018a). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista De Estudios Sociales*, no. 65, pp. 113-125. DOI 10.7440/res65.2018.10.
- MIGUEL-REVILLA, D. y SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2018b). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, no. 8, pp. 119-142. DOI 10.6018/pantarei/2018/6.
- MIGUEL-REVILLA, D., SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. y MORO-BENGOECHEA, J.M. (2018). Diseño y evaluación de un repositorio abierto de recursos didácticos para la enseñanza de la Historia reciente. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, no. 64, pp. 68-81. DOI 10.21556/edutec.2018.64.981.
- MILES, M.B., HUBERMAN, A.M. y SALDAÑA, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. 3.ª ed. Los Angeles: SAGE Publications.
- MILLER, G.R. y TOTH, S.L. (2012). To Dismantle an Idle Past: Using Historiography to Construct a Digital Learning Environment. *The Social Studies*, vol. 103, no. January, pp. 73-80. DOI 10.1080/00377996.2011.571303.
- MIRALLES, P. (2011). La historia y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En: J. PRATS, J. SANTACANA, L.H. LIMA, M. del C. ACEVEDO, M. CARRETERO, P. MIRALLES y V. ARISTA TREJO (eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública. Universidad Pedagógica Nacional, pp. 126-142.
- MIRALLES, P. y GÓMEZ CARRASCO, C.J. (2018). *La educación histórica ante el reto de las competencias*.

- Métodos, recursos y enfoques de enseñanza*. Barcelona: Octaedro.
- MIRALLES, P., GÓMEZ CARRASCO, C.J. y RODRÍGUEZ PÉREZ, R.A. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, vol. 63, no. 4, pp. 161-184.
- MOLEBASH, P.E. (2004). Preservice Teacher Perceptions of a Technology-Enriched Methods Course. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 3, no. 4, pp. 412-432.
- MOLEBASH, P.E., LEE, J.K. y FRIEDMAN, A.M. (2013). The Lincoln Telegrams Project: A Design-Based Research Approach to Simplifying Digital History. *Journal of the Research Center for Educational Technology (RCET)*, vol. 9, no. 1, pp. 50-73.
- MOLINA PUCHE, S. y EGEA ZAPATA, J. (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en Secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, vol. 33, no. 1, pp. 1-22.
- MOLINA PUCHE, S., LLONCH MOLINA, N. y MARTÍNEZ GIL, T. (2017). *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI*. Gijón: Ediciones Trea.
- MONTE-SANO, C. y REISMAN, A. (2016). Studying Historical Understanding. En: C. LYN y E.M. ANDERMAN (eds.), *Handbook of Educational Psychology*. 3.ª ed. New York: Routledge, pp. 281-294.
- MONTEAGUDO FERNÁNDEZ, J. y LÓPEZ-FACAL, R. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? *Perfiles Educativos*, vol. XL, no. 161, pp. 128-146.
- MORADIELLOS, E. (2001). *Las caras de Clío. Una introducción a la Historia*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- MORRIS, R.J. (1995). Computers and the Subversion of British History. *Journal of British Studies*, vol. 34, no. 4, pp. 503-528. DOI 10.1086/386089.
- MOULY, G.J. (1963). *Educational Research: The Art and Science of Investigation*. Boston: Allyn and Bacon.
- MUÑOZ LABRAÑA, C. (2016). El necesario vínculo entre pasado, presente y futuro. La perspectiva histórica desde la enseñanza. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 83, pp. 7-12.
- MUÑOZ LABRAÑA, C. y ACEITUNO SILVA, D. (2011). Proyecto TRADDEC. Percepciones del profesorado chileno. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 67, pp. 40-46.
- MUÑOZ LABRAÑA, C., MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. y MUÑOZ GRANDÓN, C. (2016). Percepciones del estudiantado sobre la política, los partidos políticos y las personas dedicadas a la política al finalizar la educación secundaria en Chile 1. *Revista Electrónica Educare*, vol. 20, no. 1, pp. 1-16. DOI 10.15359/ree.20-1.17.
- NATIONAL GOVERNORS ASSOCIATION CENTER FOR BEST PRACTICES. COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS (2010). *Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects*. Washington, D.C.: Council of Chief State School Officers (CCSSO) & National Governors Association (NGA).
- NEUMAN, W.L. (2007). *Basics of Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. 2.ª ed. London: Pearson.
- NIEMIEC, R.P. y WALBERG, H.J. (1992). The Effects of Computers on Learning. *International Journal of Educational Research*, no. 17, pp. 99-108.
- NIETZSCHE, F. (2003). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- NOBLE, D.D. (1996). Mad Rushes into the Future: The Overselling of Technology. *Educational Leadership*, vol. 54, no. 3, pp. 18-23.
- NORA, P. (1989). Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. *Representations*, no. 26, pp. 7-24. DOI 10.2307/2928520.
- NORA, P. (2008). *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- NOSICH, G.M. (2014). *Learning to Think Things Through: A Guide to Critical Thinking Across the Curriculum* [en línea]. 4.ª ed. New Jersey: Prentice Hall. Disponible en: <http://philosophy.hku.hk/think/critical/ct.php>.
- NOTTEN, N. y KRAAYKAMP, G. (2009). Home Media and Science Performance: A Cross-National Study. *Educational Research and Evaluation*, vol. 15, no. 4, pp. 367-384. DOI 10.1080/13803610903087045.
- OECD (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT) (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris: OECD Publishing.
- OKOLO, C.M., ENGLERT, C.S., BOUCK, E.C. y HEUTSCHE, A.M. (2007). *Web-Based History Learning*

- Environments: Helping All Students Learn and Like History. *Intervention in School and Clinic*, vol. 43, no. 1, pp. 3-11. DOI 10.1177/10534512070430010101.
- OLGREN, C.H. y PLOETZ, P. (2007). Developing Learning Objects: Implications for Course Content Strategies. En: P.T. NORTHRUP (ed.), *Learning Objects for Instruction: Design and Evaluation*. Hershey: Information Science Publishing, pp. 174-194.
- OLMOS, R. (2015). Moodle: el taller del historiador. Del archivo al aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 80, pp. 23-29.
- OLMOS, R. (2017). Kahoot: ¡Un, dos, tres! Análisis de una aplicación de cuestionarios. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 86, pp. 51-56.
- ORTUÑO MOLINA, J., GÓMEZ CARRASCO, C.J. y ORTIZ CERMEÑO, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 72, no. 26, pp. 53-72. DOI 10.7203/dces.26.1931.
- ORTUÑO MOLINA, J., PONCE GEA, A.I. y SERRANO PASTOR, F.J. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. *Revista de Educacion*, no. 371, pp. 9-34. DOI 10.4438/1988-592X-RE-2015-371-306.
- OSBORNE, K. (2006). «To the Past»: Why We Need to Teach and Study History. En: R.W. SANDWELL (ed.), *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*. Toronto: University of Toronto Press, pp. 103-131.
- OSORIO, J. y NIEVES, J. (2014). The Beginnings of Computer Use in Primary and Secondary Education in Spain. En: A. TATNALL y B. DAVEY (eds.), *Reflections on the History of Computers in Education. Early Use of Computers and Teaching about Computing in Schools*. New York: Springer, pp. 121-130.
- PAGÈS, J. (1997a). La formación del pensamiento social. En: P. BENEJAM y J. PAGÈS (eds.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona y Editorial Horsori, pp. 151-168.
- PAGÈS, J. (1997b). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En: P. BENEJAM y J. PAGÈS BLANCH (eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Editorial Horsori y Universidad de Barcelona, pp. 209-226.
- PAGÈS, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 55, pp. 43-53.
- PAGÈS, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, no. 7, pp. 69-91.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En: T.G. SANTA MARÍA (ed.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Logroño: Díada Editora & AUPDCS (Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales), pp. 187-207.
- PARKER, K.R. y DAVEY, B. (2014). Computers in Schools in the USA: A Social History. En: A. TATNALL y B. DAVEY (eds.), *Reflections on the History of Computers in Education. Early Use of Computers and Teaching about Computing in Schools*. New York: Springer, pp. 203-211.
- PARRA, D. (2017). Educación histórica e identidad nacional. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 89, pp. 7-11.
- PASSEY, D., ROGERS, C., MACHELL, J. y MCHUGH, G. (2004). The Motivational Effect of ICT on Pupils. Research Report RR523. [en línea]. City of Lancaster: University of Lancaster. Disponible en: <http://www.canterbury.ac.uk/education/protected/spss/docs/motivational-effect-ict-brief.pdf>.
- PECK, C.L. (2010). "It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between": Ethnicity and Students' Conceptions of Historical Significance. *Theory & Research in Social Education*, vol. 38, no. 4, pp. 574-617. DOI 10.1080/00933104.2010.10473440.
- PELLEGRINO, J.W., CHUDOWSKY, N. y GLASER, R. (2001). *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- PHILLIPS, D.C. y BURBULES, N.C. (2000). *Postpositivism and Educational Research*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- PICKLES, E. (2010). How can Students' Use of Historical Evidence be Enhanced? A Research Study of the Role of Knowledge in Year 8 to Year 13 Students' Interpretations of Historical Sources. *Teaching History*, no. 139, pp. 41-51.
- PINTO, H. (2016). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto: CITCEM.
- PINTRICH, P.R. y DE GROOT, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of

- Classroom. Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, no. 1, pp. 33-40. DOI 10.1037/0022-0663.82.1.33.
- POZO, J.I. y CARRETERO, M. (1989). Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia. En: M. CARRETERO, J.I. POZO y M. ASENSIO (eds.), *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, pp. 139-164.
- PRATS, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias «Germanía-75» e «Historia 13-16». En: M. CARRETERO, J.I. POZO y M. ASENSIO (eds.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, pp. 201-210.
- PRATS, J. (2002). Internet en las aulas de educación secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 31, pp. 7-17.
- PRATS, J. (2015). Tecnologías para el aprendizaje en ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 80, pp. 5-7.
- PRATS, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la Historia. En: P. SANZ CAMAÑES, J.M. MOLERO GARCÍA y D. RODRÍGUEZ GONZÁLEZ (eds.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. Lleida: Editorial Milenio, pp. 15-32.
- PRATS, J. y SANTACANA, J. (2011a). ¿Por qué y para qué enseñar Historia? *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Editorial Graó y Ministerio de Educación, pp. 13-29.
- PRATS, J. y SANTACANA, J. (2011b). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En: J. PRATS (ed.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Editorial Graó y Ministerio de Educación, pp. 67-88.
- PRATS, J. y SANTACANA, J. (2011c). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En: J. PRATS (ed.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Editorial Graó y Ministerio de Educación, pp. 11-39.
- PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA) (2005). Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell US. Paris: OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development).
- RAAT, J.H. y DE VRIES, M. (1986). What do Girls and Boys Think of Technology? Pupils' Attitude Towards Technology. Eindhoven: Eindhoven University of Technology.
- REID, D. (2001). Social History Goes to Class. *History and Theory*, vol. 40, no. 3, pp. 393-400. DOI 10.1111/0018-2656.00176.
- REIMER, J. (2005). Total Share: 30 Years of Personal Computer Market Share Figures. *Ars Technica* [en línea]. Disponible en: arstechnica.com/features/2005/12/total-share/.
- REISMAN, A. (2011). *Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools*. Tesis Doctoral. Palo Alto: Stanford University.
- REISMAN, A. (2012a). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, vol. 30, no. 1, pp. 86-112. DOI 10.1080/07370008.2011.634081.
- REISMAN, A. (2012b). The «Document-Based Lesson»: Bringing Disciplinary Inquiry Into High School History Classrooms With Adolescent Struggling Readers. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 44, no. 2, pp. 233-264. DOI 10.1080/00220272.2011.591436.
- REISMAN, A. (2015). The Difficulty of Assessing Disciplinary Historical Reading. En: K. ERCIKAN y P. SEIXAS (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, pp. 29-39.
- REISMAN, A. y MCGREW, S. (2018). Reading in History Education: Text, Sources, and Evidence. En: S. ALAN METZGER y L.M. HARRIS (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York: Wiley-Blackwell, pp. 529-550.
- REISMAN, A. y WINEBURG, S. (2008). Teaching the Skill of Contextualizing in History. *The Social Studies*, vol. 99, no. 5, pp. 202-207. DOI 10.3200/TSSS.99.5.202-207.
- REYNOLDS, D., TREHARNE, D. y TRIPP, H. (2003). ICT - The Hopes and the Reality. *British Journal of Educational Technology*, vol. 34, no. 2, pp. 151-167. DOI 10.1111/1467-8535.00317.
- RICOEUR, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife.
- RICOEUR, P. (2004). *Memory, History, Forgetting*. Chicago: The University of Chicago Press.
- RIVERO, P. (2011a). Materiales digitales para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: J. PRATS (ed.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 185-202.
- RIVERO, P. (2011b). Un estudio sobre la efectividad de la multimedia expositiva para el aprendizaje de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación de las Ciencias Sociales*, vol. 10, pp. 42-47.
- RIVERO, P. y MUR, L. (2015). Aprender ciencias sociales en la web 2.0. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 80, pp. 30-37.

- RIVERO, P. y PELEGRÍN, J. (2015). Aprender historia desde la empatía. Experiencias en Aragón. *Aula de innovación educativa*, no. 240, pp. 18-22.
- RIVERO, P. y TREPAT, C.-A. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Editorial Graó.
- ROMERO MORANTE, J. (1995). De los medios informáticos y los fines educativos en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 4, pp. 121-134.
- ROTHENBERG, M.A. (2010). *The Excessive Subject: A New Theory of Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- ROTHSTEIN, R. (2004). We Are Not Ready to Assess History Performance. *Journal of American History*, vol. 90, no. 4, pp. 1381-1391. DOI 10.2307/3660358.
- ROUSSO, H. (1998). *La Hantise du passé*. Paris: Textuel.
- RUNIA, E. (2014). *Moved by the Past: Discontinuity and Historical Mutation*. New York: Columbia University Press.
- RÜSEN, J. (2004a). Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. En: P. SEIXAS (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, pp. 63-85.
- RÜSEN, J. (2004b). Responsibility and Irresponsibility in Historical Studies. A Critical Consideration of the Ethical Dimension in the Historian's Work. En: D. CARR, T.R. FLYNN y R.A. MAKKREEL (eds.), *The Ethics of History*. Evanston: Northwest University Press, pp. 195-213.
- RÜSEN, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn Books.
- RÜSEN, J. (2013). Forming Historical Consciousness - Towards a Humanistic History Didactics. *Antíteses*, vol. 5, no. 10, pp. 519-536. DOI 10.5433/1984-3356.2012v5n10p519.
- RÜSEN, J. (2015). *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná (UFPR).
- SAETTLER, P. (2004). *The Evolution of American Educational Technology*. 2.^a ed. Greenwich: Information Age Publishing.
- 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*, no. 29-1, pp. 83-100.
- SÁIZ SERRANO, J. y COLOMER RUBIO, J.C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clío. History and History Teaching*, no. 40.
- SÁIZ SERRANO, J. y DOMÍNGUEZ, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En: R. LÓPEZ-FACAL, P. MIRALLES, J. PRATS y C.J. GÓMEZ CARRASCO (eds.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 23-48.
- SÁIZ SERRANO, J., GÓMEZ CARRASCO, C.J. y LÓPEZ-FACAL, R. (2018). Historical Thinking, Causal Explanation and Narrative Discourse in Trainee Teachers in Spain. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, vol. 5, no. 1, pp. 16-30.
- SÁIZ SERRANO, J. y LÓPEZ-FACAL, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, no. 52, pp. 87-101. DOI 10.7440/res52.2015.06.
- SALAZAR JIMÉNEZ, R.A. (2016). *La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO. El aula como laboratorio*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- SALLÉS TENAS, N. (2011). La enseñanza de la historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación de las Ciencias Sociales*, no. 10, pp. 3-10.
- SALLÉS TENAS, N. y SANTACANA, J. (2016). Los grupos de innovación educativa en la Enseñanza de la Historia en España: Análisis póstumo de los resultados de la aplicación del método por descubrimiento y estado de la cuestión de los aprendizajes por descubrimiento. *Educatio Siglo XXI*, vol. 34, no. 2, pp. 145-166. DOI 10.6018/j/263851.
- SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2004). Redefinir la historia que se enseña a la luz de las TIC: un análisis sobre nuevas maneras de aprender Roma. En: M.I. VERA-MUÑOZ y D. PÉREZ I PÉREZ (eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS (Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales),
- SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2011). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 15, no. 25, pp. 3-15.
- SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M., GONZÁLEZ GALLEGO, I., MIGUEL-REVILLA, D. y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R.

- (2015). Entornos de aprendizaje digital para la enseñanza de la Historia reciente en España y Chile. Presentación de un Proyecto de Intervención en Secundaria. *Andamio. Revista de Didáctica de la Historia*, vol. 2, no. 1, pp. 31-48.
- SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M., VÁSQUEZ LARA, N. y VÁSQUEZ LEYTON, G. (2016). Understanding The Processes Of Transition From Dictatorship To Democracy. A Survey Among Secondary Schools Students In Chile. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, vol. 13, no. 2, pp. 23-34.
- SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M., VÁSQUEZ LEYTON, G. y VÁSQUEZ LARA, N. (2018). Medios de comunicación e Historia Reciente. Un estudio con alumnado chileno de secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, no. 34, pp. 19-34. DOI 10.7203/DCES.34.10516.
- SÁNCHEZ, R., ARIAS FERRER, L. y EGEA VIVANCOS, A. (2016). The Perduration of Master Narratives: The 'Discovery', Conquest and Colonisation of America in Spanish History Textbooks. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, vol. 13, no. 2, pp. 123-137.
- SANDWELL, R. (2003). Reading Beyond Bias: Using Historical Documents in the Secondary Classroom. *McGill Journal of Education*, vol. 38, no. 1, pp. 168-186.
- SANDWELL, R. (2011). History Is a Verb: Teaching Historical Practice to Teacher Education Students. En: P. CLARK (ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*. Vancouver: UBC Press, pp. 224-244.
- SANNICOLÀS, M. (2002). Archivos digitales: las tecnologías de la información al servicio de la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 34, pp. 58-64.
- SANT, E., DAVIES, I. y SANTISTEBAN, A. (2016). Citizenship and Identity: The Self-Image of Secondary School Students in England and Catalonia. *British Journal of Educational Studies*, vol. 64, no. 2, pp. 235-260. DOI 10.1080/00071005.2015.1070789.
- SANT, E., GONZÁLEZ-MONFORT, N., SANTISTEBAN, A., PAGÈS, J. y OLLER-FREIXA, M. (2015). How Do Catalan Students Narrate the History of Catalonia When They Finish Primary Education? *McGill Journal of Education*, vol. 50, no. 2/3, pp. 341-362.
- SANT, E., LEWIS, S., DELGADO, S. y ROSS, E.W. (2018). Justice and Global Citizenship Education. En: I. DAVIES, L.-C. HO, D. KIWAN, C. PECK, A. PETERSON, E. SANT y Y. WAGHID (eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. London: Palgrave Macmillan UK, pp. 227-243.
- SANTISTEBAN, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, no. 53, pp. 87-99. DOI 10.4067/S0719-26812017000200087.
- SANTISTEBAN, A., GONZÁLEZ, N. y PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En: R.M. ÁVILA, M.P. RIVERO y P.L. DOMÍNGUEZ (eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, pp. 115-128.
- SANTOLI, S., VITULLI, P. y GILES, R. (2015). Picturing Equality: Exploring Civil Rights' Marches through Photographs. *The Social Studies*, vol. 106, no. 2, pp. 72-76. DOI 10.1080/00377996.2014.988866.
- SAVENIJE, G.M. y DE BRUIJN, P. (2017). Historical empathy in a Museum: Uniting Contextualisation and Emotional Engagement. *International Journal of Heritage Studies*, vol. 23, no. 9, pp. 832-845. DOI 10.1080/13527258.2017.1339108.
- SAVENIJE, G.M., VAN BOXTEL, C. y GREVER, M. (2014). Learning About Sensitive History: "Heritage" of Slavery as a Resource. *Theory & Research in Social Education*, vol. 42, no. 4, pp. 516-547. DOI 10.1080/00933104.2014.966877.
- SAYE, J.W. y BRUSH, T. (1999). Student Engagement with Social Issues in a Multimedia-supported Learning Environment. *Theory & Research in Social Education*, vol. 27, no. 4, pp. 472-504. DOI 10.1080/00933104.1999.10505891.
- SAYE, J.W. y BRUSH, T. (2004). Scaffolding Problem-Based Teaching in a Traditional Social Studies Classroom. *Theory & Research in Social Education*, vol. 32, no. 3, pp. 349-378. DOI 10.1080/00933104.2004.10473259.
- SAYE, J.W. y BRUSH, T. (2007). Using Technology-Enhanced Learning Environments to Support Problem-based Historical Inquiry in Secondary School Classrooms. *Theory & Research in Social Education*, vol. 35, no. 2, pp. 196-230. DOI 10.1080/00933104.2007.10473333.
- SAZ, I. (2004). La dictadura de Franco como Historia del tiempo presente. *Actas de IV Simposio de Historia Actual, Logroño, 17-19 de octubre de 2002*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, pp. 77-91.
- SCHICK, J.B.M. (1991). What Do Students Really Think of History? *History Teacher*, no. 3, pp. 331-342.

- SCHMIDT, M.A. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados*, no. 24, pp. 26-37.
- SCHMIDT, M.A., CAINELLI, M. y MIRALLES, P. (2018). As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. *Antíteses*, vol. 11, no. 22, pp. 484-493. DOI 10.5433/1984-3356.2018v11n22p484.
- SCHMIDT, M.A. y FRONZA, M. (2018). Jovens, consciência histórica e avaliação da aprendizagem: o caso do Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil entre 2009/2015. *Educatio Siglo XXI*, vol. 36, no. 1, pp. 149-170. DOI 10.6018/j/324211.
- SCHNAKENBERG, U. (2010). Developing Multiperspectivity Through Cartoon Analysis: Strategies for Analysing Different Views of Three Watersheds in Modern German History. *Teaching History*, no. 139, pp. 32-39.
- SCHOOLS COUNCIL HISTORY 13-16 PROJECT (1976). *A New Look at History*. Edinburgh: Homes McDougall.
- SEGURA ESCOBAR, M., LÓPEZ PUJATO, C.C. y MEDINAN BRAVO, C.J. (2007). *Las TIC en la Educación: panorama internacional y situación española*. Madrid: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE) y Fundación Santillana.
- SEIXAS, P. (1993). Historical Understanding Among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, vol. 23, no. 3, pp. 301-327. DOI 10.2307/1179994.
- SEIXAS, P. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- SEIXAS, P. (2006). *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*. Vancouver: Centre For The Study of Historical Consciousness (UBC).
- SEIXAS, P. (2011). Assessment of Historical Thinking. En: P. CLARK (ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*. Vancouver: UBC Press, pp. 139-153.
- SEIXAS, P. (2012). Indigenous Historical Consciousness: An Oxymoron or a Dialogue? En: M. CARRETERO, M. ASENSIO y M. RODRÍGUEZ-MONEO (eds.), *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte: Information Age Publishing, pp. 125-138.
- SEIXAS, P. (2013). Historical Agency as a Problem for Researchers in History Education. *Antíteses*, vol. 5, no. 10, pp. 537-553. DOI 10.5433/1984-3356.2012v5n10p537.
- SEIXAS, P. (2016a). A History/Memory Matrix for History Education. *Public History Weekly*, vol. 4, no. 6. DOI 10.1515/phw-2016-5370.
- SEIXAS, P. (2016b). Are Heritage Education and Critical Historical Thinking Compatible? Reflections on Historical Consciousness from Canada. En: C. VAN BOXTEL, M. GREVER y S. KLEIN (eds.), *Sensitive Pasts: Questioning Heritage In Education*. New York: Berghahn Books, pp. 21-39.
- SEIXAS, P. (2016c). Translation and Its Discontents: Key Concepts in English and German History Education. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 48, no. 4, pp. 427-439. DOI 10.1080/00220272.2015.1101618.
- SEIXAS, P. (2017a). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 49, no. 6, pp. 593-605. DOI 10.1080/00131857.2015.1101363.
- SEIXAS, P. (2017b). Historical Consciousness and Historical Thinking. En: M. CARRETERO, S. BERGER y M. GREVER (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, pp. 59-72.
- SEIXAS, P. (2017c). Teaching Rival Histories: In Search of Narrative Plausibility. En: H. ASTRÖM ELMERSJÖ, A. CLARK y M. VINTEREK (eds.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories: Pedagogical Responses to Contested Narratives and the History Wars*. London: Palgrave Macmillan, pp. 253-268.
- SEIXAS, P. y CLARK, P. (2004). Murals as Monuments: Students' Ideas about Depictions of Civilization in British Columbia. *American Journal of Education*, vol. 110, no. 2, pp. 146-171. DOI 10.1086/380573.
- SEIXAS, P. y CLARK, P. (2011). Obsolete Icons and the Teaching of History. *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*. Valladolid: UBC Press, pp. 282-304.
- SEIXAS, P., GIBSON, L. y ERCIKAN, K. (2015). A Design Process For Assessing Historical Thinking: The Case of a One-Hour Test. En: K. ERCIKAN y P. SEIXAS (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, pp. 102-113.
- SEIXAS, P. y MORTON, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- SEIXAS, P. y PECK, C. (2004). Teaching Historical Thinking. En: A. SEARS y I. WRIGHT (eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, pp. 109-117.
- SHEMILT, D. (1980). *History 13-16 Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.

- SHEMILT, D. (1983). The Devil's Locomotive. *History and Theory*, vol. 22, no. 4, pp. 1-18. DOI 10.2307/369249.
- SHEMILT, D. (2000). The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching. En: P.N. STEARNS, P. SEIXAS y S. WINEBURG (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press, pp. 83-101.
- SHEMILT, D. (2015). Commentary: The Validity of Historical Thinking Assessments. En: K. ERCIKAN y P. SEIXAS (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, pp. 246-256.
- SIEGEL, H. (1990). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*. London: Routledge.
- SIGALÉS, C., MOMINÓ, J.M., MENESES, J. y BADIA, A. (2008). La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- SIVIN-KACHALA, J. y BIALA, E.R., (1994). *Report on the Effectiveness of Technology in Schools, 1990-1994*. 1994. New York: Interactive Educational Systems Design, Inc.
- SMITH, M.D. (2017). Cognitive Validity: Can Multiple-Choice Items Tap Historical Thinking Processes? *American Educational Research Journal*, vol. 54, no. 6, pp. 1256-1287. DOI 10.3102/0002831217717949.
- SMITH, M.D. (2018). New Multiple-Choice Measures of Historical Thinking: An Investigation of Cognitive Validity. *Theory & Research in Social Education*, vol. 46, no. 1, pp. 1-34. DOI 10.1080/00933104.2017.1351412.
- SMITH, M.D. y BREAKSTONE, J. (2015). History Assessments of Thinking: An Investigation of Cognitive Validity. En: K. ERCIKAN y P. SEIXAS (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, pp. 233-245.
- SNYDER, T.D., DE BREY, C. y DILLOW, S.A. (2016). Digest of Education Statistics 2014 (NCES 2016-006). Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- SOBRINO LÓPEZ, D. (2012). Experiencias didácticas con TIC en el área de Geografía e Historia. En: M. DÍAZ GÓMEZ (ed.), *Aulas del siglo XXI: retos educativos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, pp. 200-264.
- SOLÉ, G. (2018). O desenvolvimento da compreensão do tempo e do tempo histórica nas crianças: um estudo de caso com alunos portugueses de primária (1.º CEB). *Educatio Siglo XXI*, vol. 36, no. 1, pp. 59-84. DOI 10.6018/j/324171.
- SOLÉ, G. y LLONCH MOLINA, N. (2016). Investigação sobre a transversalidade social, disciplinar e geográfica de um modelo de ensino-aprendizagem da história através de fontes objetuais e criação de museus de aula. *Antíteses*, vol. 9, no. 18, pp. 87-117. DOI 10.5433/1984-3356.2016v9n18p87.
- SPIEZIA, V. (2010). Educational Achievements? Student-level Evidence from PISA. *OECD Journal: Economic Studies*, vol. 2010, no. 7, pp. 1-22. DOI 10.1787/eco_studies-2010-5km33scwlvkf.
- STAKE, R.E. (2010). *Qualitative Research. Studying How Things Work*. New York: The Guilford Press.
- STIPP, S., GIBSON, L., DENOS, M., CASE, R. y MILES, J. (2017). *Teaching Historical Thinking*. Vancouver: The Critical Thinking Consortium.
- STOEL, G.L., LOGTENBERG, A., WANSINK, B., HUIJGEN, T., VAN BOXTEL, C. y VAN DRIE, J. (2017). Measuring Epistemological Beliefs in History Education: An Exploration of Naïve and Nuanced Beliefs. *International Journal of Educational Research*, vol. 83, pp. 120-134. DOI 10.1016/j.ijer.2017.03.003.
- STOEL, G.L., VAN DRIE, J. y VAN BOXTEL, C. (2015). Teaching Towards Historical Expertise. Developing a Pedagogy for Fostering Causal Reasoning in History. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 47, no. 1, pp. 49-76. DOI 10.1080/00220272.2014.968212.
- STOEL, G.L., VAN DRIE, J. y VAN BOXTEL, C. (2017). The Effects of Explicit Teaching of Strategies, Second-Order Concepts, and Epistemological Underpinnings on Students' Ability to Reason Causally in History. *Journal of Educational Psychology*, vol. 109, no. 3, pp. 321-337. DOI 10.1037/edu0000143.
- STRADLING, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- STRAUB, J. (2005). *Narration, Identity, and Historical Consciousness*. New York: Berghahn Books.
- SWAN, K.O. y HICKS, D. (2006). Through the Democratic Lens: The Role of Purpose in Leveraging Technology to Support Historical Inquiry in the Social Studies Classroom. *International Journal of Social Education*, vol. 21, no. 2, pp. 142-168.
- SWAN, K.O. y HOFER, M. (2008). Technology and Social Studies. En: L.S. LESVSTIK y C.A. TYSON (eds.),

- Handbook of Research in Social Studies Education*. London: Routledge, pp. 307-328.
- SWAN, K.O. y LOCASCIO, D. (2008). Evaluating Alignment of Technology and Primary Source Use Within a History Classroom. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 8, pp. 175-186.
- TALLEY, G.K. (2012). *Testing the Digital Divide: Does Access To High-Quality Use of Technology in Schools Affect Student Achievement?* Tesis Doctoral. Maryland: University of Maryland.
- TALLY, B. y GOLDENBERG, L.B. (2005). Fostering Historical Thinking With Digitized Primary Sources. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 38, no. 1, pp. 1-21. DOI 10.1080/15391523.2005.10782447.
- TEDDLIE, C. y TASHAKKORI, A. (2006). A General Typology of Research Designs Featuring Mixed Methods. *Research in the Schools*, vol. 13, no. 1, pp. 12-28.
- TEDDLIE, C. y TASHAKKORI, A. (2010). Overview of Contemporary Issues in Mixed Methods Research. En: A. TASHAKKORI y C. TEDDLIE (eds.), *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. 2.^a ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, pp. 1-41.
- TOLEDO JOFRÉ, M.I. y MAGENDZO, A. (2013). Golpe de Estado y Dictadura Militar: Estudio de un Caso Único de la Enseñanza de un Tema Controversial en un Sexto Año Básico de un Colegio Privado de la Región Metropolitana - Santiago, Chile. *Psykhé*, vol. 22, no. 2, pp. 147-160. DOI 10.7764/psykhe.22.2.585.
- TOLEDO JOFRÉ, M.I., MAGENDZO KOLSTREIN, A., GUTIÉRREZ GIANELLA, V. y IGLESIAS SEGURA, R. (2015). Enseñanza de «temas controversiales» en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, vol. XLI, no. 1, pp. 275-292.
- TOLEDO JOFRÉ, M.I., MAGENDZO KOLSTREIN, A., GUTIÉRREZ GIANELLA, V., IGLESIAS SEGURA, R. y LÓPEZ-FACAL, R. (2015). Enseñanza de «temas controversiales» en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, no. 52, pp. 119-133.
- TRAVERSO, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En: M. FRANCO y F. LEVÍN (eds.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, pp. 67-96.
- TREBITSCH, M. (1998). El acontecimiento, clave para el análisis del tiempo presente. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, no. 20, pp. 29-40.
- TREPAT, C.-A. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Universidad de Barcelona y Editorial Graó.
- TREPAT, C.-A. (2012). La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 70, pp. 87-97.
- TREPAT, C.-A. y ALCOBERRO PERICAY, A. (1994). Procedimientos en Historia. Secuenciación y enseñanza. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 1, pp. 31-51.
- TREPAT, C.-A. y COMES, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Graó.
- TREPAT, C.-A. y FELIU TORRUJELLA, M. (2007). La enseñanza y el aprendizaje de la historia mediante estrategias didácticas presenciales con el uso de las nuevas tecnologías. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 13, no. 21, pp. 3-13.
- TULCHIN, J.B. (1987). Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, no. 282, pp. 235-253.
- TYMMS, P. (2017). Questionnaires. En: R.J. COE, M. WARING, L. V. HEDGES y J. ARTHUR (eds.), *Research Methods & Methodologies in Education*. 2.^a ed. London: SAGE Publications, pp. 223-233.
- UNDERWOOD, J. (2004). Research Into Information and Communications Technologies: Where Now? *Technology, Pedagogy and Education*, vol. 13, no. 2, pp. 135-145. DOI 10.1080/14759390400200176.
- VAJCNER, M. (2008). The Importance of Context for Digitized Archival Collections. *Journal of the Association for History and Computing*, vol. 11, no. 1.
- VALLS, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, no. 15, pp. 23-36.
- VALLS, R. y LÓPEZ-FACAL, R. (2010). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación de las Ciencias Sociales*, no. 10, pp. 75-85.
- VAN BOXTEL, C. y GREVER, M. (2011). Between Disenchantment and High Expectations: History Education in the Netherlands, 1968–2008. En: E. ERDMANN y W. HASBERG (eds.), *Facing*,

- Mapping, Bridging Diversity: Foundation of a European Discourse on History Education*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, pp. 83-116.
- VAN BOXTEL, C. y VAN DRIE, J. (2004). Historical Reasoning: A Comparison of how Experts and Novices Contextualise Historical Sources. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, vol. 4, no. 2, pp. 89-97.
- VAN BOXTEL, C. y VAN DRIE, J. (2016). It's in the Time of the Romans!: Knowledge and Strategies Students Use to Contextualize Historical Images and Documents. *Cognition and Instruction*, vol. 30, no. 2, pp. 113-145. DOI 10.1080/07370008.2012.661813.
- VAN BOXTEL, C. y VAN DRIE, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. En: S. ALAN METZGER y L.M. HARRIS (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York: Wiley-Blackwell, pp. 149-176.
- VAN DRIE, J. y VAN BOXTEL, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning About the Past. *Educational Psychology Review*, no. 20, pp. 87-110. DOI 10.1007/s10648-007-9056-1.
- VAN HOVER, S., HICKS, D. y DACK, H. (2016). From Source to Evidence? Teachers' Use of Historical Sources in Their Classrooms. *The Social Studies*, vol. 107, no. 6, pp. 209-217. DOI 10.1080/00377996.2016.1214903.
- VAN STRAATEN, D., WILSCHUT, A. y OOSTDAM, R. (2018). Exploring Pedagogical Approaches for Connecting the Past, the Present and the Future in History Teaching. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, vol. 5, no. 1, pp. 46-67.
- VANFOSSEN, P.J. y SHIVELEY, J. (2000). Using the Internet to Create Primary Source Teaching Packets. *The Social Studies*, vol. 91, no. 6, pp. 244-252. DOI 10.1080/00377990009602473.
- VANSLEDRIGHT, B.A. (2001). From Empathetic Regard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy, and Historical Contextualizations. En: O.L. DAVIS, E.A. YEAGER y S. FOSTER (eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc., pp. 51-68.
- VANSLEDRIGHT, B.A. (2002). Confronting History's Interpretive Paradox While Teaching Fifth Graders to Investigate the Past. *American Educational Research Journal*, vol. 39, no. 4, pp. 1089-1115.
- VANSLEDRIGHT, B.A. (2004). What Does It Mean to Think Historically... and How Do you Teach It? *Social Education*, vol. 68, no. 3, pp. 230-233.
- VANSLEDRIGHT, B.A. (2014). *Assessing Historical Thinking & Understanding. Innovative Designs for New Standards*. New York: Routledge.
- VANSLEDRIGHT, B.A. (2015). Assessing for Learning in the History Classroom. En: K. ERCIKAN y P. SEIXAS (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, pp. 75-88.
- VANSLEDRIGHT, B.A. y AFFLERBACH, P. (2005). Assessing the Status of Historical Sources: An Exploratory Study of Eight US Elementary Students Reading Documents. En: R. ASHBY, P. GORDON y P.J. LEE (eds.), *International Review of History Education, Vol. 4: Understanding History: Recent Research in History Education*. New York: Routledge Falmer, pp. 1-19.
- VANSLEDRIGHT, B.A. y FRANKES, L. (2000). Concept- and Strategic- Knowledge Development in Historical Study: A Comparative Exploration in Two Fourth-Grade Classrooms. *Cognition and Instruction*, vol. 18, no. 2, pp. 239-283. DOI 10.1207/S1532690XC11802.
- VANSLEDRIGHT, B.A. y KELLY, C. (1998). Reading American History: The Influence of Multiple Sources on Six Fifth Graders. *The Elementary School Journal*, vol. 98, no. 3, pp. 239-265. DOI 10.1086/461893.
- VANSLEDRIGHT, B.A. y LIMÓN, M. (2006). Learning and Teaching Social Studies: A Review of Cognitive Research in History and Geography. En: P.A. ALEXANDER y P.H. WINNE (eds.), *Handbook of Educational Psychology*. 2.^a ed. New York: Routledge, pp. 545-570.
- VANSLEDRIGHT, B.A. y MAGGIONI, L. (2016). Epistemic Cognition in History. En: J.A. GREENE, W.A. SANDOVAL y I. BRÅTEN (eds.), *Handbook of Epistemic Cognition*. New York: Routledge, pp. 128-146.
- VANSLEDRIGHT, B.A., MAGGIONI, L. y REDDY, K. (2011). Preparing Teachers to Teach Historical Thinking? The Interplay Between Professional Development Programs and School-Systems' Cultures. *American Educational Research Association*. New Orleans: s.n.,
- VANSLEDRIGHT, B.A. y REDDY, K. (2014). Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teachers. *Revista Tempo e Argumento*, vol. 6, no. 11, pp. 28-68. DOI 10.5965/2175180306112014028.
- VÁSQUEZ LEYTON, G. (2014). *Concepciones de estudiantes chilenos de educación media sobre el*

- proceso de transición de la dictadura a la democracia*. Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- VÁSQUEZ LEYTON, G. y SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2016). El concepto de Dictadura: Concepciones de los estudiantes chilenos de educación media. *Antíteses*, vol. 9, no. 18, pp. 45-66. DOI 10.5433/1984-3356.2016v9n18p45.
- VÁSQUEZ LEYTON, G., SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M., VÁSQUEZ LARA, N. y MUÑOZ LABRAÑA, C. (2018). La transición democrática chilena ¿proceso pactado o brusca ruptura?: una mirada desde la perspectiva de los estudiantes secundarios. *Tempo e Argumento*, vol. 10, no. 24, pp. 247-278. DOI 10.5965/2175180310242018247.
- VELLA, Y. (2011). The Gradual Transformation of Historical Situations: Understanding «Change and Continuity» Through Colours and Timelines. *Teaching History*, no. 144, pp. 16-23.
- VERDÚ GONZÁLEZ, D., GUERRERO ROMERA, C. y VILLA AROCENA, J.L. (2018). *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en Ciencias Sociales*. Murcia: Universidad de Murcia.
- VOLK, K., MING YIP, W. y KAU LO, T. (2003). Hong Kong Pupils' Attitudes Toward Technology: The Impact of Design and Technology Programs. *Journal of Technology Education*, vol. 15, no. 1, pp. 48-63.
- VON HEYKING, A. (2011). Historical Thinking in Elementary Education: A Review of Research. En: P. CLARK (ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*. Vancouver: UBC Press, pp. 175-194.
- WALSH, B. (2008). Stories and Their Sources: the Need for Historical Thinking in an Information Age. *Teaching History*, no. 133, pp. 4-9.
- WANG, S.-K. y REEVES, T.C. (2006). The Effects of a Web-Based Learning Environment on Student Motivation in a High School Earth Science Course. *Educational Technology Research and Development*, vol. 54, no. 6, pp. 597-621. DOI 10.1007/s11423-006-9016-3.
- WARING, M. (2017a). Finding Your Theoretical Position. En: R.J. COE, M. WARING, L. V. HEDGES y J. ARTHUR (eds.), *Research Methods & Methodologies in Education*. 2.ª ed. London: SAGE Publications, pp. 15-22.
- WARING, M. (2017b). Grounded Theory. En: R.J. COE, M. WARING, L. V. HEDGES y J. ARTHUR (eds.), *Research Methods & Methodologies in Education*. 2.ª ed. London: SAGE Publications, pp. 100-113.
- WAXMAN, H.C., LIN, M.-F. y MICHKO, G.M. (2003). A Meta-Analysis of the Effectiveness of Teaching and Learning With Technology on Student Outcomes. Naperville: Learning Point Associates.
- WEBER, W. (2014). Back to the Source: Teacher-Professor Collaborations, Primary Source Instruction, and the Amherst Project, 1960-1972. *Perspectives of the American Historical Association*, no. 52, pp. 32-33.
- WELLINGTON, J. (2005). Has ICT Come of Age? Recurring Debates on the Role of ICT in Education, 1982-2004. *Research in Science & Technological Education*, vol. 23, no. 1, pp. 25-39. DOI 10.1080/02635140500068419.
- WELLINGTON, J. (2015). *Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches*. 2.ª ed. London: Bloomsbury.
- WHITE, C.S. (1997). Technology and Social Studies: An Introduction. *Social Education*, vol. 61, no. 3, pp. 147-148.
- WHITWORTH, S.A. y BERSON, M.J. (2003). Computer Technology in the Social Studies: An Examination of the Effectiveness Literature (1996-2001). *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 2, no. 4, pp. 472-509.
- WILLIAMS, R. y DAVIES, I. (1998). Interpretations of History: Issues for Teachers in the Development of Pupils' Understanding. *Teaching History*, no. 91, pp. 36-40.
- WILSCHUT, A. (2012). *Images of Time: The Role of a Historical Consciousness of Time in Learning History*. Charlotte: Information Age Publishing.
- WILSCHUT, A. (2017). «Carrying With You What Your Ancestors Have Done...». The Identification Stance in Dutch History Teaching. *International journal for history and social sciences education*, no. 2, pp. 27-56.
- WINEBURG, S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An Expert/Expert Study in the Interpretation of Historical Texts. *Cognitive Science*, vol. 22, no. 3, pp. 319-346. DOI 10.1207/s15516709cog2203_3.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.
- WINEBURG, S. (2005). The Psychological Study of Historical Consciousness. En: J. STRAUB (ed.), *Narration, Identity, and Historical Consciousness*. New York: Berghahn Books, pp. 187-210.

- WINEBURG, S. (2007). Unnatural and Essential: the Nature of Historical Thinking. *Teaching History*, no. 129, pp. 6-11.
- WINEBURG, S., MARTIN, D. y MONTE-SANO, C. (2013). *Reading Like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- WOODCOCK, J. (2011). Causal Explanation. En: I. DAVIES (ed.), *Debates in History Teaching*. London: Routledge, pp. 124-136.
- WRENN, A. (2011). Significance. En: I. DAVIES (ed.), *Debates in History Teaching*. London: Routledge, pp. 148-158.
- YANG, Y.-T.C. y WU, W.-C.I. (2012). Digital Storytelling for Enhancing Student Academic Achievement, Critical Thinking, and Learning Motivation: A Year-Long Experimental Study. *Computers & Education*, vol. 59, no. 2, pp. 339-352.
- ZHAO, Y. y LEI, J. (2009). New Technology. En: G. SYKES, B. SCHNEIDER y D.N. PLANK (eds.), *Handbook of Education Policy Research*. London: Routledge, pp. 671-693.
- ŽIŽEK, S. (2012). *Less than Nothing. Hegel and the Shadow of Dialectical Materialism*. London: Verso.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Listado de conceptos clave identificados por Peter Lee en 2005	30
Tabla 2. Listado de elementos clave identificados por Peter Seixas y Carla Peck en 2004	37
Tabla 3. Listado de conceptos básicos del pensamiento histórico utilizados en esta investigación.....	44
Tabla 4. Relación entre las preguntas, objetivos, hipótesis y subhipótesis de la primera categoría	129
Tabla 5. Subcategorías y subhipótesis relacionadas con el pensamiento histórico.....	131
Tabla 6. Relación entre las preguntas, objetivos e hipótesis de la segunda categoría.....	134
Tabla 7. Relación entre las preguntas, objetivos, hipótesis y subhipótesis de la tercera categoría	135
Tabla 8. Subcategorías y subhipótesis relacionadas con la aplicación de las tecnologías	136
Tabla 9. Distribución de los estudiantes por centro educativo. Cifras totales.....	147
Tabla 10. Distribución de los estudiantes por género y centro educativo. Cifras totales	148
Tabla 11. Distribución de los estudiantes por género y centro educativo. Intervenciones en 2016.....	149
Tabla 12. Distribución de los estudiantes por género y centro educativo. Intervenciones en 2017.....	149
Tabla 13. Instrumentos de obtención de información utilizados en el marco de la investigación.....	150
Tabla 14. Información proporcionada por cada una de las preguntas del cuestionario inicial (2016)	158
Tabla 15. Información proporcionada por cada una de las preguntas del cuestionario final (2016)	159
Tabla 16. Información proporcionada por cada una de las preguntas del cuestionario inicial (2017)	160
Tabla 17. Información proporcionada por cada una de las preguntas del cuestionario final (2017)	160
Tabla 18. Información proporcionada por cada una de las preguntas de la encuesta de satisfacción.....	165
Tabla 19. Niveles de progresión en relación con la significatividad histórica.....	172
Tabla 20. Niveles de progresión en relación con el uso de la evidencia	173
Tabla 21. Niveles de progresión en relación con el cambio y la continuidad	173
Tabla 22. Niveles de progresión en torno a las causas y consecuencias	174
Tabla 23. Niveles de progresión en relación con la perspectiva histórica	175
Tabla 24. Niveles de progresión en relación con la dimensión ética	176
Tabla 25. Características generales de los diferentes modelos de conciencia histórica según la tipología elaborada por Rösen	179
Tabla 26. Listado de las características del repositorio	186
Tabla 27. Listado de las características del entorno	190
Tabla 28. Elementos curriculares ligados a la Transición española en 4º de ESO	196
Tabla 29. Elementos curriculares ligados a la relación entre el pasado, presente y futuro en 4º de ESO ...	197
Tabla 30. Información sobre la aplicación del entorno en Laguna de Duero.....	198
Tabla 31. Información sobre la aplicación del entorno en Portillo	198
Tabla 32. Información sobre la aplicación del entorno en Burgos.....	199
Tabla 33. Información sobre la aplicación del entorno en Valladolid	200
Tabla 34. Información sobre la aplicación del entorno en Oviedo.....	200
Tabla 35. Actividad integrada en el bloque “Actividad inicial. Un dos tres, responda otra vez: el juego de la Transición”	203
Tabla 36. Actividades integradas en el bloque “Aprende investigando. Situando la Transición española en su contexto”	205
Tabla 37. Actividades integradas en el bloque “¿Quieres aprender más? Actividades complementarias” .	207
Tabla 38. Actividad integrada en el bloque “Actividad inicial. Pasaporte a Dublín. Camino del concurso de Eurovisión de 1971”	209
Tabla 39. Actividades integradas en el bloque “Aprende investigando. España en la década de 1970”	211
Tabla 40. Actividades integradas en el bloque “Actividad inicial. La España amordazada”	214
Tabla 41. Actividades integradas en el bloque “Aprende investigando. El ambiente político en la España de la Transición”	215
Tabla 42. Actividades integradas en el bloque “Tarea para casa. Los recuerdos de tus familiares”	218
Tabla 43. Actividades integradas en el bloque “Actividad inicial. Camino a la democracia: Habla, pueblo, habla”	220
Tabla 44. Actividades integradas en el bloque “Aprende investigando. De la dictadura a la democracia: consenso y ruptura pactada”.....	220
Tabla 45. Actividades integradas en el bloque “Actividad inicial. Libertad sin ira”	223

Tabla 46. Actividades integradas en el bloque “Aprende investigando. Consenso y reconciliación: democracia, libertad y Constitución”	224
Tabla 47. Actividad modificada en el bloque “Aprende jugando. Un, dos, tres, responde otra vez: el juego de la Transición”	232
Tabla 48. Actividad modificada en el bloque “Tarea para casa. Los recuerdos de vuestros familiares”	233
Tabla 49. Actividades modificadas en el bloque “España en la década de 1970”	234
Tabla 50. Actividad modificada en el bloque “El ambiente político en la España de la Transición”	236
Tabla 51. Actividades modificadas en el bloque “Aprende investigando. De la dictadura a la democracia: consenso y ruptura pactada”	237
Tabla 52. Actividad modificada en el bloque “Aprende investigando. El difícil camino hacia la reconciliación”	239
Tabla 53. Actividad modificada en el bloque “La Transición y la Constitución: visiones a través del tiempo”	240
Tabla 54. Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2016. Estudiantes de Laguna de Duero y Burgos. 15 casos excluidos	260
Tabla 55. Categorización de los participantes de 4ªA de Laguna de Duero (2016). 3 casos excluidos	261
Tabla 56. Categorización de los participantes de 4ªC de Laguna de Duero (2016). 9 casos excluidos	261
Tabla 57. Categorización de los participantes de 4ªE de Burgos (2016). 3 casos excluidos	261
Tabla 58. Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2017. Estudiantes de todos los grupos. 47 casos excluidos	262
Tabla 59. Categorización de los participantes de 4ªA de Portillo (2017). 3 casos excluidos	263
Tabla 60. Categorización de los participantes de 4ªB de Portillo (2017). 8 casos excluidos	263
Tabla 61. Categorización de los participantes de 4ªC de Burgos (2017). Ningún caso excluido	263
Tabla 62. Categorización de los participantes de 4ªE de Burgos (2017). 4 casos excluidos	263
Tabla 63. Categorización de los participantes de 4ªP de Burgos (2017). 4 casos excluidos	263
Tabla 64. Categorización de los participantes de 4ªD de Valladolid (2017). 16 casos excluidos	264
Tabla 65. Categorización de los participantes de 4ªA de Oviedo (2017). 12 casos excluidos	264
Tabla 66. Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2016. Estudiantes de Laguna de Duero y Burgos. 15 casos excluidos	287
Tabla 67. Categorización de los participantes de 4ªA de Laguna de Duero (2016). 3 casos excluidos	288
Tabla 68. Categorización de los participantes de 4ªC de Laguna de Duero (2016). 9 casos excluidos	288
Tabla 69. Categorización de los participantes de 4ªE de Burgos (2016). 3 casos excluidos	288
Tabla 70. Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2017. Estudiantes de todos los grupos. 47 casos excluidos	289
Tabla 71. Categorización de los participantes de 4ªA de Portillo (2017). 3 casos excluidos	289
Tabla 72. Categorización de los participantes de 4ªB de Portillo (2017). 8 casos excluidos	289
Tabla 73. Categorización de los participantes de 4ªC de Burgos (2017). Ningún caso excluido	290
Tabla 74. Categorización de los participantes de 4ªE de Burgos (2017). 4 casos excluidos	290
Tabla 75. Categorización de los participantes de 4ªP de Burgos (2017). 4 casos excluidos	290
Tabla 76. Categorización de los participantes de 4ªD de Valladolid (2017). 16 casos excluidos	290
Tabla 77. Categorización de los participantes de 4ªA de Oviedo (2017). 12 casos excluidos	290
Tabla 78. Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2016. Estudiantes de Laguna de Duero y Burgos. 15 casos excluidos	308
Tabla 79. Categorización de los participantes de 4ªA de Laguna de Duero (2016). 3 casos excluidos	308
Tabla 80. Categorización de los participantes de 4ªC de Laguna de Duero (2016). 9 casos excluidos	308
Tabla 81. Categorización de los participantes de 4ªE de Burgos (2016). 3 casos excluidos	308
Tabla 82. Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2017. Estudiantes de todos los grupos. 47 casos excluidos	309
Tabla 83. Categorización de los participantes de 4ªA de Portillo (2017). 3 casos excluidos	309
Tabla 84. Categorización de los participantes de 4ªB de Portillo (2017). 8 casos excluidos	309
Tabla 85. Categorización de los participantes de 4ªC de Burgos (2017). Ningún caso excluido	310
Tabla 86. Categorización de los participantes de 4ªE de Burgos (2017). 4 casos excluidos	310
Tabla 87. Categorización de los participantes de 4ªP de Burgos (2017). 4 casos excluidos	310
Tabla 88. Categorización de los participantes de 4ªD de Valladolid (2017). 16 casos excluidos	310
Tabla 89. Categorización de los participantes de 4ªA de Oviedo (2017). 12 casos excluidos	310
Tabla 90. Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2016. Estudiantes de Laguna de Duero y Burgos. 15 casos excluidos	334
Tabla 91. Categorización de los participantes de 4ªA de Laguna de Duero (2016). 3 casos excluidos	334
Tabla 92. Categorización de los participantes de 4ªC de Laguna de Duero (2016). 9 casos excluidos	334
Tabla 93. Categorización de los participantes de 4ªE de Burgos (2016). 3 casos excluidos	335
Tabla 94. Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2017. Estudiantes de todos los grupos. 47 casos excluidos	335
Tabla 95. Categorización de los participantes de 4ªA de Portillo (2017). 3 casos excluidos	336
Tabla 96. Categorización de los participantes de 4ªB de Portillo (2017). 8 casos excluidos	336
Tabla 97. Categorización de los participantes de 4ªC de Burgos (2017). Ningún caso excluido	336
Tabla 98. Categorización de los participantes de 4ªE de Burgos (2017). 4 casos excluidos	336

Tabla 99. Categorización de los participantes de 4ªP de Burgos (2017). 4 casos excluidos	336
Tabla 100. Categorización de los participantes de 4ªD de Valladolid (2017). 16 casos excluidos	336
Tabla 101. Categorización de los participantes de 4ªA de Oviedo (2017). 12 casos excluidos	336
Tabla 102. Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2016. Estudiantes de Laguna de Duero y Burgos. 15 casos excluidos.....	357
Tabla 103. Categorización de los participantes de 4ªA de Laguna de Duero (2016). 3 casos excluidos.....	357
Tabla 104. Categorización de los participantes de 4ªC de Laguna de Duero (2016). 9 casos excluidos	357
Tabla 105. Categorización de los participantes de 4ªE de Burgos (2016). 3 casos excluidos.....	358
Tabla 106. Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2017. Estudiantes de todos los grupos. 47 casos excluidos.....	358
Tabla 107. Categorización de los participantes de 4ªA de Portillo (2017). 3 casos excluidos	359
Tabla 108. Categorización de los participantes de 4ªB de Portillo (2017). 8 casos excluidos	359
Tabla 109. Categorización de los participantes de 4ªC de Burgos (2017). Ningún caso excluido.....	359
Tabla 110. Categorización de los participantes de 4ªE de Burgos (2017). 4 casos excluidos.....	359
Tabla 111. Categorización de los participantes de 4ªP de Burgos (2017). 4 casos excluidos	359
Tabla 112. Categorización de los participantes de 4ªD de Valladolid (2017). 16 casos excluidos	360
Tabla 113. Categorización de los participantes de 4ªA de Oviedo (2017). 12 casos excluidos	360
Tabla 114. Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2016. Estudiantes de Laguna de Duero y Burgos. 15 casos excluidos.....	379
Tabla 115. Categorización de los participantes de 4ªA de Laguna de Duero (2016). 3 casos excluidos.....	379
Tabla 116. Categorización de los participantes de 4ªC de Laguna de Duero (2016). 9 casos excluidos.....	379
Tabla 117. Categorización de los participantes de 4ªE de Burgos (2016). 3 casos excluidos.....	379
Tabla 118. Categorización de los participantes antes y después de las intervenciones de 2017. Estudiantes de todos los grupos. 47 casos excluidos.....	380
Tabla 119. Categorización de los participantes de 4ªA de Portillo (2017). 3 casos excluidos	380
Tabla 120. Categorización de los participantes de 4ªB de Portillo (2017). 8 casos excluidos	380
Tabla 121. Categorización de los participantes de 4ªC de Burgos (2017). Ningún caso excluido.....	381
Tabla 122. Categorización de los participantes de 4ªE de Burgos (2017). 4 casos excluidos	381
Tabla 123. Categorización de los participantes de 4ªP de Burgos (2017). 4 casos excluidos.....	381
Tabla 124. Categorización de los participantes de 4ªD de Valladolid (2017). 16 casos excluidos	381
Tabla 125. Categorización de los participantes de 4ªA de Oviedo (2017). 12 casos excluidos	381
Tabla 126. Resultados de la Prueba de Wilcoxon y estadísticas descriptivas sobre el cuestionario de respuestas cerradas aplicada antes y después de las intervenciones de 2016	385
Tabla 127. Resultados de la Prueba de Wilcoxon y estadísticas descriptivas sobre el cuestionario de respuestas cerradas aplicada antes y después de las intervenciones de 2016. Diferenciación por grupos. 386	386
Tabla 128. Resultados de la Prueba de Wilcoxon y estadísticas descriptivas sobre el cuestionario de respuestas cerradas aplicada antes y después de las intervenciones de 2017	387
Tabla 129. Resultados de la Prueba de Wilcoxon y estadísticas descriptivas sobre el cuestionario de respuestas cerradas aplicado antes y después de las intervenciones de 2017. Diferenciación por grupos 387	387
Tabla 130. Distribución de las respuestas analizadas según los modelos de conciencia histórica.....	394
Tabla 131. Rasgos identificadores del modelo tradicional atendiendo a la experiencia, interpretación, orientación y moralidad, de acuerdo con la caracterización de Rösen	394
Tabla 132. Rasgos identificadores del modelo ejemplar atendiendo a la experiencia, interpretación, orientación y moralidad, de acuerdo con la caracterización de Rösen	396
Tabla 133. Rasgos identificadores del modelo crítico atendiendo a la experiencia, interpretación, orientación y moralidad, de acuerdo con la caracterización de Rösen.....	399
Tabla 134. Rasgos identificadores del modelo genealógico atendiendo a la experiencia, interpretación, orientación y moralidad, de acuerdo con la caracterización de Rösen	403
Tabla 135. Número de respuestas a la encuesta de satisfacción obtenidas en las intervenciones de 2016405	405
Tabla 136. Número de respuestas a la encuesta de satisfacción obtenidas en las intervenciones de 2017406	406
Tabla 137. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno	409
Tabla 138. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2016 ...	413
Tabla 139. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2017 ...	414
Tabla 140. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2017 ...	414
Tabla 141. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno	415
Tabla 142. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2016 ...	418
Tabla 143. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2017 ...	419
Tabla 144. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2017 ...	419
Tabla 145. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno	422
Tabla 146. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2016 ...	426
Tabla 147. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2017 ...	427
Tabla 148. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2017 ...	427
Tabla 149. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno	429
Tabla 150. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2016 ...	433
Tabla 151. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2017 ...	433
Tabla 152. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2017 ...	433

Tabla 153. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno	434
Tabla 154. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2016 ...	440
Tabla 155. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2017 ...	440
Tabla 156. Resultados del cuestionario de satisfacción con el entorno tras las intervenciones de 2017 ..	440
Tabla 157. Relación entre las preguntas, hipótesis y subhipótesis de la primera categoría.....	448
Tabla 158. Subcategorías y subhipótesis relacionadas con el pensamiento histórico.....	452
Tabla 159. Relación entre las preguntas e hipótesis de la segunda categoría.....	462
Tabla 160. Relación entre las preguntas, hipótesis y subhipótesis de la tercera categoría.....	467
Tabla 161. Subcategorías y subhipótesis relacionadas con la aplicación de las tecnologías	469
Tabla 162. Procesos históricos elegidos en el marco del Proyecto HISREDUC.....	488

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Obtención de la información y utilización de los diferentes instrumentos.....	151
Figura 2. Procesamiento y análisis de la información para cada una de las categorías.....	168
Figura 3. Portada de la web en la que se aloja el Repositorio HISREDUC.....	188
Figura 4. Fragmento de una de las entradas recogidas en el repositorio de recursos.....	189
Figura 5. Portada del entorno digital HISREDUC.....	193
Figura 6. Estructura y sesiones de la propuesta didáctica sobre la Transición española.....	201
Figura 7. Fragmento de la actividad 1.2, en la que se introduce al alumnado la necesidad de identificar, contextualizar y hacer preguntas a las fuentes históricas.....	204
Figura 8. Eje cronológico interactivo integrado en la primera sesión y ampliado gradualmente.....	208
Figura 9. Fragmento de la actividad 2.2, en la que los estudiantes manejan una pirámide de población interactiva y después responden a una serie de preguntas.....	210
Figura 10. Cuestionario ligado a la actividad 2.4, en la que los estudiantes deben realizar un análisis de los anuncios de televisión integrados en el entorno.....	213
Figura 11. Fragmento de la actividad 3.3, donde se incluyen vídeos seleccionados de un documental sobre el atentado en la revista El Papus.....	215
Figura 12. Cuestionario relacionado con la actividad 3.3 donde el alumnado debe contestar a una serie de preguntas relacionadas con el trabajo previo.....	218
Figura 13. Fragmento de una de las propuestas de la actividad 4.2, basada en el examen de una viñeta, de un artículo de periódico del mismo día y de un fragmento de vídeo de un mitin político.....	223
Figura 14. Fragmento de la actividad 5.2, en la que los estudiantes deben comparar y valorar diferentes interpretaciones y visiones sobre el proceso de transición a la democracia.....	226
Figura 15. Fragmento de la actividad 1.2, con recursos históricos anotados.....	233
Figura 16. Fragmento de la actividad 2.4, en la que los estudiantes deben interactuar con fichas y clasificarlas en dos columnas.....	235
Figura 17. Fragmento de la actividad 4.3, en la que el alumnado reflexiona sobre la significatividad histórica de los distintos acontecimientos del periodo.....	238
Figura 18. Fragmento de la actividad 5.1. Los estudiantes usan un cuestionario posterior para expresar sus visiones al respecto.....	240

ANEXOS

Los anexos detallados a continuación han sido digitalizados y organizados en diferentes carpetas. Éstas se encuentran disponibles en el material que acompaña a esta Tesis Doctoral.

Anexo A. Instrucciones para acceder al entorno digital de aprendizaje y visualizar la propuesta didáctica utilizada en ambas intervenciones.

Anexo B. Instrumentos utilizados para la obtención de información.

Anexo C. Información procesada y codificada obtenida en la investigación.

TRADUCCIÓN DE LA INTRODUCCIÓN Y LAS CONCLUSIONES

INTRODUCTION

Contextualization and aim of the study

The complexity of the world that surrounds students and teachers, more changing and unstable as time passes, and the challenges that today's society faces, make it more necessary the formation of critical citizens, capable of processing and discriminating between information, of reasoning about different ideas, and of taking informed decisions. From the point of view of history education, the role that has traditionally been given to history has changed over time, going from something capable of determining the orientation and the direction of societies to a discipline with the potential of fostering the development of diverse competences. At the same time, it allows a reflection about the relationship between the present and the past, as well about the way in which this last element has been interrogated, analyzed and narrated.

In any case, approaching history in an adequate way is not, and has not been, an easy task, and has become a challenge difficult to address in the classroom, although necessary at the same time, despite the debates about the uses and utility of this discipline. The learning difficulties that can be detected among the students, their level of involvement in the learning processes, the teaching methodology that can be applied, the didactic resources that may be used, as well as the way in which it might be possible to face particularly controversial historical topics, are, in fact, elements that can be addressed in very different ways, and that are the focus of necessary decisions.

Of course, the research in history education has taken important steps in the last decades, making it possible to focus on the way in which teachers conceive their practice, and the way in which students approach history from a more rigorous point of view, with a series of more refined theoretical frameworks, based on empirical experiences. At the same time, these studies from different contexts and traditions have not only offered a vision of the mechanisms in play during these processes, but also a series of proposals to encourage a way of approaching history in the classroom capable of promoting a more nuanced understanding, not only of the historical processes by themselves, but also of the way in which to work in the context of this discipline.

This study focuses its attention on an analysis of fourth-year secondary education students' cognitive capabilities and ideas, but also on the design of a proposal to foster students' historical thinking, in order to implement it and assess its effectivity. To achieve this, it has been considered necessary to transform the teaching methodology traditionally applied in classrooms, making use of the potential offered by technology, and integrating further innovative approaches based on a more autonomous orientation, closer to historical sources, and making use of a digital learning environment supplemented by an online resource repository. Lastly, the Spanish transition to democracy has become an adequate context that might allow working with the students about the most recent history, and about the relationship with the current context. The aim, as it will be possible to observe in the rest of this study, is to offer an alternative to the methodological approach traditionally applied, something that has been useful for closely examining different aspects related to historical thinking, to historical consciousness, and to the way students can work about this discipline assisted, in part, by the use of digital tools and resources.

This introductory chapter focus its attention in detailing, first of all, the structure of the study, in order to describe, in second place, the framework in which it operates, attending to both the institutional and economical support of the research project in which it ascribes, also attending to the way in which this study has tried to fulfill the objectives established by the research project. In relation with the last element, and in third place, this chapter also offers an overview of the main aim of the study, defining the research problems that will be addressed, in this occasion related to both the fostering of historical understanding among secondary school students, and to the use of educational technologies and recent history. At the same time, and in last place, this brief introduction devoted to the key analytical categories, while also being useful as a way of presenting some ideas that will be more closely discussed when reviewing the literature and describing the theoretical framework that was used, is also valuable to explicitly mention a series of research questions that will be answered, and that will be used as reference to structure the design of this study.

1. Structure of the study

Attending to the empirical and applied character of this research, as well as to the different analytical categories in play, this study tries to adopt a coherent structure capable of integrating the different phases in which it was divided. The study is composed of two main parts, each one of them subdivided in a series of chapters. The first part deals with the description of the context and the aim of the research, but also with the review of the literature, the selection of an adequate theoretical framework, and the report of everything related to the design and implementation of the research mechanism and of the didactic proposal. The second part deals, instead, with the analysis of the results that were obtained, as well as with the discussion, the conclusions and the identification of limitations and future lines of work.

Focusing the attention on the first part, it is possible to find this introductory chapter (*Contextualization and aim of the study*), dedicated to giving an overview of this study and to describing the framework in which this doctoral thesis has been developed. After referencing the research project in which takes a part, and after attending to its role, the chapter concludes with a section dedicated to clarifying the aim of the investigation through the description of the research problems that are intended to be addressed, and to the research questions that have been tried to be answered.

Consecutively, both the first and the second chapters are dedicated to the review of the literature and to the description of the theoretical framework that was used for the study, offering a general vision of the categories that were applied. Chapter I (*Historical thinking and historical consciousness: a theoretical foundation*) is dedicated to the characterization of historical thinking as the focal point of the research, reviewing the existing traditions and models, their different concepts and dimensions, and the available possibilities in order to assess its progression. The main characteristics and educational opportunities of the use of recent history are also addressed, introducing the concept of historical consciousness as object of analysis. Chapter II (*Technology, education and teaching and learning of history: a literature review*) focuses, conversely, on a review of the studies linked to the use of digital tools in the classroom. After a general overview, the historical discipline takes the spotlight, and the use and potential of digitized historical sources and resources are discussed. In each of these chapters there is a compilation of the main ideas and studies related to all these aspects, while also clarifying the theoretical framework that was chosen to put this research into practice.

Chapter III (*Research design*) describes the design that was selected for this study, including the objectives and hypotheses that were established, the methodological approach, a description of the participants and contexts, and of the research instruments to obtain and process information. Chapter IV (*Implementation of the interventions*), the last chapter of the first part of this study, focuses on two fundamental elements of a more

practical nature: the creation and implementation of the digital learning environment and of the resource repository, and then, the design process of the didactic proposal about the Spanish transition to democracy, as well as its implementation through a series of interventions in schools of different municipalities.

As it has already been established, the second part of this study introduces the analysis and discussions of the research results, with a significant number of chapters dedicated to different aspects that were examined. Regarding the analysis of the historical thinking concepts and their development, chapters V to XI try to attend to each of the different dimensions or key concepts. If Chapter V focuses on *The understanding of historical significance*, Chapter VI addresses *The handling of sources and the use of evidence*, while Chapter VII describes *The perception of change and continuity*. At the same time, Chapter VIII focuses its attention on *The identification of causes and consequences*, while Chapter IX talks about *The valuation of historical perspective*, and Chapter X addresses *The reflection about the ethical dimension of history*.

Each of these chapters examines students' predispositions and capabilities, both previously and after the interventions, establishing a final comparative attending to cognitive progression levels. Chapter XI (*Progression and contrast between dimensions*) offers, after presenting a series of supplementing results as a means of triangulation, a general vision and a comparative between the results obtained in relation with each dimension or key concept.

Structured within a different scope, after assessing the different historical thinking concepts, historical consciousness assumes a prominent role in Chapter XII (*The examination of historical consciousness*). Understood as fundamental in order to establish a link between the more analytical dimension of the discipline and the social or public dimension of history, students' historical consciousness is specifically examined as one of the key elements of historical understanding, supplementing those concepts belonging exclusively to historical thinking.

Next, it is possible to find Chapter XIII (*Technology in the classroom*), dedicated to the description, first of all, of those aspects related to the presence of technology in the educational contexts where it was possible to intervene, but also to the presentation of the results that were obtained regarding the attitude of the participants towards technology and their reception when using it to work about history. Secondly, this chapter, while also addressing those aspects related with the change in teaching methodology and the use of digitized historical sources and resources, also focuses on the examination of the students' implication and motivational levels after the interventions.

Chapter XIV (*Conclusions*), the last one, is devoted to the establishment of a discussion and a series of conclusions regarding the results that were described in previous chapters. In this occasion, after offering a general assessment of the research, attending to the diverse categories, the fulfillment of the research objectives, the answers given to the initial research questions and the verification of the hypotheses are examined. The study finishes clarifying the limitations that were detected and posing a series of potential lines of work that could be followed in the future as a way of broadening the knowledge of the categories that were approached in this research.

2. Contextualization

2.1. Economic and institutional support

The present study is framed in the context of the research project *Recent history in education. Design and evaluation of digital learning environments in secondary education in Spain and Chile* (from now onwards, HISREDUC project), that has been financed by the Ministry of Economy and Competitiveness (MINECO) of the Government of Spain. This research project, identified with the reference EDU2013-43782-P, was requested in the

2013 R&D&i programme call, in the framework of the National Programme for Fostering Excellence in Scientific and Technical Research, as part of the National Subprogramme for the Generation of Knowledge, also part of the 2013-2016 National Plan for Scientific and Technical Research and Innovation. This project, that has Dr. María Sánchez Agustí as its Lead Researcher, and that is ascribed to the Department of Didactics of Experimental Sciences, Social Sciences and Mathematics of the University of Valladolid, was granted at the end of 2014, and later one extended until the end of 2018.

In parallel, the elaboration of this doctoral thesis is the product of a formative grant linked to a predoctoral contract, with the aim of employing research personnel in universities. This grant, identified with the reference BES-2014-068910 and framed in the HISREDUC project, was awarded to the author of this study at the beginning of 2015, in the framework of the 2014 call that was convened by the MINECO, this time as part of the National Programme for the Promotion of Talent and its Employability in R&D&i, one of the main lines of the National Training Subprogramme, also ascribed to the National Plan corresponding to the 2013-2016 period. This predoctoral grant has had a duration of 48 months, ending in April 2019.

It is important to note that the National Programme for the Promotion of Talent and its Employability in R&D&i has also financed two research stays abroad, as part of the work being done in the framework of the HISREDUC project. The first of them was awarded and financed as part of the 2015 call for predoctoral mobility grants (with the reference EEBB-I-16-11238). A three-month stay took place in the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), in Chile, between the months of July and October in 2016. The receiving researchers were Nelson Vásquez Lara (supervisor), Gabriela Vásquez Leyton, and David Aceituno Silva, all of them part of the Instituto de Historia (History Institute) at PUCV, and also part of the HISREDUC project and the TRADDEC project, that will be referenced below.

The second of the research stays that took place in the framework of the predoctoral grant and the National Programme of the Ministry was granted in the 2017 call for predoctoral mobility grants (this time, with the reference EEBB-I-18-12980). In this occasion, another three-month stay took place between January and April of 2018 in the University of British Columbia (UBC), in Vancouver, Canada. The receiving researchers were Penney Clark (supervisor) and Peter Seixas, coordinators of the Centre for the Study of Historical Consciousness, located in the Department of Curriculum and Pedagogy, in the Faculty of Education at UBC.

The HISREDUC project is, then, the main framework in which this doctoral thesis has been developed, always attending to the aims and objectives established in the project. It is because of this that it is key to attend, with a certain level of detail, to its characteristics, as well as to its background, in order to understand the integration of this study in that project.

2.2. The HISREDUC project: aim and background

First of all, it is necessary to highlight the main aim from where all the work that has been taken place in this project derives. As previously established¹, the aim is to improve the teaching and learning processes of recent history, benefiting, in this occasion, from the opportunities offered by the historical processes that are closest in time, but also from the potential of educational technologies, capable of facilitating a methodological transformation and to foster a higher level of implication among the students. Although all these aspects will be addressed later on, it seems necessary to attend to one of the key aspects of the project: its interest regarding recent history.

¹ A general vision of the HISREDUC project, including their objectives and future lines of work is detailed in SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. et al. (2015). Entornos de aprendizaje digital para la enseñanza de la Historia reciente en España y Chile. Presentación de un Proyecto de Intervención en Secundaria. *Andamio. Revista de Didáctica de la Historia*, vol. 2, no. 1, pp. 31-48.

This election is not arbitrary, but the result of the work that has previously been done by an important part of the research group, this time in the framework of another research project, also financed by the Ministry of Science and Innovation of the Government of Spain (MICINN), in this occasion as part of the 2008-2011 National R&D&i Plan. The project, with the title *Study of the transitions dictatorship-democracy: citizenship education and competences in history in the Spanish and Chilean world* (TRADDEC project, from now on), and identified with the reference EDU2009-09775, focused its attention in the transition processes to democracy, both in Spain and Chile, with the objective that these periods could be used as a framework from where to explore aspects linked to history and citizenship education². These processes were selected because of their common features, both in relation to their character and to their temporal proximity, and it was this last element that grasped the attention of many of the products that were derived from this project, taking into account the vast value of approaching a living history in the classroom.

The TRADDEC project, lead by Dr. Isidoro González Gallego in its beginnings, also relied on Dr. María Sánchez Agustí as a Lead Researcher, concluding in 2013. Among the research that was published in the framework of this project, it is possible to find a focus on a series of diverse elements related, in one way or another, with historical and citizenship education, including the concept of transition from dictatorship to democracy³, those notions linked with the idea and practice of citizenship⁴, and, especially, an analysis of the students' perceptions of the historical processes that were analyzed⁵. Of course, the project also featured studies focused on the conceptions and practices of teachers, both in Chile⁶ and Spain⁷.

During the execution of this project it was possible to verify the similitudes and contrasts in the educational treatment of the transitions to democracy in Spain and Chile,

² It is possible to find a presentation of the main lines of the TRADDEC project in GONZÁLEZ GALLEGO, I., SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. & MUÑOZ LABRAÑA, C. (2010). Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno. In: R.M. ÁVILA RUIZ, M.P. RIVERO & P.L. DOMÍNGUEZ SANZ (eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, pp. 207-222.

³ See, in this respect, the publications of GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2011b). La transición: realidad del pasado y revisionismo del presente. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 67, pp. 7-9; and of ARAYA, E. (2011). Transición y transiciones a la democracia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 67, pp. 10-24.

⁴ Among the production related to citizenship aspects, the following publications can be highlighted: GONZÁLEZ GALLEGO, I. & MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2011). Proyecto TRADDEC. Imágenes en los manuales españoles de ciudadanía. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 67, pp. 47-55; and MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R., CONEJO CARRASCO, F. & SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2013). Compromiso democrático y participación ciudadana de los futuros profesores: un estudio de caso. *Investigación en la Escuela*, no. 80, pp. 89-102.

⁵ This aspect is reflected in diverse publications, including the doctoral thesis VÁSQUEZ LEYTON, G. (2014). *Concepciones de estudiantes chilenos de educación media sobre el proceso de transición de la dictadura a la democracia*. Doctoral thesis. Valladolid: Universidad de Valladolid; and the derived publications VÁSQUEZ LEYTON, G. & SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2016). El concepto de Dictadura: Concepciones de los estudiantes chilenos de educación media. *Antítesis*, vol. 9, no. 18, pp. 45-66; and VÁSQUEZ LEYTON, G. et al. (2018). La transición democrática chilena ¿proceso pactado o brusca ruptura?: una mirada desde la perspectiva de los estudiantes secundarios. *Tempo e Argumento*, vol. 10, no. 24, pp. 247-278.

⁶ It is possible to find results both in ACEITUNO SILVA, D. (2011). Percepciones de los Profesores de Historia chilenos y españoles acerca del estudio de la Transición de la Dictadura a la Democracia. *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, vol. 50, no. 2, pp. 149-171; and in MUÑOZ LABRAÑA, C. & ACEITUNO SILVA, D. (2011). Proyecto TRADDEC. Percepciones del profesorado chileno. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 67, pp. 40-46; as well as in the doctoral thesis ACEITUNO SILVA, D. (2012). *La enseñanza de la transición dictadura-democracia en Chile: un estudio sobre el profesorado de Historia de 2º Medio*. Doctoral thesis. Valladolid: Universidad de Valladolid.

⁷ The two main publications to this respect are the doctoral thesis MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2013). *Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España*. Doctoral thesis. Valladolid: Universidad de Valladolid; and MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2014). *Profesores entre la Historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España*. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación de las Ciencias Sociales*, vol. 4, no. 13, pp. 41-48, that will be referenced in this study.

focusing the attention on elements such as the conceptions about the nature of what a transition entails, but also on the events more frequently remembered by students and identified as more relevant, or on students' ideas regarding the role of violence during this process. At the same time, the obstacles that were found in one or another context, and highlighted by teachers as important constraining factors when working about these topics in the classroom, assumed an important role, evidencing that there is a disconnection between what is stipulated in the curricular framework and the work being done in reality.

One of the featured aspects of the results that were found has to do with the way the scarce use of recent history in the educational processes, despite the availability of a vast resource bank with enormous potential, and despite the possibility of establishing relevant relationships between the history being taught at schools and the students' and teachers' own contexts. Understanding the importance of going beyond a diagnostic phase, and the value of focusing the attention on specific interventions, the HISREDUC project assumed the task of maintaining the cooperation between the research teams in both Spain and Chile, introducing the practical use of digital tools in the classroom as a new approach, while also conserving the key idea of working about recent history with secondary school students, just like in the TRADDEC project.

The HISREDUC project tries to take advantage of the accumulated experience and of the results obtained during the implementation of the previous project in order to inform the tasks being done in the current framework. It focuses on those elements that were related with the use of recent history, of memory, of students' and teachers' conceptions, and, of course with the use of controversial issues and historical periods. This continuity also affects, in a particular way, the information already collected, taken into account and adequately used about the way the Spanish transition to democracy can be addressed in the classroom. This is an historical period that has become a focal point of the work that has been done in the different educational contexts during the years in which this study has been implemented, and that affects in a decisive way both this doctoral thesis and the research project in which is framed, something that will be detailed below.

2.3. The integration of this study in the HISREDUC project

This study can be integrated among the main research lines established by the HISREDUC project, something that implies focusing the attention on three fundamental aspects. First of all, the interest regarding recent history, which in this particular occasion means paying special attention to the Spanish transition to democracy, continuing the previous studies developed in the framework of the TRADDEC project. In second place, the attention paid to the renovation of teaching methodology and the integration of technology in educational contexts, specially by using digital learning environments and other online tools, a fundamental aspect for both this study and the project. Finally, the last of the key lines of the HISREDUC project that was addressed in this study has to do with its empirical and applied character, by directly working in different secondary education school centers, putting a series of interventions into practice during several sessions.

Of course, the interest in recent history, in the use of technology in the classrooms and in a research design centered on interventions with students, are all linked in this study to a preoccupation about the promotion of historical understanding and to the fostering of students' historical thinking, as well as to those visions related to the idea of historical consciousness. As will be addressed in following sections, the use of digital tools or an orientation that focuses on the history that is closest to the present, are subordinated, in one way or another, to a more important aim: the promotion of a more complex and nuanced historical learning, always with the support of practices that offer an alternative to the more traditional approaches in history education.

This study has taken place in Spain, putting into practice a series of interventions in diverse school centers of different municipalities of this country, although a template has been established in case the research can be replicated in other contexts, like Chile. This

model does not only refer to the research design, to the instruments that were created and used to obtain information, or to the analytical categories, but also to the design of digital tools that were created by the author of this study, including the digital learning environment, the resource repository or the didactic proposal that was integrated in the platform that was implemented in the schools. Despite the notable differences and the necessity of significant adaptations, this study offers a structure and a series of characteristics that can be reused and that can facilitate a comparative between national contexts in the future, as established in the initial objectives of the project.

It is relevant to indicate, last of all, that the fact that this study is integrated in the framework of the HISREDUC project has implied a close collaboration between many of its members during its execution. In certain moments of this study, especially when describing the work being done in the different classrooms and schools, there are references to the labor of “researchers from the University of Valladolid”. This expression makes reference to María Sánchez Agustí (director of this doctoral thesis), to Mercedes de la Calle Carracedo and to Jesús Moro Bengoechea, who offered an inestimable help by collaborating with the interventions with their presence, during many occasions, in the classrooms of some of the school centers along with the author of this study. Another of the members of the research group, Joaquín García Andrés, also cooperated in the study, allowing the access to his fourth-year secondary education students and to his school, and collaborating in the experience. At the same time, José Antonio Álvarez Castrillón and Carmen Fernández Rubio, both from the University of Oviedo and members of the HISREDUC group, also helped with the interventions that took place in the city of Oviedo.

Next to those collaborators directly linked with the project as members of the research team, and previously mentioned, many people were involved in the implementation of this study, from teachers belonging to diverse institutions to secondary schools teachers. In relation to this last group, together with the previously mentioned Joaquín García Andrés, and following an alphabetical order, María Luisa Amor Tapia, Javier Arienza Arienza, María Paz Benítez García, Olga Otero Cob and Celia Parcerro Torre also cooperated and were directly involved in the application of this didactic proposal. Again, their formidable help and availability are recognized, both from the point of view of this specific study and of the research project in general.

In short, this study assumes the main aims established since the beginning of the project where it is framed, with the objective of fulfilling those objectives that correspond to the Spanish context, but also providing all the instruments and resources needed for the implementation of similar interventions. In any case, this study specially focuses its attention on the development of the key historical thinking concepts and the analysis of students’ historical consciousness, fundamental elements for history education, and capable of giving some meaning to the use of technology and a critical approach to recent history. All these elements, related to the aim of the study and the research problems, are detailed later on, as a way of providing a general overview of the interests and essential preoccupations that inspire this work.

3. Aim of the study

This research, just like all educational studies, assume a series of traditions with diverse origins, facing some of the conceptual difficulties that are related with the particular nature of educational research. From this point of view, it is convenient to remember that, while one of their traditional pillars is “advancing knowledge” in a pure sense, “through the planned and systematic collection, analysis and interpretation of data”⁸, the final object of study of these sort of research are the educational actors, people with their own interests and concerns. It is for this reason that research cannot limit to the mere systematic use of observations, or the establishment of theories or principles, but must also become “a

⁸ MOULY, G.J. (1963). *Educational Research: The Art and Science of Investigation*. Boston: Allyn and Bacon, p. 12.

problem-solving activity, aiming to provide dependable solutions to the problems of education”⁹. Improving the quality of teaching and learning processes (in this specific case, related to history) become one of the fundamental, and not only complementary, processes of educational research.

This duality is what makes it necessary that the utilitarian dimension of any sort of theoretical and conceptual advance must always be taken into account due to its potential repercussions in educational practice, be it from the point of view of an action or an omission. The present study assumes the relevance of both aspects, and that is why an empirical and applied research has been structured, where the existing theoretical frameworks are considered and reviewed in practical situations through the use of interventions. The main aim is to both inform and corroborate the theory, but also to try to favor practical advances.

These advances are framed in the search of an improvement of the educational process, especially the teaching and learning of history, and that is why it is necessary to define what are the problems or difficulties that are intended to be address. The first part of this section covers this aspect, focusing on the key elements of this study, in order to, later on, delineate the specific questions that the present study will try to answer along the following chapters, through the analysis of the application of an innovation proposal.

3.1. Research problems

This study focuses its attention on a series of differentiated aspects, including secondary education students’ cognitive capabilities in relation with historical understanding, integrating the key concepts linked with the discipline of history, those students’ visions about the relationship between history (especially the most recent one) and the present, the use of educational technology in the teaching and learning processes in history education, as well as the promotion of student’s motivation and involvement in the learning processes. All this, of course, due to the application of a teaching methodology that tries to avoid the more traditional approaches, and that aims to transform the teaching orientation in the classroom with a more autonomous type of work, in connection with the sort of tasks done by historians, and in continuous contact with digitized historical sources and resources that have been embedded in a digital learning environment.

All these elements can be grouped in a total of three main categories, that will be examined during this study, and that will be addresses in this preliminary discussion: the conceptualization and fostering of historical thinking, the analysis of the visions linked to historical consciousness, and the introduction and use of digital tools in the classroom in order to favor the new teaching orientation.

Although these aspects do not necessarily need to be closely linked *a priori* or at first sight, all them assume a relevant role in historical education. On one hand, the cognitive elements linked to the development of historical thinking determine students’ capabilities to adequately understand the different historical process and the way this discipline is constructed and interpreted. This affects the level of complexity of the work being done in the classroom, something that can also be encouraged with the use of didactic strategies such as the use of historical sources or a more active teaching methodology. At the same time, the way in which students approach recent history in the classroom can help develop a more reflective or self-aware conception among them, where they are able to link the past and the present coherently, and in relation with the more practical or social dimension of history.

Next to this, the introduction of technologies in the different educational contexts can be useful as a catalyzing practice capable of enhancing many of the aspects that were previously referenced. If technological tools have the power to orient the sessions in the

⁹ WELLINGTON, J. (2015). *Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches*. 2nd. ed. London: Bloomsbury, p. 13.

classroom in a different way, and to favor the application of new teaching strategies (influencing, then, aspects such as the use of historical resources or the assessment instruments and mechanisms), a suitable use of educational technologies has the potential to influence in students' motivation, and the way in which they are involved in their learning process.

In any case, and focusing the attention, first of all, in the idea of **historical thinking and its development**, it seems appropriate to start with one of the debates that inspire the work that has been done in this regard, and that is related with some of the questions around the aims of teaching and learning history in secondary education. Asking why it is important to learn about the past, a question related to the objective of the discipline of history and its specificity when introducing it in educational contexts, can help orient the teaching practice and establish a meta-reflection about the purpose of history education. At the same time, this reflection also has the potential to additionally be of use to improve the educational practice, something that, in one way or another, affects the interests of this research, focused on establishing an in-depth analysis of different aspects related to historical understanding and other derived elements, but that is also concerned with proposing a didactic orientation capable of promoting its development.

This entails a problem that must be addressed, and that is intrinsically linked to an interesting debate, focused on the uses of history and their role in classrooms. If history education has left behind the more traditional approaches of the 19th and part of the 20th centuries, based on the definition, construction and promotion of national identities¹⁰, and that will be referenced in subsequent chapters, it might be of interest to ask why it is necessary to keep working about history with the students. Is it something that has to do with a social objective, and as something that is taught about life in a liberal and representative democracy? Does it have to do with a thorough analysis of the events of the past through a scientific lens? Is it about teaching students to critically inquire about the past, but also about its use in the present? Or is it still a way of configuring a specific identity from an early stage that is later naturalized?

Of course, depending on the responses to these and many other similar questions, the educational orientation of the discipline will assume one or another form¹¹. To question, then, the main aim of history education can help to establish one or other approach. If the objective of this process is merely to remember a series of key events in relation with the national development of a territory, or with a canon that has been established over time, it might not be necessary to go beyond a type of learning simply based on memorization, but if, conversely, what is intended is to understand the way in which history is constructed, its fragmentary nature or its transformations over time, it may not be possible to settle for a superficial analysis, and it might be necessary to use historical sources, or to try to reflect and understand some of the basic concepts linked to the discipline.

Attending to these ideas, it may be suitable to reflect whether if knowing a series of dates, events or historical actors' names (that is, first-order concepts) necessarily presupposes a more adequate understanding of historical processes, and if this entails a series of competences related to the complexity of history¹². It may be valuable, then, to pay much more attention to the mastery of more profound, second-order, concepts, capable of integrating a multitude of aspects, and to consider, in the words of Peter Lee:

¹⁰ See both LÓPEZ-FACAL, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970-2008. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, no. 27, pp. 173-175; and PARRA, D. (2017). Educación histórica e identidad nacional. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 89, p. 8.

¹¹ See, in this respect, the tension described by Carretero between the illustrated and the romantic vision regarding history, and their influence in the historical education goals, in CARRETERO, M. (2011). *Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds*. Charlotte: Information Age Publishing, p. 177.

¹² GÓMEZ CARRASCO, C.J. & 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*, no. 52, pp. 53-55.

[...] students' ideas of time and change, of how we know about the past, of how we explain historical events and processes, and of what historical accounts are, and why they so often differ¹³.

If there is no need to merely memorize events, but to think historically, that is, to apply in a practical manner these sort of concepts, one of the issues identified consists in assessing whether it is possible for students to put into practice this sort of reasoning, something that could make necessary to focus the attention on students' learning difficulties and the cognitive characteristics of their reflection and reasoning. Ultimately, there is the debate about the level of maturity of the students, but also about the level of development of their capabilities, something that needs to be delineated if what is intended is to work with them in a convenient manner, using a more active teaching methodology (probably conceived as not very orthodox, at least from the point of view of certain contexts), but also to put into practice all sort of adaptations to the required tasks for any teacher. Learning about the students' reasoning characteristics is a completely necessary first step in order to advance to the next phase, in which to identify the best method to foster the development of historical understanding.

Once established a specific objective, it is time to try to bring the theory to practice, and to delimit the teaching methodology that is more suitable for this task. It is not possible to work in the classroom in the same way if what is expected is for the students to be able to describe a series of historical events or if what is intended is to foster the development of their historical thinking. The second possibility means approaching history and working about it in a direct way, by using historical sources and questioning the basic notions of the discipline in order to understand the contexts and processes of the past in a more nuanced and complex way. Another of the problems that is addressed in this study has to do, then, with the viability, as well as with the potential effectivity, of this orientation. All these general notions must be applied to a specific educational context, after all, and must be substantiated in a very specific kind of work about tangible issues that have been established and delimited by the corresponding curricular framework. This is why it might be necessary to question the most adequate way to proceed, but also about the reception by teachers and students, who are the main actors in this process.

From a practical point of view, the development of historical understanding is related with many factors, and those specific concepts or dimensions linked with historical thinking can encompass a vast part of the many aspects in play, although not their totality. If historical thinking usually emphasizes the more disciplinary elements of this field of knowledge (although, of course, it does not constrict to them), history is not isolated from the social world, and is the product of a construction over time. This is the reason why the **idea of historical consciousness** can take an important role, as a way of approaching another dimension: that linked to the uses of the past, capable of complementing a purely disciplinary vision¹⁴.

An additional problem that is intended to be addressed in this study has to do with the way in which to reflect about the relationship between the past, the present and the future, and the way in which to obtain information about the students' visions, that is, about a series of profound conceptions linked with history and its role in the temporal path. Of course, this implies presupposing that students conceive historical processes as something more than mere succession of events without any sort of relation with their particular contexts, and that they are able to detect the connections and influences established between them. How is it possible to assess and promote this approach? In this occasion, the

¹³ LEE, P.J. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In: M.S. DONOVAN & J.D. BRANSFORD (eds.), *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington, D.C.: The National Academies Press, p. 33.

¹⁴ See, in this respect, both RÜSEN, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn Books, pp. 132-134; and the discussion in CHAPMAN, A. (2014a). «But it Might Not Just Be Their Political Views»: Using Jörn Rüsen's «Disciplinary Matrix» to Develop Understandings of Historical Interpretation. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, vol. 9, no. 21, pp. 69-70.

use of recent history, with a living character (in contrast with an inherited one) and linked with the memory of some of their protagonists¹⁵, offers a proposal capable of fostering and bringing this sort of orientation to light, despite the difficulties derived from the introduction in the classrooms of an approach that does not evade controversial issues that might be directly connected with the present.

That is, precisely, where a series of problems to face can be found, including what might be the more adequate way to address these issues with the students, something not always received in a favorable way, but also the utility of historical periods such as the Spanish transition to democracy to encourage students to approach history. Of course, the work about a period that is so close to the present necessarily requires of a particular orientation, but at the same time also offers a series of substantial advantages, such as the possibility of using historical resources and sources that might be partially familiar for the students, and impossible to be obtained or used when working with periods more distant in time.

All these aspects raise a question regarding what is the most appropriate way of favoring an improvement in historical understanding, both from a disciplinary point of view and taking into account a reflection about the social dimension of history. In this occasion, while the concepts linked to the first of these questions can be delineated more easily, the aspects related to the uses of history have an eminently reflective character, but that is, precisely, its interest. Despite the difficulty of perceiving these internalized ideas, and regardless of the existing constraints, this study tries to approach the best way in which to work in the classroom in this regard, while also paying close attention to the analysis of the different students' visions. All this, of course, by making use of an innovative didactic proposal that tries to capture the students' attention and interest at all times.

Related to this last aspect, it is important to remember that all sort of innovative approaches, that at least try to break with the usual routine, have the possibility of facilitating learning. If until now there have been some references to the use of a more active teaching methodology, in which students are in direct contact with historical sources (and in which they assume the same role of a historian, a practice with the potential of fostering students' understanding capabilities¹⁶), or the usage of varied historical resources that might be recognizable from the present, it is relevant to highlight that these sort of procedures can be applied in a traditional classroom, or through an employment of new techniques and tools. It is here where the **implementation and use of educational technologies**, the last of the key categories analyzed in this study, assumes a key role, not necessarily conditioning a new approach, but supporting the implementation of the notions previously discussed.

The use of digital tools in the classroom entails many issues that should necessarily be taken into account if what is intended is to avoid falling into several pitfalls and restrictions related to their implementation. Knowing how to take advantage of their potential and to capitalize on their use becomes one of the many challenges of this process, especially when working about a traditional subject such as history, where the clash between usual practices and new opportunities to approach the remains of the past in a different way make it evident the existence of an abyss to overcome. The main challenge consists in understanding how to do this in a more suitable manner, attending to both the existing possibilities (in relation with aspects such as the school equipment, but also with the teachers' disposition and knowledge) and the more adequate way of integrating the use technology into the teaching methodology that is needed to foster historical understanding.

There are several aspects that must be considered in relation with the use of technologies, but the elements that were described in the preceding paragraph assume a

¹⁵ ARÓSTEGUI, J. (2004a). Retos de la memoria y trabajos de la historia. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, no. 3, pp. 33-34.

¹⁶ VANSLEDRIGHT, B.A. (2002). Confronting History's Interpretive Paradox While Teaching Fifth Graders to Investigate the Past. *American Educational Research Journal*, vol. 39, no. 4, p. 1092.

main role, understanding that digital tools are not appropriate or inadequate by themselves, but what determines this character is their use on the part of the teachers, integrating knowledge and orientations of diverse nature¹⁷. From this point of view, the mere introduction of technologies is not a sufficient requirement for an improvement of educational processes, but might help in the configuration of the favorable context in which they take place. The objective is to potentiate already existing practices, adapting them to the new possibilities in order to benefit from them. That being said, it seems clear that this process does not have to be automatic, and requires of an in-depth reflection and, sometimes, an integral transformation of the teaching methodology, capable of reinforcing teaching practices. How to put this into action is, undoubtedly, one of the issues to address in this study, and something of important relevance due to the existing contemporary debates about the integration of technology in educational contexts, a process that is still underway, but that is extremely uneven and dynamic.

Focusing the attention on those aspects linked to the teaching methodology, the possibility of working about recent history opens the option of integrating digitized sources that could not have been used in any other way¹⁸, and of using strategies to analyze them, allowing students a direct approach supported by the use of annotations and other scaffolding elements. Of course, the sort of tasks linked to history education is very specific in nature, and that is why it is necessary to make use of all these tools in a precise way, without subordinating the main aims to the use of eye-catching or merely innovative elements. This is quite important because, just like a teacher should make a selection of the information and historical sources that will analyze with his or her students, independently of using pen and paper, the use of online resources for research tasks requires an equivalent preparation. The use of educational technology promotes, in this way, new orientations and practices, but it is not a substitute, and that is why this study addresses this issue with the pretention of offering potential responses.

Of course, this does not mean leaving the more positive aspects of the use of digital technologies behind, because they are able to affect, in one way or another, both the students and the teachers, who now have the opportunity to rely on new tools to plan and organize their practice. The possibility of assessing students' work, thanks to a personalized monitoring, can help adequate the contents and incentive an approach that might be more focused on the capabilities evidenced by them. This can impact, at the same time, a more favorable perception of the learning processes on the part of students, involving them in a more active manner.

Ultimately, there is a necessity to attract students' attention, be it through the novelty of a sort of work different from what is traditionally practiced, or by using element that may be considered as more interesting, something that the degree of personalization and a more individual attention offered by the use of digital learning environments can help achieve. Logically, each group of students requires a specific attention due to their particular conditions, something that can affect their reception to the introduction of computers or portable devices in the classroom: after all, the usual approach in history or in any other subject can be decisive, as well as the novelty factor¹⁹. It is because of this that addressing these aspects is a challenge for al sort of studies interested in this topic, but it is also a very interesting element if what is intended is to examine the educational reality, varied in this and many other regards.

¹⁷ COLOMER RUBIO, J.C., SÁIZ SERRANO, J. & BEL MARTÍNEZ, J.C. (2018). Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. *Educatio Siglo XXI*, vol. 36, no. 1, pp. 112-114.

¹⁸ GREEN, T., PONDER, J. & DONOVAN, L. (2014). Educational Technology in Social Studies Education. In: J.M. SPECTOR et al. (eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. 4th. ed. London: Springer, pp. 578-579.

¹⁹ HANUS, M.D. & FOX, J. (2015). Assessing the Effects of Gamification in the Classroom: A Longitudinal Study on Intrinsic Motivation, Social Comparison, Satisfaction, Effort, and Academic Performance. *Computers & Education*, vol. 80, pp. 153 y 160.

This study assumes, then, the aim of analyzing the way in which the use of a didactic proposal focused on a more disciplinary and autonomous approach, always by making use of a digital learning environment, can encourage the development of fourth-year secondary education students' historical thinking, as well as an increment of students' motivation and involvement. In the end, the main aim is to foster students' historical understanding, an objective that requires an examination of learning difficulties and of students' cognitive capacities, and of the way the introduction of technology and an adequate orientation of the learning processes, focused on recent history and the connection between the past, present and future, can help in this task.

3.2. Research questions

Once the main problem of this study has been defined in the previous section, it seems necessary to establish a series of specific research questions, something that will help delineate the issues that will be covered in this research. While these questions are made explicit before addressing the research methodology that will be applied, some of these elements have the possibility of changing later on, depending on the chosen approach. It is convenient to remember that in eminently qualitative studies, like this one, these questions are useful to define the key concepts that will be part of the research, although they might be developed in new directions later on²⁰.

In any case, the formulation of specific research questions is a valuable element related to the research problem, allowing to orient the study in an adequate manner, and to establish a relationship between concepts or variables that might be estimated later on, in posterior phases of this process²¹. In fact, these key concepts that are established in the research questions will be linked with the objectives with the aim of outlining the hypothesis²², something that will be done after the revision of the literature and the selection of the theoretical framework.

Taking all these aspects into account, the research questions that give shape to this study are presented below, using the same terminology that has been previously detailed:

[P1] What is the cognitive capability of fourth-year secondary education students when they analyze and reason about the past? What are their predispositions and tendencies in relation with the different historical thinking dimensions?

[P2] Is it possible to make a change in the teaching methodology capable of fostering historical thinking in secondary education students thanks to a work orientation that approaches the discipline of history, and by using a proposal embedded in a digital learning environment? Is it possible to find differences and to contrast the capabilities and ideas of the students before and after the interventions?

The two first groups of research questions focus their attention in one of the categories that will be used through this study. In this occasion, the concept of historical thinking assumes the main role, something that will be thoroughly detailed in the next chapter, when establishing the theoretical framework. These questions are based on two key aspects: first of all, on the features linked to the students' reasoning about the understanding of historical processes, but also, secondly, on the way the development of historical thinking can be fostered through the orientation of the learning and teaching processes.

²⁰ CRESWELL, J.W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 4.^a ed. Boston: Pearson, pp. 110-111.

²¹ BISQUERRA ALZINA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, pp. 94-95.

²² HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. & BAPTISTA LUCIO, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6th. ed. México: McGraw-Hill, p. 104.

[P3] Is it possible to obtain information about students' historical consciousness and their different visions about the established relationship between the past and the present, always with the future in mind? Is it possible to encourage a reflection about historical consciousness through an orientation in the classroom that focuses on recent history and its relationship with the current context?

The third group of research questions are related, in this occasion, with other of the elements linked to students' historical understanding, focusing on the idea of historical consciousness, and in the way to approach the relationship between the historical process and the contexts in which students live. This has to do with the public or social dimension of history, something that, as has already been noted, supplementing the more disciplinary aspects of history. The questions are related to two elements in this occasion: the possibility of analyzing historical consciousness and the way in which a proposal such as the one presented and applied in this study is able to bring these visions to light.

[P4] Do students perceive in a positive way the use of technology in the classroom? Do they consider the use of digital tools as something innovative when working about history education?

[P5] Is it possible to make use of educational technologies to encourage a type of work capable of fostering students' autonomy, and where digitized resources and historical sources are directly used? Can this orientation be well received by the students?

[P6] Can students' motivation and involvement levels be encouraged by the use of digital tools in history education?

Finally, the last three groups of research questions focus on the use of technologies in the history education framework. Taking this aspect as a central role, there are three elements that the study identifies as more relevant: the reception of the use of digital tools, their suitability for history education, and their role when involving students in the learning processes. The aim of this study is to assess the introduction of technology from a point of view that takes into account multiple implications derived from its use, and not to limit the spotlight to academic performance or similar aspects, something that will be explained in subsequent sections, when reviewing the available research on this topic.

Precisely, and with the objective of thoroughly addressing all the research questions that have been introduced before, the next two chapters try to establish an adequate theoretical foundation, attending to the research that has been published regarding the different themes and analytical categories used for this study. At the same time, with the aim of informing the research design and of clarifying the different concepts and categories, these chapters are also used to highlight the theoretical framework that was selected, attending to the conceptualizations that were developed and debated from the different traditions and points of view, and that have been substantiated in theoretical and empirical studies that have been applied in diverse contexts.

CHAPTER XIV

Conclusions

1. Assessment regarding the experience and the results

After concluding the exposition and analysis of the information obtained using the research instruments, and after synthesizing the results derived from this process, it is the time to proceed to an assessment, both general and specifically focused in each of the different aspects that were examined, capable of supplementing and summing up what was discussed in previous chapters. The objective, in this occasion, is to examine the results in order to make a more profound assessment, capable of establishing a connection and contrasting this study with previous ones. It is intended, then, to open a debate about the work that has been done, and to reach a series of conclusions about the experience and the information obtained.

With this aim in mind, this chapter makes use of the three key categories introduced in the one focused on the description of the research design. The following sections will focus on the research questions established at the beginning of the study, in relation with the objectives, and always linked to the different categories: historical thinking, historical consciousness and the use of technology in the classroom in the framework of a change in the teaching methodology. At the same time, the attention also focuses on the series of hypotheses delineated at the beginning, and the subhypotheses that derive from them. The objective is to judge their fulfillment, assessing whether the results derived from this study adequate themselves to the expectations indicated at the beginning, or if, conversely, there are significant contrasts between these and the reality, to try to find, in this last case, the reasons of the disparity.

In any case, and before this assessment, the objectives that were established at the beginning have been broken-down in the tables that were introduced in the chapter that focused on the research design, considering this assessment as something useful to offer an initial and comprehensive vision of the work that has been done. It is for this reason that the first of the following sections is specifically dedicated to this function, while the next three will discuss the research questions, the hypotheses and subhypotheses in a more specific manner. The last of the sections will try to establish, conversely, a series of final findings by putting the different categories in relation.

1.1. Fulfillment of the objectives

After the implementation of a project of this nature, it stands to reason to examine all the measures taken, from the execution of the work plan to the analysis and interpretation of the results obtained in the framework of this study, always taking into account the initial planning. For this reason, as a way to contrast the level of fulfillment of the initial research objectives, it is adequate to review the main objective, previously explained in the corresponding chapter:

Analyze the effects of the implementation of a didactic proposal focused on the Spanish transition to democracy, designed and embedded in a digital learning environment, with fourth-year compulsory secondary education history students of different schools. The analysis should focus on the development of their historical thinking and historical consciousness, but also on the students' views regarding the use of digital tools and their role in the implementation of a learning methodology consistent with a more autonomous approach, with the use of digitized historical sources, and with the encouragement of motivational aspects and the students' involvement in the learning process.

All these aspects have been addressed, in one way or another, and with varying degrees of complexity, during the implementation of this research project. The empirical and applied nature of this study have assumed a central role along a process where the analysis of the ideas, conceptions and skills detailed in the main objective have been developed due to a series of interventions in several secondary schools in different municipalities, making the fulfillment of specific objectives, of a practical nature, a necessity. For this reason, if what is intended is to assess the adequacy of the practical aspects of this study in relation to the work plan and the initial objectives, it may be convenient to focus the attention on the specific objectives individually, something that might help to establish a productive discussion about them, their fulfillment and the results obtained in the framework of the research project.

Taking this into account, what better way to start this assessment and discussion about the work being done than by focusing on these objectives, and starting with the first one:

[O1] Design and apply a digital learning environment in which to embed a didactic proposal about the Spanish transition to democracy, to be used in different schools with fourth-year compulsory secondary education history students.

Focusing on this first specific objective, it is possible to notice that the research assumed, from the beginning, a practical approach, making it necessary to put resources into practice in real contexts. Among them, as referenced in the text, it was emphasized the necessity to create and implement a digital learning environment, which would be used in a series of collaborating educational centers to prepare the interventions. This first aspect has been effectively achieved, and this task was fulfilled as described in the corresponding chapter, where the development process of the platforms used was delineated. The HISREDUC learning environment was created by the author of this study by installing and personalizing Moodle in a hosting service, in parallel with the resource repository developed with Omeka (also installed in the same hosting service). These platforms became the structure where the didactic proposal was implemented, another one of the aspects mentioned in this specific objective.

In this occasion, the proposal addressed the Spanish transition to democracy, a historical period only covered during the fourth-year of compulsory secondary education in Spain. While aspects related to the teaching methodology and the orientation of the proposal created for the occasion will be discussed later on, it is important to point out that, just as it was planned from the beginning, the interventions were applied in different schools, due to the collaboration of a series of history teachers. For this study, as it has been noted, it was possible to cooperate with a total five educational centers located in five municipalities (Laguna de Duero, Portillo, Burgos, Valladolid and Oviedo), with a total of 247 students.

To sum up, the most complex aspect related to the fulfillment of the first specific objective has to do with the organizational aspects of the interventions in the different educational settings. This task required, just as it has already been described, the assistance of secondary school teachers, limited in their availability due to the lack of time to teach this specific historical period with the desired depth, or to make key innovations in their

teaching practice. In any case, the objective was able to be successfully achieved, as it was possible to work with the students in every setting during a relatively high number of sessions, at least in comparison with the time that teachers usually spend teaching this period.

After examining all elements linked to the preparation of the settings where it was possible to work with the students about the Spanish transition to democracy, it is time to analyze the second of the specific objectives, this time in relation to the teaching methodology:

[O2] Guide the students' tasks using the digital learning environment by applying a teaching methodology based in activities that make use of historical sources, that link the past with the present and that promote students' autonomous work, focusing on the development of historical thinking skills.

As it has been detailed in previous chapters, once the more technical aspects were ready, the design of the activities and resources to use with the students became one of the main tasks to focus on. The aim of the study was to make use, from the beginning, of a newly-created didactic proposal that could be later embedded in the digital learning environment. This proposal should become, as established in this second specific objective, the way to guide the students' work with a new teaching methodology, and to encourage a specific approach to this historical period.

It has been pointed out that the initial aim was to foster an orientation capable of approaching history as a discipline, focusing specifically on historical thinking skills with the goal of promoting an adequate comprehension. It was decided to divide the didactic proposal into a sequence, so that each of the five different sessions was closely related to one or more of the six dimensions identified in the theoretical framework. The fact that a proposal was designed to approach these key concepts in a direct and specific manner, with a series of activities created to debate and reflect about them, became one of its differentiating elements. Focusing on this point, it can be concluded that the first part of this objective has been fulfilled, although it will also be necessary to focus on the rest of the factors.

Among the aspects detailed in the specific objective before the start of the study, it is possible to find a series of key ideas identified as capable of fostering students' historical understanding: the use of historical sources, the promotion of students' autonomous work, and, last of all, a didactic orientation capable of establishing a link between the past and the present. The last of these three ideas was systematically put into practice during the interventions, although this specific aspect will be discussed in detail when addressing the fourth specific objective, related to the analysis of historical consciousness.

In relation to the other two aspects previously mentioned (the use of historical sources and resources, and the promotion of students' autonomous work), the methodological orientation of the different sessions focused on both of them in a substantial way, so the activities embedded in the digital learning environment made use, as frequently as possible, of videos from the period, of newspaper fragments, of official documents or any other type of materials. At the same time, students always had the opportunity to identify them, analyze them, reflect on them and work with them directly. From this point of view, the teaching methodology used tries to work with students with an orientation similar to that used by historians, although always adapted to the skills and context of the participants, as well as to the different limitations found in the classroom.

Leaving behind the practical difficulties, not only due to the temporal limitation regarding the available sessions, but also due to the material and resources available in the educational contexts (forcing students to work in pairs, sharing computers, for instance), it is possible to identify a change in the work process on the part of the students, at least from the point of view of what they are accustomed to.

This transformation has to do with the introduction of technologies in the classroom, but also with a change in the focus of attention, in which the fostering of those aspects linked to historical thinking take a predominant role, something that will be analyzed subsequently, both in relation to the rest of specific objectives and to the research questions and hypotheses. It is now the time to focus on the third of the objectives:

[O3] Evaluate the students' cognitive capabilities, tendencies, predispositions and ideas in relation to the different dimensions of historical thinking, both previously and after the interventions, putting them in contrast.

After focusing on those aspects related to the design of the digital learning environment, the integration of the proposal to work about the Spanish transition to democracy, and the work orientation followed by the students, the attention focuses now in the analysis of the information provided by the participants, as established in the third specific objective. There are specific references to diverse aspects (from the students' cognitive capabilities to their ideas), although always in relation to the key historical thinking concepts, something that has been addressed by using the series of instruments created and outlined in the corresponding chapter.

Additionally, and regarding this objective, apart from analyzing these different aspects, a series of newly-created instruments were applied, before and after the interventions in the school settings. This way, at least in relation to the analysis of the characteristics of historical thinking, it was possible to proceed to an in-depth appraisal of the information that was obtained, but also to make a comparison between the results attained before and after the experience, following the goals initially established. The results of this assessment process will be detailed in the following sections, trying to establish a discussion where research questions, hypotheses and results about this category are connected.

After attending to the objective related to the analysis of historical thinking skills, it is time to proceed to the examination of the fulfillment of the next objective, this time related to another of the key aspects for historical understanding, from the point of view of one of its facets:

[O4] Analyze the different participants' conceptions and visions linked to historical consciousness, and thus, to the relation they establish between the past and the present, in relation to the future.

The analysis of the students' ideas or visions linked to historical consciousness assumes the spotlight this time. Just like in the previous specific objective, the necessity of an exam of these conceptions is established, although without a comparative due to, among other reasons that were referenced in previous chapters, the reflexive nature and the gradual evolution of these sort of notions. Again, and similarly to the previous occasion, a specific instrument was used, this time embedded in the digital learning environment used for the different sessions, which was useful to examine the reasoning offered by the participants in the framework of a specific activity.

As it has been explained along this study, the possibilities offered by historical periods such as the Spanish transition to democracy, linked to the recent past, are included among those aspects that have helped to make the students' ideas explicit, and that have helped approach the historical contents in an appropriate way. Apart from it, this objective can be considered, again, as fulfilled, although, just like before, the specific result will be discussed in the following sections, always in relation to the hypotheses already established.

Last of all, it is necessary to examine the last of the specific objectives enunciated at the start of the study, and that will be reproduced here:

[O5] Examine the way the sessions focused on working with the digital learning environment have been considered and valued by the students, analyzing the use of technology, both in relation with the work orientation used in the interventions and with the level of motivation and involvement showed by the students.

Unlike other specific objectives, preoccupied by aspects related to historical consciousness, the fifth of them focuses in the analysis of the implementation of digital tools in the classroom. Specifically, the objective emphasizes three different points: the considerations offered by the students, the relation of these tools with the change in the teaching methodology, and, last of all, the way their use could affect in the implication and motivation of the students. These are the three different subcategories that are discussed in this very same chapter taking into account the consideration of the results obtained after the implementation of the study.

For the time being, and focusing the attention specifically in this last specific objective, it is possible, again, to consider it as fulfilled, after designing and applying a series of instruments that helped analyze the three aspects enunciated in the objective. Of course, this procedure has been applied in a localized context, always in the framework of the experience, and with the limitations that it entails, but has allowed to obtain valuable results. As will be discussed, it has been possible to obtain information about the attitude expressed by the participants regarding the use of digital tools to learn and work about history, and their adequacy and potential to put into practice the selected didactic strategies, among other aspects that will be analyzed in the following sections.

After concluding that it was possible to fulfill all the objectives, it is essential to closely address the three big categories used in this study, establishing a discussion and a series of conclusions in relation to each of them.

1.2. Assessment of those aspects related to historical thinking

As it has been pointed out at the beginning of this chapter, the three categories are used as the framework in which to start an assessment of the results and the establishment of a series of conclusions, always in relation with the initial research questions, as well as with the hypotheses and subhypotheses established in the research design. In this occasion, the first of the categories focuses exclusively on historical thinking, and thus, in those concepts closely linked to the disciplinary dimension of history. This is why those results related to historical consciousness, that is, with another of the aspects needed for an assessment of historical understanding, will be discussed in the framework of the second category, individually, even though both approaches could be put in relation after that.

Focusing, then, on historical thinking, it is possible to find the related research questions and specific hypotheses in the Table 157, with two groups of initial research questions (P1 and P2), focused on this issue, and related to both hypotheses (H1 and H2). The subhypotheses that are derived from the second of these hypotheses will be addressed later on.

Table 157. *Relationship between the questions, hypotheses and subhypotheses of the first category.*

First category: relationship between the questions, hypothesis and subhypotheses	
<i>Category</i>	Historical thinking
<i>Research questions</i>	<p>[P1] What is the cognitive capability of fourth-year secondary education students when they analyze and reason about the past? What are they predispositions and tendencies in relation with the different historical thinking dimensions?</p> <p>[P2] Is it possible to make a change in the teaching methodology capable of fostering historical thinking in secondary education students thanks to a work orientation that approaches the discipline of history, and by using a proposal embedded in a digital learning environment? Is it possible to find</p>

	differences and to contrast the capabilities and ideas of the students before and after the interventions?
<i>Hypotheses</i>	<p>[H1] Fourth-year secondary education students find a series of impediments when understanding and reasoning about the past, including leaning difficulties linked to the different historical thinking concepts.</p> <p>[H2] The use of a didactic proposal and a teaching methodology inspired by the type of work usually done by historians, and focused on the key concepts of historical thinking, can foster a more profound and nuanced comprehension of the past, as well as of the historical discipline, incentivizing the development of the different historical thinking concepts among the students.</p>
<i>Subhypotheses</i>	See Table 158, located below.

Aspects related to the hypothesis H1

The first group of questions that this study has tried to respond to are related, as it can be observed in P1, with an analytical perspective, concerned with the examination of capabilities, ideas, predispositions or learning difficulties related to the study of history. Here, there are references to two different aspects because, while the cognitive capability of the participants in this research was in the spotlight, there are also references to their reasoning, and to the tendencies shown when dealing with historical processes as well.

This first block of questions assumes a descriptive nature (focusing the attention on the situation found in a very specific moment, without establishing a comparative linked to the interventions that took place) and is closely related to the first of the enunciated hypotheses. There, the expected results were specified, establishing the existence of learning difficulties and impediments for an adequate understanding among the participants, from a general point of view. As established in previous chapters, the formulation of the hypotheses is based on the results obtained in previous studies and different contexts²³. That is why, although those characteristics linked to the reasoning and understanding of the students were initially detailed in the subhypotheses that will be analyzed below, this specific hypothesis H1 warns about the foreseeable existence of cognitive conflicts on the part of the secondary education students.

Focusing on the results, it seem convenient, then, to assess the way it was possible to answer the first group of research questions, and in the case that this was achieved, to analyze whether the established hypothesis can be corroborated according to the processed data provided by the participants of the different schools and municipalities.

The cognitive capability, always in relation with the different historical thinking concepts, was examined, as it has been described in this study, using a series of specific questionnaires, which were applied before and after the interventions in the classrooms. These instruments were useful to characterize the amount of complexity of the students' reasoning, allowing their categorization in diverse complexity levels, attending to the different capabilities, and permitting a comparative with the distribution observed previously and after the interventions. While this procedure has been useful for working in relation to the subhypotheses linked to this category, the descriptive analysis regarding these learning difficulties has combined this data with the information obtained in the different activities and questionnaires embedded in the learning environment that was used for this research.

The combination of the information obtained thanks to all these instruments has allowed an assessment of the students' capabilities, using the selected theoretical

²³ Again, it is possible to find a systematic revision of the most common learning difficulties in BARTON, K.C. (2010). *Op. cit.*, pp. 98-102. Original chapter: BARTON, K.C. (2008). *Op. cit.*, pp. 239-245; as well as in LICERAS RUIZ, Á. (1997). *Op. cit.*, pp. 129-159; and LICERAS RUIZ, Á. (2000). *Op. cit.*, pp. 81-92.

framework for this task²⁴, which has allowed to use four progression levels of cognitive complexity in which to categorize the different participants. This process has been useful to try to respond to the first of the research questions, but, just as it has been observed, the information provided by the mere distribution in different levels can be conceived as secondary, and subordinated, to a more profound analysis achieved, in this case, from a qualitative approach. That is why to attend to the “predispositions and tendencies” when students “analyze and reason about the past”, just as it is established in P1, the data obtained from the questionnaires and the digital platform seems necessary to make an analysis connected to the reasons provided by the students in relation to different topics, aspects or activities linked, in one way or another, with the Spanish transition to democracy.

As established in previous chapters, the analysis made this process possible, especially after designing the different activities embedded in the environment, always in relation to the historical thinking concepts, as well as to the questions included in the questionnaires filled non-digitally. By establishing this difference, of use when focusing the attention in each of these key concepts, it was possible to detect the students’ existing characteristics and predispositions, and to make use of these features to make this categorization.

Ultimately, and attending to both aspects, the results evidence unequal capabilities between the students, but also between the different concepts that were analyzed. Independently of the comparative, which will be addressed later on, the assessment of the results offers an interesting perspective, allowing to detect a series of common elements that are shared between the students of diverse contexts. Among them, as established in the hypothesis H1, it was possible to identify a series of impediments, difficulties and constraints capable of limiting a correct historical understanding, and that, as expected, affect different dimensions that have been used as an analytical framework. These aspects show a relation, among others, with difficulties to contextualize the historical sources that are used²⁵, with a tendency to use a presentist reasoning²⁶, with issues to identify change and continuity simultaneously²⁷, to understand causality in a nuanced manner²⁸, or with complications related to the comprehension of the perspective of historical agents that had to live in contexts different to the current one²⁹. In any case, the learning difficulties found in relation with each of the historical thinking dimensions will be more closely discussed below, focusing the attention on the different key historical thinking concepts, and analyzing the fulfillment of each of the hypotheses.

All leaning difficulties and impediments that were detected among participants do not prevent the fact that the students that participated in the experience were also capable, in occasions, to make use of a series of more nuanced arguments, and to show, then, a complex capability, more notable in relation to a series of concepts than in relation to others, but in any case, always present in a percentage of the students. This prevents making any sort of generalization or simplification regarding the information obtained because, even though the percentage of participants located in higher progression levels is scarce, their presence might be relevant, highlighting those features and characteristics linked to the reasoning capabilities that adolescents of this age can achieve.

²⁴ See, again, the theoretical framework used in this study, in SEIXAS, P. & MORTON, T. (2013). Op. cit., pp. 10-11; and SEIXAS, P. (2017a). Op. cit., pp. 597-603.

²⁵ A contextualization skill different from what older students or experts would show, as described in VAN BOXTEL, C. & VAN DRIE, J. (2004). Op. cit., pp. 93-94.

²⁶ Something that will be discussed later on, and present in the work of GRUPO VALLADOLID (1994). Op. cit., pp. 184-190.

²⁷ FOSTER, R. (2013). Op. cit., p. 9.

²⁸ In line with the difficulties identified in PRATS, J. & SANTACANA, J. (2011b). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. In: J. PRATS (ed.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Editorial Graó y Ministerio de Educación, pp. 82-83 respecto a la causalidad.

²⁹ That is, related to the lowest-complexity levels about contextualized historical explanations, following the categories delineated in LEE, P.J. & SHEMILT, D. (2011). Op. cit., pp. 42-43.

Logically, the cognitive capabilities of the participants have been assessed in a relative and not completely absolute way, something that, in practical terms, means to attend to the students' age and limitations when characterizing the complexity of their reasoning, as it is possible to observe in previous studies that have tried to analyze students' cognitive capabilities³⁰. By making use of progression levels based on a null, incipient, intermediate and advanced development in relation with each of the dimensions, the students' capabilities have been taken into account, without trying to compare their potential with those characteristics shown by a historian or a professional. In other words, to state that around 10 per cent of the participants in the 2017 interventions are situated after the experience (and simply as an example) in the advanced progression level, does not mean that they show an ideal comprehension level, or that they cannot improve, but that there is an important contrast with their classmates. At the same time, a null progression level does not imply a lack of all sorts of historical knowledge or capabilities linked to the discipline, but, conversely, a lack of disposition to understand or to put into practice these concepts, something that is not incompatible with the presence of latent capabilities that might not be applied to the field of History.

Taking all this into account, it can be asserted that it was possible to answer the question related to the development of the cognitive capabilities of the students that took part in the experience, and that it was possible to identify many of their tendencies, analyzed as a series of learning difficulties, as advanced in the first of the hypotheses established regarding this analytical category. The information obtained with the different instruments has been analyzed for this task, leaving behind, for the time being, any sort of transformation or progress shown by the participants.

Aspects related to the hypothesis H2

When focusing on the second block of research questions (P2), it is possible to notice the introduction of a new factor, this time related to the concept of progress. First of all, the questions established before the start of the study focused on the ability to develop the historical thinking concepts, in this occasion by making use of the didactic proposal designed for this purpose. At the same time, the questions focused on the possibility of making a comparison between the students' cognitive capabilities before and after the experience. Ultimately, an idea about progression was patent, hypothesizing that an adequate orientation can encourage a better understanding of the discipline of history, and that this change can also be detected.

The premise of expecting a positive response to both questions derives, precisely, in the hypothesis that has been formulated, the second one assigned to this category. There, it was anticipated that, when working with the students in a specific way, this process would promote the development of these key historical thinking concepts, fostering a more nuanced and profound understanding. This hypothesis is born from the expectations established in the design of the didactic proposal, but also from other empirical experiences³¹ and theoretical proposals³², which have examined different possibilities when working about the students' historical understanding, as well as difficulties and existing challenges.

³⁰ It is possible to highlight again the results obtained after the application of the SOLO typology in SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M., VÁSQUEZ LARA, N. & VÁSQUEZ LEYTON, G. (2016). Op. cit., pp. 25-26, where most of the students were framed in prestructural and unistructural levels, the lowest ones; as well as the use of categories of different complexity in SÁIZ SERRANO, J. & LÓPEZ-FACAL, R. (2015). Op. cit., p. 94, where the students' distribution in progression levels in relation to second-order concepts were more homogeneous. It is possible to contrast this with a more unbalanced categorization obtained in SÁIZ SERRANO, J., GÓMEZ CARRASCO, C.J. & LÓPEZ-FACAL, R. (2018). Op. cit., p. 23.

³¹ See the results of interventions in REISMAN, A. (2012a). Op. cit., pp. 86-112; and STOEL, G.L., VAN DRIE, J. & VAN BOXTEL, C. (2017). Op. cit., pp. 321-337, among others that were previously referenced.

³² See, for instance, FOSTER, S. (1999). Op. cit., pp. 18-24; CHAPMAN, A. (2003). Op. cit., pp. 46-53; and HICKS, D. et al. (2016). Op. cit., pp. 9-15, just as an example of a series of featured and valuable studies.

A key aspect that is important to remember is that the level of sophistication with which students are able to understand historical processes is not necessarily totally conditioned by their age, and with their cognition level. As Lee and Ashby state, taking into account the results obtained in the framework of the *Schools Council History 13–16 Project*, evidence clearly show that “teaching changes pupil ideas”³³. This implies focusing on the teachers and their teaching methodology, more than in any sort of determinism capable of completely condition what a student can and cannot learn and understand. While in this occasion, as will be discussed later on, the interventions did not last as long as ideally expected, it has been possible to establish a valuable comparative, with results that derive from the interrelation of multiple factors, including the implementation of a specific work plan, and the introduction of digital tools capable of facilitating student implication.

While these aspects will be discussed in detail, it is adequate to not focus the attention in the hypothesis H2 globally, but instead to make use of the six subhypotheses that were delineated when establishing the research design, and that will be presented again in Table 158:

Table 158. *Subcategories and subhypotheses related to historical thinking.*

<i>Category</i>	<i>Subcategory</i>	<i>Subhypothesis</i>
Historical thinking	Historical significance	[SH1] An adequate didactic orientation can help promote a more nuanced and complex understanding of the concept of historical significance, allowing students to identify the relevance of historical events, their influence in the present, and the way the perception of the past can change over time.
	Use of evidence	[SH2] A type of work in the classroom that focuses on the direct use of historical sources can allow students to contextualize resources, to question them before analyzing them, and to identify contradictions, using inferences to make use of historical evidence.
	Change and continuity	[SH3] Working explicitly about aspects linked to change and continuity can help students to identify both concepts, individually and simultaneously, to recognize the singularity of the historical period and to value the multiple conceptions related to the concepts of progress and decline.
	Cause and consequence	[SH4] A didactic proposal that focuses its attention in the causes and consequences in history can incentivize a more nuanced understanding about both concepts, and about unexpected consequences, historical inevitability and the idea of historical agency.
	Historical perspective	[SH5] Focusing the attention of history education on historical actors can help the development of a more complex view about the ability to contextualize the past, to identify the perspective of historical figures and to contrast the multiplicity of visions that exist in a period.
	Ethical dimension	[SH6] A work linked to controversial issues that are connected to the current context can foster a historical understanding that allows students to consider the injustices, contributions and sacrifices of historical actors, and to identify the way in which the past is considered and used from the point of view of the present.

All these subhypotheses are intrinsically connected with the second block of research questions because, in their formulation, the second specific hypothesis was

³³ LEE, P.J. & ASHBY, R. (2000). Op. cit., p. 214.

adapted to the key concepts of historical thinking. This way if what was established in the hypothesis H2 was the expectation that the proposal that was applied would be able to encourage understanding and help in the development of each of the dimensions, the different subhypotheses extrapolated this very same idea to the six key concepts. In each of these cases, the features that characterize each of these concepts were underscored, also pointing out some of the learning difficulties related to the hypothesis H1 that were intended to be covered by the work being done in the classroom, and where a progression was expected.

If the results obtained as whole, with all of the groups during the 2016 and 2017 interventions, are analyzed, it is possible to notice a positive progression. In general, and in every occasion, the distribution in progression levels found after the interventions show an evolution to more complex cognitive levels than those found before the experience. As indicated in previous chapters, this is noticeable with each of the six historical thinking concepts that were examined, but also with every one of the student groups that participated in the experience, affecting to all municipalities.

How can this information be interpreted? An overview of the results that were previously presented, in the different tables at the end of the preceding chapters, offers an optimistic vision. Taken together, although not always from an individual point of view, students tend to show a more nuanced vision, with a better understanding of the key concepts that had been analyzed, even if there is a big room for improvement, and speaking strictly in relative terms. On the other hand, it is important to understand that any cognitive progress cannot be the result of an immediate transformation, and that it is determined by a multitude of aspects, including the level of maturity among adolescents, something that evolves gradually and never suddenly. At the same time, the elements that have been analyzed here, and linked with historical thinking, can be characterized as second-order concepts, and cannot be developed simply by memorization or repetition of a non-reflexive nature.

It is important to remember that the progression levels that were established show different degrees of domain for each of the key concepts or dimensions, covering from simple and diffuse conceptions to those that are much more complex and nuanced. It is convenient to remark that the student progression does not necessarily have to occur in a tiered or progressive way, and can happen in the form of small jumps, a without the ability, as pointed out by Peter Lee, to predict which paths will students take in order to improve their understanding of History as a discipline. In this case, they could theoretically jump from one progression level to another without the necessity of going through the intermediate one, although that route might be the most common one³⁴, something to take into account when analyzing the progression shown by the students, although in this occasion, the results evidence a gradual and not an abrupt character.

In any case, these reflections encourage a sceptic point of view about any positive progression found in relation to the cognitive levels, especially taking into account the scarce number of sessions where use to work with the students, limited to just a few weeks. There are many elements that can be discussed, including the research design, the instruments that were used, the different factors that might have affected in the process or the data processing and interpretation. In any case, it is important to understand the reason of the progression that the results have evidenced, making it important to adequately interpret the data.

This experience shows that even those participants with a less nuanced understanding of the key historical thinking concepts or dimensions are capable of showing a certain latent intuition, or a basic, although limited, competence. In certain cases, the students are capable of reasoning or establishing arguments with a certain level of complexity when they are assisted or guided in the framework of the interventions in the classrooms (be it orally, when debating about the different topics about the period, or in the

³⁴ LEE, P.J. (2004). Op. cit., pp. 138-139.

digital learning environment, with activities that were prepared to help students reflect about disciplinary aspects), something that they do not necessarily show on paper when filling the questionnaires.

This reinforces the argument that the students do not develop historical understanding in a sudden manner, as they make use of a series of cognitive tools that they can apply or not when working about historical topics. Of course, these can be strengthened or consolidated through teaching practices, and that is why the didactic orientation of the work being done in the classroom is so important³⁵. From this point of view, the fact that the Spanish transition to democracy has been covered by the design and integration of the proposal in the digital learning environment, may have helped the students' capabilities to apply their reasoning models, with a higher or lower level of nuance, to the discipline of history.

This process, with a degree of effectivity that is dependent of each of the different participants, allows to understand why there is a progression among the students. Ultimately, a promotion of a reflection or a self-realization of some of the different historical thinking concepts can be found, fostering a more nuanced understanding among those participants that start from a more advanced position, while also enabling the promotion of an adequate predisposition for those students that find more problems. This reflection cannot exclusively arise as a result of the work about this period, but, as will be discussed below, can be very dependent of the type of orientation that is assumed when working with the students. This time, the fact that a specific methodological approach has been used, with activities designed to foster the consideration of the key historical thinking concepts, and the use of a historical topic with the potential to generate a debate about these topics, may have been influential during the different phases of the process, although it might be complex to clarify which aspects may have been more important.

For this task it might be of interest to attend to the different subhypotheses established at the beginning, always in relation to the progression shown by the students in relation with each of the historical thinking concepts. To this effect, the learning difficulties related to the hypothesis H1 are identified. Overcoming them is, in fact, something that will determine the progression of the cognitive capabilities and the evolution of the reasoning of the students. Thus, it seem adequate to examine the fulfillment of each of these subhypotheses, analyzing the information that it is possible to extract from each of the individual results, but also the contrasts between dimensions.

Aspects related to the subhypothesis SH1

Beginning with an examination of the first one of the established subhypothesis, focused on the idea of historical significance, it is possible to detect an interest for three key characteristics or features of this dimension: the identification of historical relevance, the influence of historical periods in the present day, and, last of all, the variation of visions as time passes. These are the main traits that have determined, as it can be observed in the chapter that has focused on the research design, the cognitive level assigned to each participant before and after the interventions, although a series of elements have been weighted in this assessment, as explained in the corresponding chapter.

One of the aspects that has been more predominantly detected when analyzing the results related with historical significance in that chapter is the students' tendency to identify the relevance of historical periods (in this occasion, in relation to the Spanish transition to democracy) in an automatic way, without a complex reflection capable of informing this perception. Ultimately, this practice highlights the lack of criteria with which to judge what makes an event or a process something significant, and a tendency to use

³⁵ Something already pointed out by Glória Solé when working about historical time with primary education students, in SOLÉ, G. (2018). O desenvolvimento da compreensão do tempo e do tempo histórica nas crianças: um estudo de caso com alunos portugueses de primária (1.º CEB). *Educatio Siglo XXI*, vol. 36, no. 1, pp. 77-78.

personal experiences as universal criteria³⁶, something that, according to this proposal, can be covered in the classroom, allowing students, thanks to debates and the use of activities, to situate themselves in other contexts and situations previously inaccessible.

This last aspect, like many others, is closely related with historical perspective, and the students' ability to put themselves in the historical actors' place, and to try to understand foreign contexts. Of course, a deficit in relation with these elements might involve more difficulties to adequately understand the concept of relevance in history, especially in those cases where preconceptions are able to establish what is and what is not considered as relevant³⁷, something that can be noticed attending to the preoccupations and interests of the students.

The relationship that was detected among the participants between the present and the past has allowed the observation that the students were able to establish connections between both periods, although they were not completely substantiated. The answers in which no link was found were, in fact, a minority, although the students that did establish a connection were influenced by the current political debates that were amplified by the mass media, something that has been previously detected in other contexts³⁸. References to daily life were, for example, scarce, and although this can also talk about the political character of the Spanish transition to democracy, it is important to remember that the orientation of the proposal also tried to highlight cultural and social elements.

At the same time, those students that took part in this study also were perfectly aware that the visions about the past, and thus, about this historical period, also transform over time. The results are of interest to examine this reasoning, including the arguments regarding the reasons of these transformations, and where it was possible to detect reflections about the period and its conditions, the privileges of the past, and the improvement and deterioration of the social and economic conditions.

Focusing, last of all, on the progression evidenced around the concept of historical significance, a notable progression can be noticed observing the results obtained before and after the experience. This happened in the 2016 interventions, but also in the ones that took place in 2017, evidencing two different trends: a polarized distribution towards less complex categories before working about the historical period, and a gradual progression towards higher levels, something that allows the subhypothesis SH1 to be verified. This can be explained, as highlighted before addressing the subhypothesis, in terms of an application to the discipline of history of some of the critical capabilities already present in the students, that could have been reinforced and that were the object of debate by making use of the programmed activities embedded in the digital learning environment, like, for instance, the use of the diamond of nine to classify significant events.

Lastly, it is remarkable that historical significance was the concept in which a higher number of students were framed in the more complex progression levels after the experience, both in the 2016 and 2017 interventions, even though this was not detected in the analysis that took place before the start of the implementation. From this point of view, it can be concluded that the work that took place in the different educational contexts was useful for propitiating this positive evolution.

Aspects related to the subhypothesis SH2

Regarding the second subhypothesis, this time in relation with the use of evidence, the features where it was expected to find a positive progression include the contextualization of sources and resources, the formulation of research questions, the use of inferences or the detection of contradictions, a series of characteristics that, just like in

³⁶ WRENN, A. (2011). Op. cit., p. 150.

³⁷ BARTON, K.C. & LEVSTIK, L.S. (2004). Op. cit., p. 171.

³⁸ SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M., VÁSQUEZ LEYTON, G. & VÁSQUEZ LARA, N. (2018). Op. cit., p. 30.

the previous occasion, have been useful for delineating the progression levels that were used and that were described in the corresponding chapter.

As it has been noticed when displaying the results, the identification of shortcomings among the students, when contextualizing the materials and the historical sources, was frequent. In a way, the fact that they did not identify the type of resource they worked with, and the lack of a predisposition to locate it in a specific time and historical period, was problematic, although it might be more closely related with a lack of a habit when using historical sources than with the impossibility to understand the importance of these aspects. Following the discussion of the corresponding chapter, most of the time the origin or the date of publication of articles and documents were taken from granted, and were not even mentioned by the students, a negative habit that, as it has been noted, might lead the students to conceive this sort of resources as non-interpretable and static in their meaning. Leaving this predisposition aside, the students did occasionally show an understanding of the importance of these aspects, especially when noticing the influence of the ideology in the interpretation processes, even if they were not always able to untie the different opinions from the media where they were published.

If this was the case when identifying and contextualizing information, it was also possible to detect not-so-desired tendencies when examining the way students were able to process all the provided information. The reiteration of sentences and information, especially in a literal sense, or the lack of questioning of the messages found in newspaper articles and other documents occasionally suggests, as discussed in preceding chapters, a conception of sources as given and immutable. This is linked, in a way, with the way those conceptions regarding evidence and the work with sources can be related with those beliefs about how history is constructed³⁹, and with an idea promoted by Ashby, based on the acceptance that the notion of evidence is something that has to be understood, and not only practiced⁴⁰. It is interesting, in any case, to observe how the presence of contradictory texts, or with diverse points of view, made possible for the students to question the reasons of these discrepancies, something that could be of use to them to address their questions, supporting the idea that a correct methodological orientation could be useful to foster a more profound understanding of the discipline.

At any rate, one of the most complex processes has to do with going from a mere analysis of the historical sources to a reasoning about evidence⁴¹, which is in relation with the ability to establish inferences around the available information. The information examined highlights the students' capabilities to make these sort of inferences, even taking into account the many shortcomings and difficulties: from a lack of information about the historical period to the inability to adequately place themselves in this time frame. It seems clear, then, that a closer approach to the meaning of the historical sources, but also an examination of the motives and perspectives about each period, can avoid a propensity to try to obtain immediate or non-reflective answers, a common problem with younger students⁴². Again, while showing this ability to question sources, applying this capability, specifically, to the discipline of History, is the biggest pending challenge.

Lastly, the tendency not to apply historical criteria to sustain or defend arguments related to the validity of each testimony or source is a more worrying aspect, and happened typically before and after the experience. Many students assume a general validity for all kind of opinions⁴³, and just a few of them make use of elements that were covered in the didactic proposal in order to justify their reasoning and arguments when facing opposing narratives and texts, probably because of their habit of mustering data and information in a

³⁹ Including notions about objectivity and subjectivity in History, something noticed in this study, and that aligns with the diversity of results found in BARCA, I. (2005). *Op. cit.*, pp. 71-73.

⁴⁰ ASHBY, R. (2011). *Op. cit.*, p. 138.

⁴¹ VAN HOVER, S., HICKS, D. & DACK, H. (2016). *Op. cit.*, pp. 215-216.

⁴² PICKLES, E. (2010). *Op. cit.*, p. 51.

⁴³ In line with the tendencies described in LICERAS RUIZ, Á. (2000). *Op. cit.*, pp. 89-91.

non-critical manner, something that teachers can promote in some occasions⁴⁴, without an adequate methodological perspective.

Examining students' progression by making use of the information obtained before and after the interventions, it is important to note that the distribution found in 2016 was the most negative among the six key concepts that were analyzed. In 2017, this concept was the second one with the most number of students located in the least complex progression level (after historical perspective), underlining, again, the difficulties found by the participants. This positive progression, more clearly defined in 2016 than in 2017, shows that it is possible to verify the subhypothesis SH2, exhibiting a movement towards more complex positions, although always taking into account the limited level of understanding portrayed by the students and the difficulties found along the process, something that made this second historical thinking concept to be understood, especially in 2017, with a higher level of difficulty than the rest, even after the intervention.

Aspects related to the subhypothesis SH3

Focusing this time in the third subhypothesis, linked to the concepts of change and continuity, the main characteristics that were analyzed in the corresponding chapters were related to the perceptions of change and continuity in history, the recognition of the uniqueness of the period, the identification of alternative periodizations, and the variation in the conception of ideas linked to progress and decline. As stated, in the initial formulation there was the expectation that these aspects would be understood in a more nuanced way thanks to the implementation of the proposal, something that will be discussed later on.

First of all, just as it has been discussed in the corresponding chapter, the tendency that was detected among the students was to conceive the changes and transformations in society in an absolute way, without much margin for nuance, although in specific occasions, the slow pace of changes was considered and discussed. In any case, participants were able to identify, without much problems, the changes that the Spanish transition to democracy entailed. On the other hand, the capacity to detect continuities, generally of political or social nature, was conditioned by the proximity of the period, although it is important to highlight the difficulty to perceive both concepts simultaneously, something already discussed in studies that have focused on this aspect⁴⁵.

A specific orientation that focused on these concepts, and where the past and the present were put in relation in a mindful way as a teaching methodology⁴⁶, was useful for encouraging a reflection among the students. The use of specific activities, such as the sorting of events according to their country of origin, or the use of specific resources, such as the videos linked to the Eurovision contest, were treated as an excuse to address these issues, and in a way, it could have been one of the many elements that contributed to a positive evolution in the student distribution in progression levels.

The participant responses evidenced a tendency to observe changes automatically, without much reflection, a featured already detected in studies focused on this dimension⁴⁷ that could also be linked with the conceptions about this historical period, in this case, focused on the Spanish transition to democracy. The analysis of the start and end dates established by the students, and the ability to conceptualize an alternative periodization, showed that finding reflections capable of putting the traditional frameworks into question were scarce. Something similar happened when working about those conceptions about progress and decline, in which it was common to find visions where students perceived historical processes as *one-way roads*, following Shemilt's expression⁴⁸. In any case, the work that was done about the multiplicity of visions allowed, just as it happened when

⁴⁴ VANSLEDRIGHT, B.A. & KELLY, C. (1998). Op. cit., p. 260.

⁴⁵ FOSTER, R. (2013). Op. cit., p. 9.

⁴⁶ JACKSON, D. (2013). Op. cit., p. 16.

⁴⁷ BARTON, K.C. (2010). Op. cit, p. 98. Original publication: BARTON, K.C. (2008). Op. cit., p. 239.

⁴⁸ SHELILT, D. (2000). Op. cit., pp. 87-88.

dealing with historical perspective, to question these uniform visions and to promote a reflection on the part of the students.

Just like in other occasions, the analysis of students' level of progression showed a positive evolution in each municipality and in each of the two intervention phases. From this point of view, the subhypothesis SH3 can be verified, even if the observed progression, just like in the rest of categories, shows that there is still a lot of work to be done if what is intended is to solve the learning difficulties that students manifest, or at least, to facilitate the way this work can be addressed in the classroom.

Aspects related to the subhypothesis SH4

The fourth hypothesis, focused on the concepts of cause and consequence, that is, the fourth historical thinking dimension, established from the beginning the prevision that students would understand causality and the identification of consequences more adequately (including those of a more unexpected nature), inevitability in history, and the idea of historical agency, always through the work in the classroom.

As it has been cautioned when presenting the results, the students showed some problems to go beyond a mere enunciation of possible causes and consequences, tending towards a simplification, granting specific factors (such as Franco's death) an absolute value, and offering a vision in which causes and consequences are presented as non-interconnected⁴⁹. Just as it happens in relation with historical significance, events were assessed from the point of view of the present, and generally from a political perspective, even if the didactic proposal highlighted the social aspect of history that is linked to the daily lives of the population. In any case, this vision influenced by the present helped students to perceive the consequences derived from the Spanish transition to democracy in the current context, even if there is the risk of falling into presentism.

When identifying causality, and even if students were able to establish connections between different periods in the history of Spain, causes were generally considered as just a list of events⁵⁰, showing some of the difficulties to find multicausal explanations, capable of being contextualized. The confusion between cause and consequence was not completely absent, something that entails a lack of reflection or understanding of the concepts, and that can be reinforced in an explicit way in the classroom. This can also be done in relation to aspects such as the possibility of considering consequences in the future, unexpected consequences or the idea of inevitability in history, and a series of activities were designed for this goal, as it has been described when presenting the results.

On the other hand, results also show how it is quite common that students try to personalize historical transformations, considering those political actors more commonly mentioned as if they were the only protagonists in history, just like in other studies that have specifically covered this dimension⁵¹. This conception, in relation with the idea of historical agency, was challenged by some participants, as it was possible to detect a tendency to consider society as the main source of change, sometimes by itself, and sometimes in relation to the more main figures and political parties⁵².

From a comparative point of view with the rest of historical thinking concepts, the difficulty level that was observed in relation to the understanding of this dimension cannot be easily delimited due to the fact that, while this category was the one in which a higher number of people found difficulties in the 2016 interventions, results offer a different vision a year later. In any case, just as it has been pointed out in the corresponding chapter, the

⁴⁹ In line with the characteristics described in POZO, J.I. & CARRETERO, M. (1989), *Op. cit.*, p. 151; and in LEE, P.J. (2005). *Op. cit.*, p. 52.

⁵⁰ STOEL, G.L., VAN DRIE, J. & VAN BOXTEL, C. (2015). *Op. cit.*, pp. 54-55.

⁵¹ ORTUÑO, J., PONCE, A.I. & SERRANO, F.J. (2016). *Op. cit.*, pp. 27-28.

⁵² It is interesting, in any case, to notice a change of tendency if compared with the opinions that were found in GRUPO VALLADOLID (1994). *Op. cit.*, pp. 78-79, which a more predominant presence of collective actors in history.

competence of the participants regarding the concepts of cause and consequence evidenced a positive progression, verifying the subhypothesis SH4 due to the student progression towards levels of higher complexity after the experience.

Aspects related to the subhypothesis SH5

In the case of the fifth subhypothesis, this time in relation with the concept of historical perspective, there was an expectation to find a more nuanced capability linked to the contextualization of the past, to identify the perspective of historical agents and, just like stated when describing the progression levels, to identify and contrast the multiplicity of visions about the past.

Results show that, as expected, the work done with the students regarding contextualization and perspective taking was of use to promote a reflection, allowing participants to discuss about different features of this dimension, and to take steps towards a better understanding of his concept. On the other hand, a series of difficulties were detected, including a predominant tendency to fall into presentism when analyzing situations and contexts related to the past⁵³, estimating, but also judging, the historical events from a vision closely connected to the present context, in which mentalities do not seem to be considered to differ from those in the present era.

In any case, and in line with the results obtained in previous studies, such as the ones produced by the *Grupo Valladolid*, where they also explicitly worked with secondary education students about the problem of presentism, these results found here do not show a vulgar presentism, characterized by a total lack of perspective or historical empathy⁵⁴. From this point of view, the manifestation of a series of already-present predispositions can be noticed in the students, which might be encouraged by an adequate orientation and the acquisition of more knowledge about the period.

The analysis of the results that took place evidences a series of difficulties shown by the students when dealing with the diverse activities and with the questions that were incorporated into the questionnaires in order to assess their capability to contextualize the historical period and to put perspective taking into practice. The impediments to an effective understanding of the motivations of the actors of the past could be observed in combination with a very tentative approach when considering the mentality of the period (thought advertising or any other resources), and with a certain tendency to show a disdain for the past⁵⁵, sometimes intertwined with an inadequate conception of the idea of progress.

In connection with the assessment of perspectives, it was not strange to find, among the students, the capability to identify the existence of different visions about the past, generally attending to the existing debates in the current context about this period. Participants were able to take steps towards the examination of the reasons that made historical protagonists to consider a period as positive or negative, attending to their personal circumstances, and to their political orientation, usually identified with less difficulty by the participants due to their relation with current perspectives.

Just like in other occasions, the results obtained in relation with the students' distribution in different levels of cognitive complexity showed a positive evolution, verifying the subhypothesis SH5. In this case, at least in a relative way, it is possible to claim that this historical thinking concept was the one in which a higher number of students displayed difficulties after the experience, something that happened in the 2016 interventions, but also in 2017, evidencing that this concept may require a more specific approach if what is intended is for students to develop their capabilities in a more homogeneous way among the body of key concepts.

⁵³ LICERAS RUIZ, Á. (2000). Op. cit., pp. 88-89.

⁵⁴ GRUPO VALLADOLID (1994). Op. cit., pp. 188-189.

⁵⁵ SEIXAS, P. (2011). Op. cit., pp. 144-145.

Aspects related to the subhypothesis SH6

Lastly, the sixth subhypothesis established the expectation of fostering a more nuanced understanding regarding the ethical dimension of history through the work being done in the interventions and the methodological approach. The features that were analyzed in this occasion focused on the possibility of identifying sacrifices, positive and negative contributions and on the examination of the uses and considerations of history from the point of view of the present.

Results evidence, as stated in the chapter that addressed this specific dimension, that participants were able to show the capability to identify morally-relevant topics, and to establish a debate around them, although the lack of knowledge about the historical context and presentism played an important role, as additional difficulties. It is evident, according to the experience in the classrooms, as well as to previous studies where topics closely linked with moral aspects have been used⁵⁶, that the activities that were designed to discuss about ideas like the consensus in the Spanish transition to democracy and the compromises reached by political parties and historical actors (but also the debate about repression, freedom of speech and the fight for liberties), were of use to foment a reflection about these issues. This allowed to bring to light the reasoning of the participants, especially when trying to establish a connection between the past and the present, when contrasting, for example, the terrorist attack in the *El Papus* magazine with the *Charlie Hebdo* attack.

Of course, as indicated in other occasions, the ethical dimension of history cannot only focus on the identification of relevant events from a moral point of view, but also on the visions regarding them, many times of an implicit nature⁵⁷. The difficulties that were found turned out to be similar to those that were described when examining the concepts of use of evidence and historical perspective, especially when making use of documents and other type of resources when conducting a critical analysis.

Conversely, the visions about the Spanish transition to democracy that were stated by the students were detected as mainly positive, something that could influence their reasoning about the utility of history. When addressing the past as a source of lessons for the present, participants discovered in this period a series of elements to imitate or to use to take action in the present. Regardless of the assumption of these or other positions, in some way, linked to historical consciousness, this evidenced the way students perceive history, combining ethical and moral notions with those purely analytical in nature.

Lastly, and just like with the rest of historical thinking concepts, it was possible to detect a positive progression in relation to the ethical dimension of history when contrasting the participants' starting position with their cognitive level after finishing the experience. From this point of view, it is possible to verify the subhypothesis SH6, additionally indicating that the comparison between the different dimensions also evidence that, just like with historical significance, the ethical dimension was the second-order concept with which students showed a higher level of domain.

1.3. Assessment of those aspects related with historical consciousness

Attending, next, to the second of the categories, historical consciousness constitutes the main focus this time. In contrast to those aspects that were discussed in the preceding section, linked to the cognitive capabilities in relation with participants' historical thinking skills, this section will focus, as indicated in different occasions, on the visions and reflexive models linked to the historical dimension concerned with the social or public projection of the discipline, and not only with the academic concepts or procedures.

In contrast with the two other categories analyzed in the framework of this study, a unique block of questions (P3) is examined, accompanied by an individual and specific hypothesis (H3). At the same time, there are no subhypotheses in this occasion, due to the

⁵⁶ SAVENIJE, G.M., VAN BOXTEL, C. & GREVER, M. (2014). Op. cit., pp. 539-541.

⁵⁷ SEIXAS, P. & MORTON, T. (2013). Op. cit., p. 179.

belief that the specific hypothesis encompasses all the aspects that are considered of interest for the present study. These elements can be found in the Table 159:

Table 159. *Relationship between the questions and hypothesis of the second category.*

Second category: relationship between the questions and hypothesis of the second category	
<i>Category</i>	Historical consciousness
<i>Research questions</i>	[P3] Is it possible to obtain information about students' historical consciousness and their different visions about the relationship established between the past and the present, always with the future in mind? Is it possible to encourage a reflection about historical consciousness through an orientation in the classroom that focuses on recent history and its relationship with the current context?
<i>Hypothesis</i>	[H3] A didactic orientation that focuses on the relationship between recent history and the present can encourage a reflection among the students capable of offering information about their conceptions and visions related to historical consciousness.

Starting with the series of research questions grouped in P3 it is possible to notice some interest regarding two different aspects, although closely interrelated. First of all, there is the question of whether the concept of historical consciousness can be used as an object of study, and thus, if students' conceptions and visions regarding the link between the past, present and future can be critically examined. Focusing exclusively on this first point, it is possible to claim that, despite the difficulties when obtaining information related to the historical consciousness models, the fact that it was possible to make use of an adequate theoretical model based on the conceptualizations proposed by Rösen⁵⁸, and derived from the ideas and debates originated in the German context since the 1970s⁵⁹, has allowed to describe and categorize the students' ideas.

Of course, an adequately adapted analytical framework is not the only requirement to obtain the information, because of the necessity for students to make their thinking explicit. It is important to remember that historical thinking visions and models are of a profoundly reflexive nature, something that can make very complex to analyze these sort of conceptions from the students, and for them to be examined in a systematic way. It is because of this that the second of the research questions that were included in that block (P3) was formulated with this aspect in mind. As defined, the main concern focuses on the possibility of encouraging a reflexive process or a higher level of awareness, something that can be achieved by working about recent history, allowing the implementation of a connection between the present and the past, and projecting these aspects to the future.

At the same time that it is possible to claim that the first of the questions can be answered in a positive way, by making use of the theoretical framework previously established, and that was used when developing the research instrument (as well as the processing of the information, always taking into account the categories that were previously defined), the second questions can also be answered in the same way. This time, based on what could have been observed during the interventions in the classrooms, the fact that the orientation tried to encourage a higher level of reflection about this historical period seems to have made possible for the participants to express their visions in a way capable of being detected and examined.

The Spanish transition to democracy as a process in which to work with the students could have encouraged this task, as well as the orientation introduced when designing the didactic proposal and the activities that were embedded in the digital environment. This evidences, again, the didactic potential of recent history when addressing controversial

⁵⁸ RÜSEN, J. (2004a). Op. cit., pp. 70-78.

⁵⁹ AHONEN, S. (2005). Op. cit., pp. 698-699.

issues and current debates, and to cover events capable of determining current events, and where a division of opinions can be found⁶⁰. Instead of shying away from controversial issues, making use of some of the characteristics of these historical processes (including, for instance, the permanence of a living past and linked with memory, with a plurality of disputing visions, and with a huge variety of available sources and resources⁶¹) has been a catalyzing procedure capable of allowing students to see themselves as part of them.

It is not strange that the use of a topic so widely discussed such as the debate around the remains of the Franco's regime (at least, during the period where the interventions were put into practice) could have encouraged the participants to voice their own opinions. After all, as it has already been established:

[...] the use of the present for the study of the past offers a huge potential, especially when working about controversial issues, in which the students have the possibility of feeling involved, allowing the possibility of explicitly reflecting about the uses of history, and about its construction. Aspects such as heritage, memory and the appropriation and symbolization of the past assume a huge utility, allowing a connection between the elements of a cognitive and practical nature⁶².

In the framework of this study, the different sessions that were integrated into the digital learning environment focused on the Spanish transition to democracy, underscoring the last period of the Francoist era, but also those elements that survived from this time during the democratic era. If the interest is to address, as stated, the heritage, the symbolization of the past, and the uses of memory, what better alternative than to make use of a memorial like the Valle de los Caídos to establish an analysis of the visions of the students? This is, precisely, what happened during the fourth session with the learning environment during the 2017 interventions, after introducing the students some of the problem areas and points of view related to the activity, which would be useful for the participants to express their own point of view, something that would be analyzed later on.

Aspects related to the hypothesis H3

Closely related with the last group of research questions in P3, the third specific hypothesis that was formulated before the beginning of the study tried to clarify the results that were expected to be found. This way, the hypothesis signaled the expectation of a positive relation between a didactic orientation focused on the relationship between the past and the present and the encouragement of a reflection capable of bringing a series of visions related with the participants' historical consciousness to light.

After analyzing the results obtained in the framework of this study, as examined in the corresponding chapter, it is possible to claim that the orientation that was used in the different classrooms and schools might have been useful to encourage this reflection process among the students. The fact that the debate about the future of the Valle de los Caídos, and about Franco's remains, was publicly discussed in the media (although not with the intensity of subsequent months), enabled students to conceive these discussions as something not completely unrelated, making it easier for them to link the historical periods that they were studying with their repercussions in the present, and in the current political discourse. Additionally, the possibility of using the surroundings of the municipality, just

⁶⁰ FUNES, A.G. & CAMPETTI, M. (2014). La crisis argentina de 2001. Un contenido de enseñanza. En: A.G. FUNES (ed.), *Enseñanza de la historia reciente: Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001. ¿Qué efemérides?* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, pp. 134-135. Also see SCHMIDT, M.A., CAINELLI, M. & MIRALLES, P. (2018). As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. *Antíteses*, vol. 11, no. 22, pp. 484-493.

⁶¹ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2013). Op. cit., p. 87.

⁶² MIGUEL-REVILLA, D. & SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2018a). Op. cit., p. 123.

like in the case of Portillo (using photos taken of street plates with symbology from Franco's dictatorship) stirred students' interest when expressing their opinions.

Logically, as stated when closely examining the students' responses, many of the aspects that were referenced by them are not exclusively related to the historical consciousness models or visions previously identified, focusing instead on other elements. These are not completely foreign to these conceptions, offering very useful information capable of encouraging the interpretation and providing additional points of view in relation with the themes that were examined. That is why the analysis that took place was not restricted to the assessment of the characteristics of each of the visions identified by Rösen, and has also inspected with a certain level of detail the participants' ideas about their concern with the tradition and its relevance, the symbology that is still present, or the required contextualization of the past⁶³.

In any case, it is worthwhile to start an in-depth discussion about the results by focusing on the key category in spotlight in this occasion: the idea of historical consciousness and the models detected in the students, although incorporating those emerging ideas considered as more relevant. First of all, and independently of the distribution found in the different groups, it is important to note that the discrimination between the different categories following the typology described by Rösen has enabled the examination of the information that was obtained, verifying due to the codification that was used, the main features of each one of the visions. As he notes, "normally, the [historical consciousness] types appear in complex mixtures"⁶⁴, something that was corroborated in this study because, while many of the responses are completely coherent, in many of them it was possible to observe a combination of a series of diverse features, as it has been warned when examining some of the examples.

During the analysis of the results it has been established the presence of very specific visions, with a sense of interpretation and orientation that is conditioned by a series of preferences. First of all, those mentions related to the recognition of every remnant of the past as part of history, common in the traditional and exemplary models, are central in many of the responses that try to defend the preservation of the remains of the francoist era. Each with their own features, both the traditional vision (in which the conservation of those elements that have been inherited assumes a central role) and the exemplary vision (where the interest lies in lessons and models to imitate) are a majority in this context, although the differences that were detected among them, while having some solutions in common, are the ones that are more interesting for this study.

The critical vision, while not selected by a majority of the participants, assumes a relevant weight, although it is important to remember that the points of view that were found are of a very different nature, as well as the solutions that were provided. Last of all, the scarce presence of the genetic model should be highlighted. While a minority of participants are framed in this sort of model, it shows an attraction for historization and for a vision in which all sort of transformation tries to be contextualized, without relegating the possibility of taking action in the present following a personal criteria.

The traditional, exemplary, critical and genetic categories have been useful, offering key differences in those points of view and expressions related to historical consciousness offered by the participants of this study, even when linked to morality⁶⁵. In this occasion, while the research model established by Seixas and Clark in the British Columbia (Canada) was followed, where they analyzed the students' ideas about the permanence of a series of murals that included representations of specific scenes related with the national past, in this occasion, the visions established by Nietzsche about the approximation to history

⁶³ The following discussion of the results has been already published, partially or as revised version, in MIGUEL-REVILLA, D. & SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2018b). Op. cit., pp. 139-141.

⁶⁴ RÖSEN, J. (2004a). Op. cit., p. 81.

⁶⁵ See an overview of the relationship between the idea of historical consciousness and of morality, such as it has been previously established in the chapter that focused on the ethical dimension of historical thinking, in KÖRBER, A. (2017). Op. cit., pp. 81-89.

(monumental, antiquarian, critical and modern visions) were not put in relation with the models identified by Rüsen, although it might have been possible, taking into account the theoretical effort shown by the authors⁶⁶.

This reference to the work done by Seixas and Clark makes it necessary to focus the attention in previous studies and their contrast with the results obtain in this occasion. For this reason, and in second place, it is worthwhile to establish a comparison between the results that were obtained and those originated in previous experiences and related to heritage education, although it should be noted that the differences between contexts makes this comparative merely indicative in nature. For instance, the meanings that students gave to the use of heritage and the *lieux de mémoire* (using the term established by Pierre Nora) have been examined in different empirical studies, such as the ones developed in Ottawa (Canada), and where a sentiment of national belonging was analyzed for secondary and university students⁶⁷, or in the Portuguese city of Guimarães, where adolescents worked about public spaces and representative building in the city⁶⁸.

Precisely, the work done by Helena Pinto in Portugal about secondary education students conceptions regarding the use of evidence in historical locations, shows that the majority of students only tend to understand the past as atemporal, or with static meanings. In this sense, the ability to symbolize the past by using traditional (for instance, through the idea of *golden age*) or exemplary visions was more common, while the critical and genetic visions were more strange, because they “demand a higher level of effort and a more sophisticated thinking on the part of students and teachers”⁶⁹. From this point of view, the results coincide in part with this study, as the genetic visions is the one where a lower number of participants have been framed.

On the other hand, the critical vision, less prominent in Pinto’s study, show here a more relevant role, probably due to the controversial nature of the historical period that was selected, something that, as has been established before, could force us to observe the results with care. It is legitimate to question, from this point of view, to which point a political or ideological orientation can affect the responses that were obtained, but especially, in which ways can these aspects become something that determines the way that students work about these historical periods, especially those linked to recent history.

Last of all, when establishing a comparison with the study of Seixas and Clark in the British Columbia, from the 57 analyzed responses, none of them could have been linked to the monumental vision of Nietzsche (with a series of characteristics from the traditional vision described by Rüsen), but 18 were linked to the antiquarian vision (partly similar to the exemplary), 29 to the critical model and eight to the modern one (corresponding to the genetic vision). This distribution, although determined by the lack of the traditional model, is characterized, just like in this study, by the controversy about the murals. In both occasions, when asking the students what to do with these monumental remains, many of them choose more radical visions, as a way to rebel against the framework of the present, feeling, just like in Canada, “at ease judging the murals on the basis of moral baggage that the pictures carry forward into the present”⁷⁰. Again, the genetic vision, linked to contextualization, was present, but with less predominance than the others.

From a global point of view, and even taking into account the limitations found in this study, that was focused in a very specific and controversial historical period and where students usually have a series of preconceived notions linked to the debates in the media or in familiar contexts, there is no doubt that the controversy is something that can, precisely, help identify diverse conceptions. This way, it is possible to justify that the analysis of the

⁶⁶ SEIXAS, P. & CLARK, P. (2004). Op. cit., pp. 153-158.

⁶⁷ See LÉVESQUE, S., CROTEAU, J.-P. & GANI, R. (2015a). Conscience historique des jeunes francophones d’Ottawa: sentiment d’appartenance franco-ontarienne et récit du passé. *Revue du Nouvel-Ontario*, vol. 27, no. 40, pp. 177-229.

⁶⁸ See PINTO, H. (2016). Op. cit.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 335.

⁷⁰ SEIXAS, P. & CLARK, P. (2004). Op. cit., p. 168.

students' historical consciousness models can be approached thanks to the use of recent history, as well of heritage remains, although the identitary analysis and the processes of national construction can also be of use⁷¹. At the same time, and after seeing the implementation of links between the characterization of historical thinking skills and the concept of historical consciousness as possible⁷², each type of work related to historical competences can make use of those categories linked with historical consciousness. The double dimension, reflexive and related to the orientation and function of history, and closely linked with the disciplinary field, assume, thus, a relevant potential in the classroom.

In any case, and last of all, it can be questioned to what point the students are aware of their own preferences and deep conceptions, as well as of the elements and particular contexts that have predisposed them in one or another direction, something that will be discussed in those sections devoted to the limitations and future lines of research. Regardless, it is important to remember that those results obtain in relation to this category allow an advance in the identification of common features related with the reflexive capabilities and the students' reasoning, always with the goal of solving leaning difficulties, and with the proposal of new ways of working about aspects such as symbolization or the transformation of historical meanings through an own reflection based in the explicitation of visions.

1.4. Assessment of those aspects related to the use of technology

The third big category that was used in the framework of this research is related, in this occasion, with the use or application of technologies in the classroom. Those aspects related with historical understanding, be it from the point of view of the historical thinking concepts or the historical consciousness models, assume here a secondary role, focusing their attention, first and foremost, in the way the use of digital tools can influence the learning processes. Historical understanding cannot, however, be left behind because, as it has been repeated in many occasions, the goal of the interventions that took place in the different schools does not have to do with the introduction of technology as an aim in itself, but as a scaffolding mechanism capable of promote a more adequate understanding of historical processes, always with the application of an adequate teaching methodology.

Independently of the subordination of the technological factors to historical understanding, this section focuses on this first element, and that is why the research questions and hypothesis are related to it. All of them are present in the Table 160, located down below, and where it is possible to differentiate between three question groups (P4, P5 and P6), and a specific hypothesis, formulated before the start of the study. From the beginning, this hypothesis was divided into three particular subhypotheses, detailed below, and focused on a series of aspects related, one way or another, with this category, and linked with each of the three groups of research questions.

Tabla 160. *Relationship between the questions, hypotheses and subhypotheses of the third category.*

Third category: relationship between the questions, hypotheses and subhypotheses	
<i>Category</i>	Use of technology in the classroom
<i>Research questions</i>	[P4] Do students perceive in a positive way the use of technology in the classroom? Do they consider the use of digital tools as something innovative when working about history education?

⁷¹ See LÉVESQUE, S., CROTEAU, J.-P. & GANI, R. (2015a). Op. cit., pp. 177-229; as well as ANGIER, K. (2017). In Search of Historical Consciousness: An Investigation into Young South Africans' Knowledge and Understanding of «Their» National Histories. *London Review of Education*, vol. 15, no. 2, pp. 155-173, en relación con ambos aspectos citados.

⁷² It is possible to find a discussion in this respect, as well as specific proposals, both in DUQUETTE, C. (2015). Op. cit, pp. 51-63; and in KÖRBER, A. (2011). Op. cit., pp. 145-164.

	[P5] Is it possible to make use of educational technologies to encourage a type of work capable of fostering students' autonomy, and where digitized resources and historical sources are directly used? Can this orientation be well received by the students?
	[P6] Can students' motivation and involvement levels be encouraged by the use of digital tools in history education?
<i>Hypotheses</i>	[H4] The implementation of the didactic proposal using the digital learning environment can encourage a positive attitude of the students towards the use of technology in history education, facilitating a methodological approach that prioritizes an autonomous approach linked with the direct use of digitized sources, and resulting in a higher level of motivation and involvement in the learning processes of secondary education students.
<i>Subhypotheses</i>	See Table 161, located below.

Aspects related to the hypothesis H4

Starting with these groups of questions, it is possible to observe how the first of them (P4) was formulated having the attitude of the participants towards technology and its use in history education in mind. This is why two different but related questions were formulated: first of all, about the reception of the digital tools in the classrooms, and, in second place, about the consideration of their use as something novel or different. As it was possible to observe in the chapter dedicated to the presentation of the results, the use of a specific questionnaire for this experience has been of use to obtain information, both of qualitative and quantitative nature, about the opinion of the participants, making it possible to answer these questions that were established during the research design phase. Like in other occasions, the meaning of these answers will be discussed later on, in relation with the corresponding subhypothesis.

The same can be said in relation with the second group of questions (P5), focused, in this occasion, on the more didactic aspects, and on the orientation when dealing with historical education. The first of the questions that were posed before the study was interested, in this occasion, in the potential of technologies to facilitate an adequate didactic orientation, and in the possibility that they might affect the teaching methodology that is applied in the classroom. On the other hand, the second of these questions was posed with the aim of questioning the way this new model, assisted by the use of digitized resources and different organization models, was received by the participants. The information that was provided by the students in the satisfaction questionnaire that was implemented at the end of the interventions has been able to assess the impressions of the participants, something that has been complemented by the practical experience during the different phases of the intervention, and where it was possible to observe the performance of the approach, of the resources that were selected, and of the didactic proposal that was designed for the occasion.

The last of the research questions (P6) was articulated with the aim of changing the registry and in order to focalize the interest in those aspects linked to students' motivation and involvement in the learning processes. Of course, the motivational aspect is necessarily linked to the rest of the elements that were previously cited, including the teaching methodology that was undertaken when working about history, as well as the *novelty factor* that is derived from a situation where digital tools are not commonly integrated in the teaching practice. Regardless of these aspects, already discussed when talking about the results in relation with the subhypotheses, it should be noted that it has been possible to answer this question, using, as in other occasions, an approximation that has taken into account the students' responses to open-ended questions, something complemented with the valuation of the results obtained thanks to closed-ended items.

As it has been established before, only one specific hypothesis was proposed regarding this category about the use of technology in the classroom. This hypothesis H4

assumed a wide character, including in its formulation all subcategories from which, later on, all subhypotheses would derive: that is, the attitude towards the use of digital tools, the aspects linked to the teaching methodology and to those elements related to students' motivation and involvement. In its formulation, it was established the possibility that the didactic proposal, implemented due to the use of a digital learning environment, would positively affect these three aspects.

In view of the necessity of verifying this hypothesis in a more adequate way, there are three subhypotheses that derive from the initial one (SH7, SH8 and SH9), with the purpose of checking each of these aspects independently, and in consonance with the research questions that were established at the beginning of this study. These subhypotheses are described down below, in the Table 161:

Table 161. *Subcategories and subhypotheses related with the use of technology.*

<i>Category</i>	<i>Subcategory</i>	<i>Subhypothesis</i>
Use of technology in the classroom	Attitude towards the use of technology	[SH7] The use of digital tools in the classrooms can be perceived in a positive way by the students, considering it an interesting and novel aspect in the context of history education.
	Teaching methodology	[SH8] The use of educational technologies can help transform the didactic orientation of history classes, modifying the role of the teacher, who becomes an orientator of the autonomous work of the students, focused on the direct use of digitized sources, instead of simply a content transmitter, something that can be favorably received by the students.
	Motivation and involvement	[SH9] The implementation of digital tools, combined with a didactic orientation that highlights an autonomous work closely linked with the use of digitized historical resources, can encourage students' motivation and involvement in the learning processes in history.

Aspects related to the subhypothesis SH7

After presenting the three subhypotheses, and with the aim of being able to make a more detailed assessment of the obtained results, it seems adequate to establish a verification of each one of them independently, even if later on, it might be possible to make a more general statements capable of integrating all subcategories. Starting with the first of them, the subhypothesis SH7, focused on the attitude of students towards the use of technology, it was established the expectation that the use of digital tools could be identified as an innovative factor, and that it could be favorably received by the participants.

Taking both elements as a starting point of the discussion, it is possible to state that the results obtained in the framework of the study evidence a very positive reception on the part of the students. Both the quantitative data, obtained from the use of the instrument after the experience with the digital learning environment, and the students' opinions, codified using emergent categories, point to the same conclusion. In both cases, it is possible to observe nearly unanimous answers, in which participants highlighted the interesting nature of the interventions, usually clarifying that it is not usual for them to work with digital tools, at least in the context of social studies.

This last factor is of great importance because, like it has been noted in the chapter where the results have been displayed, part of the participants admitted that it is not all that strange to work with technologies in other subjects, but it is when working about history. In this specific context it was possible to observe, in any case, the heterogeneity of situations because, while it is true that making use of digitized historical sources or a platform of this

kind was not very usual and something new for the great majority of students, those students from Burgos that were under the care of one of the collaborating teachers showed a more nuanced enthusiasm, because it was more common for them to make use of the computer classroom. Notably, this can determine the attitude towards the introduction of digital tools in the learning process, because a more positive or negative reaction might have some motivational influence, something that will be covered later on.

As it has been possible to observe when examining those opinions offered by the students, the idea of the use of technology as something positive was highly endorsed, even if, as always, there are different opinions. From this point of view, and even if they are a noticeable minority, it is of interest to observe the arguments that were used when refusing the use of technology in the learning processes. Here, the difficulties to achieve an adequate concentration, or the lack of appreciation in an improvement in the quality of learning, were cited as aspects capable of making a difference. At the same time, the fact of only noticing the entertainment dimension as the most suggestive factor of the use of technology has the risk of originating potential difficulties for the future, once students become aware that technology is simply a mean to achieve educational goals, and not simply an excuse to entertain them. Although, in this occasion, it is not possible to talk about this issue after having just worked during a reduced period of time, it is important to take this notion into account, because the use of digital media and resources cannot be constantly perceived as innovative⁷³, although a positive global perception might remain.

This positive perception has not been tainted by students' ability to make use of the digital tools, an area where no complications were detected. The virtual totality of students showed, from the beginning, a noticeable facility to use the computers and the digital learning environment that was designed, and except for very specific cases, participants worked without any problem with the platform, and characterized its use as adequate and intuitive. Several students boasted, in fact, of their computational skills, such as it was noted in the chapter that focused on the analysis of the results, something that, without any doubt, affected their interest for all those things related with technology and their reception. After all, the experience was considered innovative and interesting, at least in part, due to the attraction of technology for many of the students.

Until now there have been references to the way the digital learning environment has been received by the participants in the different municipalities, but it is important to question what are the differentiating factors of history in contrast with other disciplines, in this case, in relation to the interest awakened when introducing the technological factor in the educational process. Regarding this aspect, as it was possible to observe, the reasoning provided by the students focused on a series of elements specific to the discipline of history, such as the necessity to use documents and gain access to information, but also to the ability to work about the past, or at least to understand it in a more nuanced way due to the direct use of sources, something that the use of technology can help with. In huge part, this aspect is linked with the teaching methodology, something that is related with the next subhypothesis that will be analyzed (SH8), but can also be of influence, attending to the arguments used by the participants, when assessing the interest awakened by the use of digital tools.

In any case, it is possible to verify this subhypothesis SH7 by observing how the introduction of technologies allowed, at least, the awakening of a noticeable interest among students, corroborating similar results in other similar settings, in Spain⁷⁴ and abroad⁷⁵. Independently, as stated in the previous paragraph, those elements linked to the novelty of the experience or the interest related to the use of technology to work about history cannot work in a void, and are necessarily related to other factors.

⁷³ See the discussion in HANUS, M.D. & FOX, J. (2015). *Op. cit.*, p. 160, specifically in relation to the use of gamification in the classroom and the risks of quickly losing their attraction.

⁷⁴ RIVERO, P. (2011b). *Op. cit.*, pp. 46-47.

⁷⁵ FRIEDMAN, A.M. & HEAFNER, T.L. (2007). *Op. cit.*, p. 204.

Aspects related to the subhypothesis SH8

Attending then, and in second place, to the eight subhypothesis, it is possible to observe the formulation of the expectation that the use of technology could be able to facilitate the transformation of the teaching practice, promoting a favorable reception among students of a work with digitized historical resources and of an orientation closer to the work done by historians. Examining the results that were obtained, it is possible to assess the grade of fulfillment of this hypothesis in both dimensions: the most practical aspects, and thus, observed during the process related to the creation, design and application of the digital learning environment in the classrooms, but also in relation to the opinions expressed by the students regarding the working orientation.

The valuation of the first of these aspects (that is, of the potential of digital tools to produce a transformation of the teaching methodology in history education) has to do, as already indicated, of the experience that took place along the process of this study. Reviewing the process that was implemented during the execution of the study, it is evident that the application of the resources, activities and the platform in the classroom is only the last step of the process. As is has been established in previous chapters that covered the design and implementation of the resource repository and the digital learning environment, but also the didactic proposal and its many activities, the use of technology with an educational goal in mind requires of a careful planning if an effective application is intended.

The interventions that took place in the different schools were, after all, the final phase of a process that begun with the collection and selection of historical resources. Attending to the final result, in this case exclusive from the point of view of the teacher or the researcher, and not necessarily from the point of view of the students, it is clear that the diversity of digital tools that were available have facilitated the use of innovative and attractive activities, capable of orienting the work with the remains of the past in a more direct way. Additionally, the existence of tools capable of monitoring the students and their activities, of promoting the adaptation of the actions of the teachers to the particular necessities of each student, or of evaluating students' knowledge and capabilities in a more innovative and motivational way, have shown to be especially useful.

It should not be forgotten that the tools that were applied in this experience have evidenced their specific value for working about history, independently of their origin. As an example, the use of annotations (by using the opportunities offered by H5P) in official documents, newspaper covers, photos or any other historical sources, has been of use to promote a close examination of these resources by students, allowing an adequate contextualization and the capacitation to work about historical thinking concepts such as change and continuity or historical perspective, among others. At the same time, the possibility of annotating videos (in this occasions, by using EDpuzzle, but also by using H5P), or of designing interactive activities in which to cover different challenges of historical or merely reflective nature, has opened the door for a higher variety in the sort of tasks done by the participants, without having to subordinate other aspects usually covered in classes of a more traditional nature.

It seems clear, then, that despite the planning and execution tasks that were needed for an adequate implementation of the technology in the classroom, the advantages and opportunities that this provides can be evident. The experience derived from the work in different schools and groups during the two academic courses in which the interventions were applied makes this clear, despite the difficulties that were found along the road, in relation with the availability of the equipment in the schools (adequate, although a bit scarce) or with the most technical aspects (the internet connection and the occasional difficulties educational contexts).

Notably, it is remarkable that those teachers that collaborated with this project showed a completely open disposition regarding the implementation of the digital learning

environment. As it has been noted in repeated occasions, the profiles of these teachers were heterogeneous: while some of them usually make use a moderate use of technology in their teaching practice (using presentations as a expositive support in their classes), one of the collaborators completely disregards them, and another one tends to make use of them very frequently. Regardless of the profile, the interventions were adequately received by all of them. This fits, in a certain way, with the available data regarding the teachers' attitude towards educational technology, showing that there are many teachers that, while do not make practical use of it (be it because of a lack of competences, although not in this particular occasion, or for any other reasons), show a positive vision about its utility in the learning processes⁷⁶.

That being said, the main aim of this study is focused on the students' opinions, and in relation with this subcategory linked to the teaching methodology, especially on the reception of the sort of work that was put into practice in the classroom. As it was possible to notice when examining the responses provided by the participants, both from a quantitative dimension and from a qualitative point of view, it is evident that the change in teaching methodology that has been promoted by the experience, and by the transformation of the role assumed by the teacher and the students, has been received favorably by them⁷⁷.

During the examination of the responses, the incidence in aspects such as the freedom offered to the students to make enquiries and establish conclusions, the novelty of the use of historical documents to work in a more direct way, or the degree of autonomy when moving through the different sections of the platform and when working about history, was highlighted by a notable number of students. In a way, the students noticed a contrast since the beginning, sometimes of a radical nature, with the way they usually confront this discipline. Many of them, as it has been explained, contrasted this learning model with one based on memorization, or with the mere reading of printed texts, always in favor of the new proposal. Except of very specific cases, that were already examined in the corresponding chapter, the new orientation that was used during the different sessions where the Spanish transition to democracy was covered, was received very favorably not only because of its own characteristics, but also precisely for its rupturist factor. This is one of the aspects that could affect students' motivation and involvement, something that would be discussed later on.

Logically, a great part of the arguments used by the students focused on the activities that were done in the framework of the interventions, generally appealing, but also useful to try to facilitate the development of historical thinking concepts. It is of interest to observe how one of the differentiating factors between the 2016 and 2017 experience has to do with the reception of the design of the didactic proposal, and how it was possible to trim the huge amount of content that was present at the beginning, and the level of reiteration that was detected in relation to the different tasks to do in the platform, promoting a favorable evolution. That being said, together with the activities, the use of didactic resources was conceived as fundamental, just like in related studies that have already been mentioned⁷⁸, and the students highlighted them and were remembered after the end of the work in the classroom.

This is, precisely, something that was detected in the responses of the students to the first session, and more specifically, to the implementation of an initial contest by using Kahoot. This specific activity, remembered spontaneously by the participants after finishing with the five sessions that were integrated in the learning environment, and mentioned as their favorite by a majority of the students that answered this question, evidences the potential to carry out usual and necessary tasks (in this specific case, the assessment of the

⁷⁶ SIGALÉS, C. et al. (2008), Op. cit., pp. 108-114.

⁷⁷ Supporting the most practical aspects found in OLMOS, R. (2015). Moodle: el taller del historiador. Del archivo al aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 80, pp. 28-29 after using Moodle as a learning platform.

⁷⁸ TALLY, B. & GOLDENBERG, L.B. (2005). Op. cit., pp. 7-8.

students' previous ideas, and an introduction to the period), although, in this occasion, in a way different from usual. In the end, the freedom of teachers to make use of all sort of digitized resources in the classroom is what makes the use of digital tools so relevant, capable of shaping the historical work that could not have been possible in any other way.

The interest that was awakened by this and many other resources is, without a doubt, remarkable. It is not strange, then, that the most striking historical sources, or those that are generally used less frequently in educational contexts, were identified as those preferred by the students. That is why the use of song video clips was valued in such a way, something that was probably affected by the fact that, attending to the opinions gathered during the intervention, these resources were useful to address social issues, and not only political ones. Attending to the analysis of the students' opinion, the possibility of making use of songs, documentary fragments or cartoons has been effective, not only to awaken more interest in the subject, but also to understand the historical period with more depth, corroborating previous experiences already discussed in previous chapters⁷⁹.

As a counterpoint, the texts, generally related with articles of political character, and with official documents, were the resources that less enthusiasm generated, although always due to the contrast with the rest of historical sources, more striking or attractive. Even in these occasions, the dynamism provided by the digital tools that were applied was of use. The texts were used, for instance, in connection with an annotation system capable of guiding the students, or integrated in interactive activities, making use, when possible, of the newspaper fragments or official documents (among others) causing a necessary and positive dynamic⁸⁰, according to the issues identified by studies already referenced⁸¹, and favoring a different approach on the part of the students when facing a historical discipline.

From a general point of view, it seem possible to affirm that the subhypothesis SH8 can be verified, understanding that the exam of the provided responses makes it clear that, effectively, it has been possible for them to work in a different and more autonomous way, in touch with historical resources and thanks to a more disciplinary approach. At the same time, and from the point of view of teachers, the use of digital tools has also been conceived as a good occasion, and something that has been used among the opportunities available in every context.

Aspects related to the subhypothesis SH9

As it could not be in any other way, the positive disposition evidenced by the students is related to those aspects covered in the ninth subhypothesis, linked to those factors of a motivational nature. Attending to the formulation of this subhypothesis, it was expected that the integration of educational technology in the classroom, always in relation with the proposed didactic methodology, was able to encourage students' motivation and implication. As it can be observed, those aspects that would like to be corroborated are subordinated to some of the elements that have been discussed when assessing the fulfilment of the rest of the subhypotheses. From this point of view, the participants' involvement cannot depend exclusively on one of the cited factors, but is determined by a series of them. As it has already been established on more than one occasion, the introduction of technologies in educational contexts does not guarantee, by itself, a better learning or a higher involvement on the part of the students, at least on the long run. Only through an adapted work, specifically designed to guide history education it is possible to advance towards these aspects, and that is why both factors should be taken into consideration in this occasion to value the opinion of the participants in this study.

Analyzing the results that were obtained in the different phases of the study, especially with the opinions in which the students made direct reference to those aspects

⁷⁹ SAYE, J.W. & BRUSH, T. (1999). Op. cit., p. 497.

⁸⁰ REISMAN, A. (2012b). Op. cit., p. 253.

⁸¹ LEE, J.K. & CALANDRA, B. (2004). Op. cit., p. 74.

that interested them most, all those elements that have to do, in one way or another, with the teaching methodology that was applied, were referenced in a featured way. The orientation that was applied, and that focused on a more autonomous work and the use of historical sources, as referenced in a previous section, was considered as important, affecting the inclination showed by the students, in a similar way already showed by Friedman and Heafner, described in the review at the beginning of the study⁸². The references to the resources that were used, the activities that were designed or the new way in which participants have approached the discipline of history are an example of this. At the same time, the fact that they worked as groups and in a different context has allowed to show some distance with the tasks that were traditionally conducted.

While this change linked to the methodology, with the specific aim of potentiating the development of those capabilities linked with historical thinking, and of promoting a reflection about their central concepts, has been always supported by the use of digital tools, something that has made evident the contrasts with their habitual experience to the participants. This difference is one of the many elements that has allowed students to be aware that there is an alternative way of approaching the study of history, and to increase their valuation of the discipline, like it happened in one of the studies by Tally and Goldenberg, also covered when discussing the interest of the students regarding the discipline of history⁸³. In any case, the combination of both factors is what, effectively, has made this reaction possible, because the presence of technology has been the excuse to alter the teaching practice, but has also reinforced and made this changes possible, which might have probably been much less effective without them.

What is the nature of the change of attitude that was detected? The analysis of the responses shows that, effectively, the *novelty factor* has been important for a relevant part of the participants when showing a favorable opinion regarding the experience. This is evident if the expressed opinions are taken into account, both in relation with their ordinary practice and with the reception of the sessions, but also through the comparison of the answers between the groups that are used to an orientation similar to the one that was put into practice and the ones that conceived this approach as something innovative, at least in the context of history education, as it has already been pointed out.

In any case, and despite the fact that the motivational aspect of the participants might have been affected by the introduction of new technological tools, the innovative perspectives offered by the combination of the use of educational technology and of a different methodological orientation are the ones that might have incentivized a higher level of implication on the part of the students. These perspectives are not limited to the work being done in the classroom, as explained when examining the results that were obtained, but also to the conception of the discipline and of the historical processes. It is because of this that it is important to note that a significant number of students have decided to consider the Spanish transition to democracy as more interested than expected, due to them focusing the attention beyond political factors, or discovering curious aspects that were not expected by them.

In this occasion, it does not only have to do with learning about new events, historical processes or points of view (although many students referenced this factor), but with the ability to establish a relationship between what has been learnt with the context in which this is happening, something that has been previously discussed when referencing the analysis of the idea of historical consciousness. In the end, a more prominent interest for this period, and thus, for what is the object of the learning process, can also derive in a more favorable perception about its difficulty. This is something that can be corroborated attending to the data obtained from the different instruments, as students found more useful, in general, to work about history through the orientation that was applied in the framework of these interventions.

⁸² FRIEDMAN, A.M. & HEAFNER, T.L. (2007). Op. cit., pp. 204-206.

⁸³ TALLY, B. & GOLDENBERG, L.B. (2005). Op. cit., p. 7.

In the end, all those aspects that were discussed before seem to show a certain utility, especially in a combined fashion, in order to promote the students' involvement in the learning processes related to history⁸⁴. To consider this discipline and the historical period that is being studied as something more valuable might mean that participants are able to become engrossed in their work. Additionally, the use of didactic activities with gamified elements, and the use of historical resources to promote a research-based approach, as well as the debate about many visions, perspectives and opinions, were highlighted by the students as elements that contributed to their positive perception about the experience. Precisely, the fact that they had to form their own opinion about some of these topics, or the necessity of having to reflect about some of the contradictions that were found were, to some point, surprising for some of the students, who were used to the memorization and use of already-provided solutions, something that has allowed them to value their role when working about history.

There is no doubt, on the other hand, that everything related with students' implication and motivation encompasses aspects that are difficult to assess in a definitive or conclusive way, because they are elements that are closely dependent on multiple external factors, like the presence of different teachers or the development of habits over time. Even if all this will be discussed later on, when referencing the limitations of this study, and always with the intention of avoiding inadequate generalizations, the experience that has taken place in different schools and cities has evidenced a very favorable reaction on the part of the students. From that point of view, partial and limited to the different situations and contexts, it is possible to claim that the subhypothesis SH9 that has been posed at the beginning has been corroborated because of the attitude showed by the participants, a reflection of varied factors, as it has been noticeable during this study.

1.5. General assessment

After reviewing the fulfillment of the objectives that were established, as well as the answers to the research questions, and the verification of the hypotheses and subhypotheses that were formulated before the beginning of the study, it is the moment to attend to a wider vision, in relation to those aspects linked to each of the three key categories that were used in the framework of this analysis. The aim is to obtain a series of conclusions that make it possible to have a comprehensive vision of the research, and that, together with the aspects that were previously discussed, offer an adequate overview of the different issues that were examined.

While one of the main characteristics of this study is the presence of three different analytical categories (historical thinking, historical consciousness and the use of technology in the classroom), this research has been able to offer a vision and a proposal where these categories are interrelated. As stated at the beginning, the main aim of the study has been to examine and value those aspects related with fourth-year secondary education students' historical understanding, analyzing both the cognitive elements linked to the historical thinking concepts and dimensions, and those aspects of a more practical nature and in relation with the uses of history, centered in the idea of historical consciousness. Although this was considered a main objective, the use of digital tools has been useful as an element capable of, not only supporting the teaching practices, but also of transforming them and giving them an adequate orientation through a methodological change that has become evident in the tasks that the students put into practice during the interventions.

First of all, and focusing the attention in the students' historical understanding, the discussion that has taken place regarding the analysis of the cognitive capacity and the

⁸⁴ In line with the applied study conducted by Trepát and Feliu, in which they introduced the use of PowerPoint presentations in the classroom, and in which they found that a change of teaching methodology positively affected the motivation and involvement showed by students. See TREPAT, C.-A. & FELIU TORRUELLA, M. (2007). La enseñanza y el aprendizaje de la historia mediante estrategias didácticas presenciales con el uso de las nuevas tecnologías. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 13, no. 21, pp. 10-13.

reasoning showed by the students has evidenced a series of shortcomings. The detection of these learning difficulties (expected, and already analyzed in the framework of the research done in this field both in Spain, and especially abroad) has been very relevant in order to adequately discern the way in which secondary students deal with history, something that can help adapt teaching practices, and facilitate the development of historical thinking.

Focusing of the capabilities that were detected in the students before putting this didactic proposal into practice, it seems clear that the use of progression levels has allowed to obtain an overview about the level of complexity of the students' reasoning, and to differentiate between the different historical thinking concepts or dimensions. That being said, this analysis, focused on the exam of the features and characteristics of the reflections regarding each of these concepts, is what has allowed a close detection of students' shortcomings and predispositions.

The use of the theoretical framework that was selected for this study, and that was complemented with the use of emerging categories, allows us to conclude that it is necessary to take steps towards a type of learning capable of addressing this aspects in a specific way. The learning difficulties that were detected, including some problems to adequately contextualize historical sources and resources, to identify continuity and change simultaneously, or to be aware of the perspective of historical actors and of the period in which they lived (citing just a few of the elements that were covered in the corresponding chapters) can, in fact, be worked in the classroom thanks to a previously defined course of action. Independently of these shortcomings, the evolution that was showed by the participants might be an indicator of capabilities that are, to some point, already present in the students, and that the work in the classroom can help them understand how to apply them to the disciple of history.

Among the core aspects that have been discussed here stands the necessity to avoid limiting the history teaching and learning processes to first-order concepts, that is, to the mere memorization of dates, historical actors or events, through the conceptualization of the discipline as a closed and already given compartment, without the possibility for debate or discussion. Independently of the necessary presence of these elements in history education⁸⁵, if what is intended is to awaken students' potential to apply their critical conceptions and a complex reasoning to the study of history, it is clear that expanding the focus and including second-order concepts, is needed. In this case, these key concepts are centered in the reflection about historical significance, the use of evidence, change and continuity, causes and consequences, historical perspective and the ethical dimension of history⁸⁶. The kind of work that is specifically directed for the orientation and development of these aspects can be, attending to the results of this study, of great value to foster students' historical understanding and to develop latent capabilities, overcoming the most notable learning difficulties.

Secondly, just like it has been stated during this study, although it is completely necessary to attend to those aspects related to the most disciplinary dimension of history (including the way it is constructed and interpreted, always in consonance with the previously cited dimensions), the social and public dimension must be understood if what is intended is for students to have a more comprehensive vision. Because of this, the analysis of historical consciousness has undertaken a very relevant role in the study, turning into a useful framework if what is intended is to understand in which way students conceive their part in the process of historical development. This has also been treated as an excuse to examine the debates about the uses (and abuses, following Nietzsche's expression⁸⁷) of the past in the public sphere.

⁸⁵ It is possible to find a discussion about the importance of what to learn in GONZÁLEZ GALLEGU, I. (2002). El conocimiento geográfico e histórico educativos: la construcción de un saber científico. *La Geografía y la Historia, elementos del Medio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 25-27.

⁸⁶ SEIXAS, P. (2017a). Op. cit., pp. 598-603.

⁸⁷ NIETZSCHE, F. (2003). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva. Originally published in 1874.

It is possible to conclude, in relation with this aspect, that having been able to work about recent history, that is, about a past that is still alive and with enough presence in the political and social debates, has made it possible to face the work about the Spanish transition to democracy with the students in a different way than usual. While, in this occasion, the historical period that was analyzed is just a few decades away from the present, what is really important when selecting the right approach in the classroom has to do with the orientation given to the learning process, including the capacity to add some value to history through the establishment of a relation between the past and the present, with a perspective about the future always in mind⁸⁸. This can be accomplished, just like in this occasion, though the study of recent history, full of controversial and disputed topics that can be employed in the classroom, something that does not imply that this could not be applied by working about other periods, such as the modern or contemporary eras. Again, the approach is what highlights the perceived utility of the past, and what makes working about a period or a series of historical processes to have more or less repercussion in students' historical understanding.

Not forgetting this second dimension of history can encourage a more nuanced reflection about the discipline among the students. It does not only have to do with facilitating that they are able to know much about a specific period, by perceiving it as closer or of more interest, but also with inspiring a reflection about the nature of history⁸⁹. If the discussions focus on the use of the past in the present, in the multiplicity of visions and in the reinterpretation of events based on contemporary values or the interests of each time, it is much more probable that a student might be able to be aware of the creation and revision processes of history, promoting a more coherent vision about the fundamentals of the discipline. This can also result, at the same time, in a more accurate understanding of the concepts linked to historical thinking, such as the use of evidence, the historical significance or the historical perspective, dimensions where the nuanced reflection about the selection, construction and reconstruction tasks in history can help delineate more complex and practical visions.

Thirdly, it is possible to conclude that a valid strategy to achieve a more adequate historical understanding among the students includes the promotion of a sort of work in the classroom that can adapt to this aim, something that the use of educational technology can help make a reality, especially if the current educational context, where the use of digital tools has become the norm, is taken into account⁹⁰. The teaching methodology has to adapt to the objectives that pretend to be achieved because, if the aim of history education is to repeat a previously-constructed narrative, master classes, of a more traditional nature, might enough. If, on the other hand, what is expected is for students to be able to put into practice a type of work similar to that practiced by historians in order to encourage an understanding of the key concepts of the discipline, an orientation closer to the use of sources seems to be the most adequate one. It is because of this that the use of remains from this period, and a more autonomous predisposition, where students are able to interpret and question messages, testimonies and visions, could be the most appropriate route, and digital tools can help in this regard⁹¹.

Taking these aspects into account it is not strange, then, that the use of a digital learning environment could have contributed to a series of advantages in the interventions that were applied in the different schools. The fact that an alternative to the traditional routine was provided, be it by using digitized resources not used very frequently (song video clips, cartoons, or newspaper and magazine fragments, for instance), by addressing unusual, by complementing political topics (that is, focusing the attention on the daily life, as well on those elements more closely linked to popular culture), or simply by offering a

⁸⁸ Something already established in the conclusions obtained in GRUPO VALLADOLID (1994). Op. cit., pp. 211-212.

⁸⁹ VANSLEDRIGHT, B.A. (2004). Op. cit., p. 231.

⁹⁰ ZHAO, Y. & LEI, J. (2009). Op. cit., p. 684.

⁹¹ MONTE-SANO, C. & REISMAN, A. (2016). Op. cit., pp. 283-284.

new approach for this subject (using historical thinking as a focal point), has been of use to be able to address history education in a different way.

Of course, the use of digital tools has not been limited to a reorientation of the working model, conditioned, in any way, by aspects such as the use of the computer room and of traditional desktop computers, or by the necessity of having to share these devices, but has also made possible to track and monitor the students. Apart from that, the possibility of having been able to guide the students' tasks, and to help structure their approach to the historical sources, is a positive aspect that evidences the potential of adapting the tools and applications available on the net for their use in the study of history.

The preparation task that has been conducted before the intervention in the schools makes it clear that any innovation in the orientation of the teaching methodology requires of an additional effort. In this specific case, having taken the decision to collect a series of didactical resources, to build a digital environment in which to work in the different educational settings, to design a didactic proposal in which to address the Spanish transition to democracy, and to implement a series of activities that were specifically designed to work about the historical thinking concepts, has been a considerable investment of both time and energy. In any case, this is, in fact, what has allowed the implementation of this study, whose purpose has not limited to inquire about diverse factors linked with history education, but has also tried to offer a specific didactic proposal, and also to put it in practice to assess its value, potential and elements that could be improved.

The practical dimension of this study is, precisely, what makes it possible to give some value to the progress that was detected between the different phases of this research. As indicated in the corresponding chapters, despite those positive aspects of the proposal that was applied in 2016, it was possible to detect a certain room for improvement, both in relation with those elements of a more technical nature and with the orientation that was offered to the activities and resources that were incorporated in the different sessions of the didactic proposal. It can be concluded, then, that the modifications favorably influenced students' reception after the interventions in 2017 because, attending to the different subcategories, it is possible to detect a positive evolution. From this point of view, it seems clear that the decisions that were adopted during all this process are not sterile and affect, in one way or another, and with more or less impact, the teaching and learning processes about history.

Logically, the experience that took place with the different groups can be analyzed from parallel points of view, each one of them influenced by a diverse orientation depending of their interests. In fact, using the historical thinking concepts, the idea of historical consciousness or the use of technology as analytical categories have been useful to characterize different aspects, but the interaction between these categories is what has precisely caused the proposal to be successful, not only at making an academic examination, but also when putting it into practice. Independently of these aspects, the more adequate way of concluding this discussion is to examine it from a critical standpoint, establishing some of the limitations that were found, but also trying to point to futures lines of work, something that is addressed in the final part of this study.