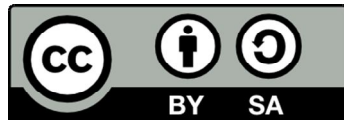




UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO: El aula como laboratorio

Rodrigo Arturo Salazar Jiménez



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència [Reconeixement- Compartitqual 3.0. Espanya de Creative Commons](#).

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia [Reconocimiento - Compartitqual 3.0. España de Creative Commons](#).

This doctoral thesis is licensed under the [Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0. Spain License](#).



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Facultad de Educación

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales

# La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO: El aula como laboratorio.

Rodrigo Arturo Salazar-Jiménez

Director/Tutor: Joaquín Prats Cuevas

Directora: Dra. Concepción Fuentes Moreno

Tesis Doctoral

Programa de doctorado (EEES)

Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio



INDICE .....	i
Indice de Tablas .....	v
Indice de Ilustraciones .....	xiv
Indice de Gráficos .....	xv
Indice de Network .....	xvii
RESUMEN .....	xviii
ABSTRACT .....	xix
Capítulo 1: Presentación y justificación de la investigación.....	1
1.1. Motivación personal.....	2
1.2. Justificación .....	3
1.3. Características del estudio.....	5
1.4 Estructura de la Investigación .....	9
1.5. Preguntas de investigación.....	11
1.6. Objetivos.....	12
1.7 Hipótesis .....	12
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO .....	15
2.1 Los fundamentos del método de investigación histórica y social.....	15
2.1.1. Pensamiento Histórico. ....	16
2.1.2. Discurso histórico escolar .....	20
2.1.3. Método histórico .....	24
2.2. La intervención educativa en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales.....	28
2.2.1. Estrategias y métodos de enseñanza en las aulas de Historia y Ciencias Sociales. ....	29
2.2.1.1. Método expositivo.....	34
2.2.1.2 Método por descubrimiento. ....	35
2.2.1.2. El aula como laboratorio para el aprendizaje de la historia.....	37
2.3. Los alcances y límites de las actividades didácticas utilizadas en el aula. ....	39
2.3.1 Un poco de Historia. ....	40
2.3.2. Carácter de las investigaciones en Didáctica de la Historia .....	42
2.3.2.1. Temáticas de investigación en Didáctica de la Historia .....	42

Capítulo 3: Fundamento metodológico.....	47
3.1. Fases de la investigación .....	47
3.2. Justificación metodológica según los objetivos de investigación .....	49
3.3 Instrumentos de recolección de información. ....	52
3.3.1 Entrevista semiestructurada .....	53
3.3.2 Cuestionarios.....	55
3.3.3 Observación .....	57
3.3.4 Diseño experimental.....	59
3.4 Construcción de instrumentos de recolección de información .....	61
3.4.1. La construcción de las entrevistas: etapas y modificaciones.....	61
3.4.2 Construcción del cuestionario .....	77
3.4.3. Construcción de las pautas de observación .....	81
3.4.4. Construcción de los experimentos didácticos. ....	86
CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS (PRIMERA FASE). ....	149
4.1. La percepción de los estudiantes sobre su participación en las actividades de aula: Cuestionario sociológico.....	150
4.1.1. Descripción de los resultados por ítems. ....	151
4.1.2. Resultados del cuestionario sociológico según el género de los participantes. .....	154
4.1.3. Resultados según la ubicación geográfica de los establecimientos educativos. .....	155
4.1.4. Espacios de participación en el aula según la titularidad del centro .....	157
4.2 Representación del profesorado sobre su actividad didáctica .....	158
4.2.1. Qué objetivos de enseñanza se proponen los profesores de historia .....	161
4.2.2. Qué metodología didácticas se utilizan en clases de historia. ....	167
4.2.3. Qué recursos utilizan los profesores de historia en el aula. ....	171
4.2.4. Qué resultados alcanzan con sus estudiantes.....	177
4.2.5 Qué dificultades tienen los docentes al enseñar Historia y Ciencias Sociales.	184
4.3. Representación del alumnado sobre las clases de Historia y Ciencias Sociales ...	189
4.3.1 Qué motivaciones tienen los estudiantes frente a los estudios .....	191
4.3.2. Qué concepciones tienen los alumnos sobre la asignatura de ciencias sociales .....	198

4.3.3. Cómo ven los estudiantes a sus profesores .....	202
4.3.4. Qué metodología didácticas se utilizan en clases de historia. ....	205
4.3.5. Qué recursos se utilizan en las clases de Historia y Ciencias Sociales .....	211
CAPITULO 5: DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE LA PRIMERA FASE .....	219
5.1. Los métodos de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales .....	219
5.1.1. Método expositivo.....	220
5.1.2. El diálogo como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	223
5.1.3. Metodologías activas.....	227
5.1.4. Trabajo cooperativo en el aula .....	230
5.2. Recursos didácticos utilizados en las aulas de Historia y Ciencias Sociales .....	232
5.2.1. Recursos audiovisuales en el aula. ....	232
5.2.2 Recursos online.....	236
5.2.3. Fuentes Históricas como recursos en el aula .....	239
5.3. El clima en las aulas de historia y ciencias sociales .....	244
5.3.1. Valor formativo de la Historia y las Ciencias Sociales. ....	244
5.3.2. Dificultades de la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales. ....	251
CAPÍTULO 6: PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA. EL AULA COMO LABORATORIO HISTÓRICO (FASE 2) .....	257
6.1. El origen y nacimiento del Fascismo (Alemania e Italia) .....	257
6.1.1. Planificación y desarrollo de la experiencia. ....	258
6.1.2. Resultados propuesta: El origen y nacimiento del Fascismo (Alemania e Italia) .....	271
6.1.2.1. Resultados descriptivos propuesta: Establecer el aporte de estrategias de aprendizajes colaborativo en la construcción del discurso histórico en alumnos de 4º de ESO. ....	272
6.1.2.2. Resultados descriptivos Conocimientos de Primer Orden.....	273
6.1.2.3. Resultados descriptivos agrupados de los conocimientos de Primer Orden. El Nacimiento del Fascismo. ....	280
6.1.2.4. Resultados descriptivos Conocimientos Conceptuales de Segundo Orden. .....	287
6.1.2.5. Resultados Conocimientos Conceptuales de Segundo Orden. Agrupados descriptivos. ....	297

6.2. Asumiendo la Historia. La Guerra Civil Española.....	303
6.2.1. Planificación y desarrollo de la experiencia. ....	304
6.2.1.1 Observación y desarrollo de la actividad. ....	304
6.2.2. Resultados propuesta: Asumiendo la Historia. La Guerra Civil Española. ....	314
6.2.2.1. Resultados descriptivos: Conocimientos Conceptuales de Primer Orden. ....	314
6.2.2.2. Resultados descriptivos agrupados de los conocimientos de Primer Orden. Asumiendo la Historia. La Guerra Civil Española.....	323
6.2.2.3. Resultados descriptivos. Conocimientos Conceptuales de Segundo Orden. ....	326
6.2.2.4. Resultados descriptivos agrupados de los conocimientos de Primer Orden. Asumiendo la Historia. La Guerra Civil Española.....	334
CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN DE RESULTADOS. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA. EL AULA COMO LABORATORIO HISTÓRICO (FASE 2).....	339
7.1. Intervención educativa: El aula como laboratorio histórico. ....	339
7.1.1. Contextualización histórica. ....	340
7.1.2. Toma de perspectiva de las actividades.....	344
7.1.3 Concreción de las actividades. ....	347
7.2. Conocimientos conceptuales de primer orden.....	350
7.2.1 Periodización. ....	352
7.2.2. Protagonistas.....	356
7.2.3. Características.....	359
7.3. Conocimientos conceptuales de segundo orden.....	362
7.3.1. Causas y consecuencias.....	364
7.3.2 Cambio y continuidad.....	370
7.3.4. Significación histórica. ....	374
7.3.5. Dimensión ética de la Historia.....	377
CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES.....	383
8.1. Principales contribuciones de la tesis al dominio de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (Fase 1).....	383

8.1.1. El primer objetivo específico: establecer si la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales se ha adaptado a los nuevos desafíos del mundo globalizado e interconectado. ....	383
8.1.2. Segundo objetivo específico: Identificar como son tratados los contenidos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia propuestos por la administración. ....	386
8.1.3. Tercer objetivo específico: Analizar representaciones de docentes y estudiantes respecto a las necesidades, inquietudes y proyecciones de la educación histórica. ....	388
8.1.4. Corroboración de la Hipótesis de la Primera Fase. ....	390
8.2. Principales contribuciones de la tesis al dominio de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (Fase 2).....	391
8.2.1. Primer objetivo específico: Elaborar propuestas didáctica cimentada en la metodología del aula como laboratorio social para los alumnos de 4º ESO basados en los temas de Fascismo y Guerra Civil Española. ....	391
8.2.2. Segundo objetivo específico: Establecer si la metodología del aula como simulación de laboratorio social favorece el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado. ....	396
8.2.3 Corroboración de la Hipótesis de la Segunda Fase. ....	400
8.3 Limitaciones de la Investigación .....	402
8.3.1 Dificultades internas de la investigación. ....	402
8.3.2. Dificultades externas a la investigación. ....	404
8.4. Proyección de la investigación. ....	404
BIBLIOGRAFÍA: .....	407
ANEXOS.....	435

---

### Índice de Tablas

---

TABLA 1: TIPOLOGÍA ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES (OLLER, 2011A, P. 170) .....	33
TABLA 2: RESUMEN Y ADAPTACIÓN DEL MÉTODO TRADICIONAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. ....	35
TABLA 3: RESUMEN Y ADAPTACIÓN DEL MÉTODO POR DESCUBRIMIENTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. (BARRIGA-UBED & WILSON, 2015) .....	36



TABLA 4: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN POR OBJETIVOS DE LA PRIMERA PARTE.....	50
TABLA 5: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN POR OBJETIVOS DE LA SEGUNDA PARTE.....	52
TABLA 6 MODALIDADES DE ENTREVISTAS SEGÚN DISTINTOS CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN EN DEL RINCÓN, ARNAL, LATORRE, & SANS (1995, P. 308).....	53
TABLA 7: SIETE PASOS SEGÚN BABBIE PARA CONSTRUIR Y APLICAR UNA ENTREVISTA. ....	54
TABLA 8: PRECISIONES METODOLÓGICAS DE LA ENTREVISTA. ....	55
TABLA 9: CLASES DE CUESTIONARIOS SEGÚN SIERRA BRAVO (1995, P. 305).....	56
TABLA 10: PROCESO DEL MÉTODO DE OBSERVACIÓN (SIERRA BRAVO, 1995, P. 240) .	57
TABLA 11: LA OBSERVACIÓN DESDE LA ACTUACIÓN DEL INVESTIGADOR. ....	58
TABLA 12 OBJETIVOS DE LAS ENTREVISTAS AL PROFESORADO Y EL ALUMNADO .....	62
TABLA 13: PREGUNTAS GENERALES PARA LA ENTREVISTA DEL PROFESORADO Y EL ALUMNADO .....	63
TABLA 14: ENTREVISTA DEFINITIVA: PERCEPCIÓN Y MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTADO FRENTE AL SISTEMA EDUCATIVO .....	68
TABLA 15: ENTREVISTA DEFINITIVA: PERCEPCIÓN Y VALORACIÓN DEL ESTUDIANTADO FRENTE A LA ASIGNATURA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES .....	69
TABLA 16: ENTREVISTA DEFINITIVA: CONTENIDOS DEL ÁREA DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES DE INTERÉS DEL ALUMNADO. ....	70
TABLA 17: ENTREVISTA DEFINITIVA: PERFIL LABORAL Y ACADÉMICO DEL DOCENTE. ...	71
TABLA 18: ENTREVISTA DEFINITIVA: CONCEPCIONES SOBRE EL CURRRÍCULUM Y LA FORMACIÓN POLÍTICA.....	72
TABLA 19: ENTREVISTA DEFINITIVA: PERFIL DIDÁCTICO DE LOS DOCENTES.....	73
TABLA 20: ENTREVISTA DEFINITIVA: VALORACIÓN DE SU LABOR DOCENTE EN EL AULA .....	73
TABLA 21: ENTREVISTA DEFINITIVA: NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO .....	74
TABLA 22: CONTEXTO PERSONAL Y PROFESIONAL DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS .....	76
TABLA 23: MUESTRA DE ESTUDIANTES ENTREVISTADOS .....	77
TABLA 24: OBJETIVO CLIMA SOCIAL DEL CENTRO ESCOLAR.....	78

TABLA 25: TIPO DE CENTRO .....	80
TABLA 26: CONDUCTAS A OBSERVAR EN RECURSOS Y SU UTILIDAD .....	82
TABLA 27: CONDUCTAS A OBSERVAR DURANTE LA ACTUACIÓN DEL PROFESOR .....	83
TABLA 28: CONDUCTAS A OBSERVAR EN LA ACTITUD DE LOS ALUMNOS.....	83
TABLA 29: CONDUCTAS A OBSERVAR CLIMA Y DINAMISMO DE LA CLASE.....	84
TABLA 30: CONDUCTAS A OBSERVAR ESPACIO FÍSICO .....	84
TABLA 31: CRITERIOS DE SISTEMATIZACIÓN .....	85
TABLA 32: COMPETENCIAS A TRABAJAR .....	89
TABLA 33: INDICADORES DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN .....	90
TABLA 34: DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL DEL ALUMNADO .....	91
TABLA 35: DESCRIPCIÓN POR SESIONES .....	92
TABLA 36: OBSERVACIONES PRIMERA PREGUNTA PRE-TEST .....	93
TABLA 37: CÓDIGOS DE EVALUACIÓN PRIMERA PREGUNTA PRE-TEST .....	93
TABLA 38: OBSERVACIONES SEGUNDA PREGUNTA PRE-TEST .....	94
TABLA 39: CÓDIGOS DE EVALUACIÓN SEGUNDA PREGUNTA PRE-TEST.....	94
TABLA 40: OBSERVACIONES TERCERA PREGUNTA PRE-TEST Y POS-TEST .....	95
TABLA 41: CÓDIGOS DE EVALUACIÓN TERCERA PREGUNTA PRE-TEST Y POS-TEST .....	95
TABLA 42: OBSERVACIONES CUARTA PREGUNTA PRE-TEST Y POS-TEST.....	95
TABLA 43: CÓDIGOS DE EVALUACIÓN CUARTA PREGUNTA PRE-TEST Y POS-TEST .....	96
TABLA 44: OBSERVACIONES QUINTA PREGUNTA PRE-TEST Y POS-TEST .....	96
TABLA 45: CÓDIGOS DE EVALUACIÓN QUINTA PREGUNTA PRE-TEST Y POS-TEST.....	96
TABLA 46: OBSERVACIONES SEXTA PREGUNTA PRE-TEST Y POS-TEST .....	97
TABLA 47: CÓDIGOS DE EVALUACIÓN SEXTA PREGUNTA PRE-TEST Y POS-TEST.....	97
TABLA 48: OBSERVACIONES SÉPTIMA PREGUNTA PRE-TEST Y POS-TEST.....	98
TABLA 49: CÓDIGOS DE EVALUACIÓN SÉPTIMA PREGUNTA PRE-TEST Y POS-TEST .....	98
TABLA 50: SESIONES OBSERVADAS. ....	98
<i>TABLA 51: PARTICIPANTES.....</i>	99
TABLA 52 PRUEBA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV PARA UNA MUESTRA .....	102
TABLA 53: ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS PRIMER PILOTAJE FASCISMO .....	102
TABLA 54: ESTADÍSTICOS DE CONTRASTES PRIMER PILOTAJE FASCISMO .....	103
TABLA 55: DESCRIPCIÓN CURSOS SEGUNDO PILOTAJE FASCISMO .....	103
TABLA 56: SESIONES OBSERVADAS SEGUNDO PILOTAJE .....	103

TABLA 57: CONDUCTAS A OBSERVAR EN RECURSOS Y SU UTILIDAD .....	105
TABLA 58: CONDUCTAS A OBSERVAR DURANTE LA ACTUACIÓN DEL PROFESOR .....	106
TABLA 59: CONDUCTAS A OBSERVAR EN LA ACTITUD DE LOS ALUMNOS.....	107
TABLA 60: CONDUCTAS A OBSERVAR CLIMA Y DINAMISMO DE LA CLASE.....	108
TABLA 61: PRUEBA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV PARA UNA MUESTRA SEGUNDO PILOTAJE FASCISMO .....	110
TABLA 62: ESTADÍSTICOS DE CONTRASTES SEGUNDO PILOTAJE FASCISMO.....	111
TABLA 63: OBSERVACIONES PRIMERA PREGUNTA PRE-TEST Y POST-TEST FINAL FASCISMO. ....	113
TABLA 64: CÓDIGOS DE ANÁLISIS PRIMERA PREGUNTA PRE-TEST Y POST-TEST FINAL FASCISMO .....	113
TABLA 65: OBSERVACIÓN DE LA SEGUNDA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST FINAL FASCISMO.....	114
TABLA 66: CODIFICACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN SEGUNDA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST FINAL FASCISMO.....	114
TABLA 67: OBSERVACIONES TERCERA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST FINAL FASCISMO .....	114
TABLA 68: CODIFICACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN TERCERA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST FINAL FASCISMO.....	115
TABLA 69: OBSERVACIONES CUARTA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST FINAL FASCISMO .....	115
TABLA 70: CODIFICACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN CUARTA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST FINAL FASCISMO.....	116
TABLA 71: OBSERVACIONES QUINTA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST FINAL FASCISMO .....	116
TABLA 72: CODIFICACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN QUINTA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST FINAL FASCISMO.....	116
TABLA 73: OBSERVACIONES SEXTA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST FINAL FASCISMO .....	117
TABLA 74: CODIFICACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN SEXTA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST FINAL FASCISMO.....	117

TABLA 75: OBSERVACIONES SÉPTIMA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST FINAL	
FASCISMO .....	118
TABLA 76: CODIFICACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN SÉPTIMA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST FINAL FASCISMO.....	118
TABLA 77: OBSERVACIONES OCTAVA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST FINAL	
FASCISMO .....	118
TABLA 78: CODIFICACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN OCTAVA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST FINAL FASCISMO.....	119
TABLA 79: OBSERVACIONES NOVENA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST FINAL	
FASCISMO .....	119
TABLA 80: CODIFICACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN NOVENA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST FINAL FASCISMO.....	119
TABLA 81: DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL DEL ALUMNADO. ....	122
TABLA 82: DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES 1 A LA 3 .....	122
TABLA 83: DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES 4 A LA 7 .....	124
TABLA 84: OBSERVACIONES PRIMERA PREGUNTA PRE-TEST Y POST-TEST .....	125
TABLA 85: CÓDIGOS DE EVALUACIÓN PRIMERA PREGUNTA PRE-TEST Y POST-TEST..	125
TABLA 86: CÓDIGOS DE EVALUACIÓN SEGUNDA PREGUNTA PRE-TEST Y POST-TEST	126
TABLA 87: OBSERVACIÓN SEGUNDA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST.....	126
TABLA 88: OBSERVACIÓN TERCERA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST .....	126
TABLA 89: OBSERVACIÓN CUARTA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST .....	127
TABLA 90: OBSERVACIÓN QUINTA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST.....	127
TABLA 91: OBSERVACIÓN SEXTA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST.....	127
TABLA 92: OBSERVACIONES OCTAVA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST.....	128
TABLA 93: CÓDIGOS OCTAVA PREGUNTA PRE-TEST Y POST-TEST .....	129
TABLA 94: OBSERVACIONES NOVENA PREGUNTA PRE-TEST Y POST-TEST.....	129
TABLA 95: CÓDIGOS DE EVALUACIÓN NOVENA PREGUNTA PRE-TEST Y POST-TEST ..	129
TABLA 96: OBSERVACIONES DÉCIMA PREGUNTA PRE-TEST Y POST-TEST .....	130
TABLA 97: CÓDIGOS DE EVALUACIÓN DÉCIMA PREGUNTA PRE-TEST Y POST-TEST ...	130
TABLA 98: OBSERVACIÓN UNDÉCIMA PREGUNTA PRE-TEST Y POST-TEST .....	130
TABLA 99: CODIFICACIÓN UNDÉCIMA PREGUNTA PRE-TEST Y POST-TEST .....	131
TABLA 100: OBSERVACIÓN DUODÉCIMA PREGUNTA PRE-TEST Y POST-TEST .....	131

TABLA 101: CODIFICACIÓN DUODÉCIMA PREGUNTA PRE-TEST Y POST-TEST .....	132
TABLA 102: CÓDIGOS DE EVALUACIÓN PREGUNTAS POST-TEST.....	132
TABLA 103: OBSERVACIÓN PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE POST-TEST .....	133
TABLA 104: SESIONES OBSERVADAS PILOTO GCE.....	134
TABLA 105: CONDUCTAS A OBSERVAR EN RECURSOS Y SU UTILIDAD .....	134
TABLA 106: CONDUCTAS A OBSERVAR DURANTE LA ACTUACIÓN DEL PROFESOR.....	135
TABLA 107: CONDUCTAS A OBSERVAR EN LA ACTITUD DE LOS ALUMNOS.....	137
TABLA 108: CONDUCTAS A OBSERVAR CLIMA Y DINAMISMO DE LA CLASE.....	138
TABLA 109: PILOTO GCE, PRUEBA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV PARA UNA MUESTRA .....	143
TABLA 110: RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE CONOCIMIENTOS DE PRIMER ORDEN PRE- TEST Y POST-TEST (GCE) .....	143
TABLA 111: ESTADÍSTICOS DE PRUEBA WILCONXON CONOCIMIENTO DE PRIMER ORDEN GCE.....	143
TABLA 112: RESULTADOS DESCRIPTIVOS CONOCIMIENTOS DE SEGUNDO ORDEN PRE- TEST Y POST-TEST GCE.....	144
TABLA 113: ESTADÍSTICOS DE PRUEBA WILCONXON CONOCIMIENTO DE PRIMER ORDEN GCE.....	144
TABLA 114: OBSERVACIONES NOVENA PREGUNTA PRE-TEST Y POST-TEST (GCE).....	146
TABLA 115: CODIFICACIÓN NOVENA PREGUNTA PRE-TEST Y POST-TEST (GCE) .....	146
TABLA 116: OBSERVACIONES DÉCIMA PREGUNTA PRE-TEST Y POST-TEST GCE .....	147
TABLA 117: CÓDIGOS DE EVALUACIÓN DÉCIMA PREGUNTA PRE-TEST Y POST-TEST GCE .....	147
TABLA 118: OBSERVACIONES PREGUNTA ONCE PRE-TEST Y POST-TEST GCE .....	147
TABLA 119: CÓDIGOS DE EVALUACIÓN PREGUNTA ONCE PRE-TEST Y POST-TEST GCE .....	148
TABLA 120: OBSERVACIONES PREGUNTA DOCE PRE-TEST Y POST-TEST GCE .....	148
TABLA 121: CODIFICACIÓN PREGUNTA DOCE PRE-TEST Y POST-TEST GCE .....	148
TABLA 122: LA PARTICIPACIÓN EN EL AULA AGRUPADA SEGÚN SEXO DE LOS PARTICIPANTES.....	155
TABLA 123: T-STUDENT COMPARACIÓN DE MEDIAS SEGÚN EL GÉNERO DE LOS PARTICIPANTES.....	155

TABLA 124: LA PARTICIPACIÓN EN EL AULA AGRUPADA SEGÚN LA UBICACIÓN DEL CENTRO.....	156
TABLA 125: ANOVA DE UN FACTOR SEGÚN LA UBICACIÓN GEOGRÁFICA DE LOS CENTROS.....	156
TABLA 126: LA PARTICIPACIÓN EN EL AULA AGRUPADA SEGÚN LA TITULARIDAD DEL CENTRO.....	157
TABLA 127: ANOVA DE UN FACTOR SEGÚN LA TITULARIDAD DEL CENTRO.....	158
TABLA 128: COMPARACIONES MÚLTIPLES A TRAVÉS DE LA PRUEBA DE SCHEFFE .....	158
TABLA 129: INTERÉS POR LA ASIGNATURA DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES .....	198
TABLA 130: FUENTES INFORMATIVAS DE LA HISTORIA (MORADIELLOS-GARCÍA, 2011, P. 60).....	239
TABLA 131: % DE POBLACIÓN EXTRANJERA EN CATALUÑA POR PAÍSES DEL AÑO 2014 .....	252
TABLA 132: MUESTRA PROPUESTA FASCISMO .....	258
TABLA 133: SESIONES OBSERVADAS GRUPOS CON PROPUESTA DIDÁCTICA DEL FASCISMO .....	259
TABLA 134: CONDUCTAS A OBSERVAR EN RECURSOS Y SU UTILIDAD/U. D. FASCISMO .....	260
TABLA 135: CONDUCTAS A OBSERVAR EN ACTUACIÓN DEL PROFESOR/U. D. FASCISMO .....	261
TABLA 136: PROMEDIO ACTUACIÓN DEL PROFESOR/U. D. FASCISMO .....	263
TABLA 137: CONDUCTAS A OBSERVAR EN LA ACTITUD DE LOS ALUMNOS/UD FASCISMO .....	264
TABLA 138: ESTADÍSTICO DE CONTRASTE. ACT. ALUMNOS/UD FASCISMO .....	267
TABLA 139: CONDUCTAS A OBSERVAR CLIMA Y DINAMISMO DE LA CLASE/UD FASCISMO .....	268
TABLA 140: PROMEDIO CLIMA Y DINAMISMO DE LA CLASE/UD FASCISMO .....	269
TABLA 141: ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE CLIMA Y DINAMISMO/UD FASCISMO.....	270
TABLA 142: CONDUCTA A OBSERVAR ESPACIO FÍSICO /UD FASCISMO.....	271
TABLA 143: ORDENAR PERÍODOS DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA PRE-TEST Y POST-TEST/ UD FASCISMO .....	273

TABLA 144: IDENTIFICAR EL PERÍODO HISTÓRICO DONDE NACE EL FASCISMO/PRE-TEST Y POST-TEST.....	275
TABLA 145: PRINCIPALES LÍDERES DEL FASCISMO EUROPEO/PRE-TEST Y POST-TEST	276
TABLA 146: CARACTERÍSTICAS DEL FASCISMO/PRE-TEST Y POS-TEST.....	278
TABLA 147. MEDIA ARITMÉTICA DEL PRE-TEST Y POST-TEST/UD: FASCISMO.....	281
TABLA 148: PRUEBA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV PARA UNA MUESTRA PRE-TEST Y POST-TEST UD. FASCISMO.....	285
TABLA 149: PRUEBA DE RANGOS (WILCOXON)/UD FASCISMO.....	285
TABLA 150. T DE WILCOXON PARA PRE-TEST Y POST-TEST /UD FASCISMO.....	286
TABLA 151: PRUEBA DE RANGOS PRE-TEST (U DE MANN-WHITNEY)/UD FASCISMO.	286
TABLA 152: ESTADÍSTICO U DE MANN-WHITNEY PRE-TEST/UD. FASCISMO.....	286
TABLA 153: PRUEBA DE RANGOS POST-TEST (U DE MANN-WHITNEY)/UD FASCISMO	286
TABLA 154: ESTADÍSTICO U DE MANN-WHITNEY POST-TEST/UD. FASCISMO.....	287
TABLA 155: CAUSAS DEL NACIMIENTO DEL FASCISMO/PRE-TEST Y POST-TEST .....	288
TABLA 156: CONSECUENCIAS DEL NACIMIENTO DEL FASCISMO/PRE-TEST Y POST-TEST .....	290
TABLA 157. JUICIO HISTÓRICO DE LAS CONSECUENCIAS DEL FASCISMO/PRE-TEST Y POST-TEST.....	292
TABLA 158. ELEMENTOS DE CAMBIO Y CONTINUIDAD ENTRE EL FASCISMO DE LOS AÑOS 20 Y LOS NEOFASCISMOS DEL S. XXI /PRE-TEST Y POST-TEST .....	294
TABLA 159. ROL DE LA DEMOCRACIA ACTUAL FRENTE A LOS NEOFASCISMOS/PRE-TEST Y POST-TEST.....	296
TABLA 160: MEDIA ARITMÉTICA DEL PRE-TEST Y POST-TEST/UD: FASCISMO.....	298
TABLA 161: PRUEBA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV PARA UNA MUESTRA PRE-TEST Y POST-TEST UD. FASCISMO.....	300
TABLA 162: PRUEBA DE RANGOS (WILCOXON)/UD FASCISMO.....	301
TABLA 163: T DE WILCOXON PARA PRE-TEST Y POST-TEST /UD FASCISMO.....	301
TABLA 164: PRUEBA DE RANGOS PRE-TEST (U DE MANN-WHITNEY)/UD FASCISMO.	302
TABLA 165: ESTADÍSTICO U DE MANN-WHITNEY PRE-TEST/UD. FASCISMO.....	302
TABLA 166: PRUEBA DE RANGOS POST-TEST (U DE MANN-WHITNEY)/UD FASCISMO	302
TABLA 167: ESTADÍSTICO U DE MANN-WHITNEY POST-TEST/UD. FASCISMO.....	302
TABLA 168: MUESTRA PROPUESTA GCE.....	304

TABLA 169: SESIONES OBSERVADAS/UD GCE .....	305
TABLA 170: CONDUCTAS A OBSERVAR RECURSOS Y SU UTILIDAD/UD GCE.....	305
TABLA 171: CONDUCTAS A OBSERVAR DURANTE LA ACTUACIÓN DEL PROFESOR.....	307
TABLA 172: CONDUCTA A OBSERVAR EN LA ACTITUD DE LOS ALUMNOS/UD GCE ....	310
TABLA 173: CONDUCTAS A OBSERVAR CLIMA Y DINAMISMO DE LA CLASE/UD GCE .	311
TABLA 174: ORDENAR CRONOLÓGICAMENTE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE ESPAÑA. PRE-TEST Y POST-TEST/UD GCE.....	315
TABLA 175: MEDIA ARITMÉTICA CONOCIMIENTOS DE PRIMER ORDEN/ UD GCE .....	323
TABLA 176: PRUEBA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV PARA UNA MUESTRA CONC. PRIMER ORDEN PRE-TEST Y POST-TEST UD. GCE.....	325
TABLA 177. T DE WILCOXON PARA PRE-TEST Y POST-TEST /UD FASCISMO.....	325
TABLA 178: CAUSAS Y CONSECUENCIAS PRE-TEST Y POST-TEST/ UD GCE .....	327
TABLA 179: SITUACIÓN DE ESPAÑA PRE-TEST Y POST-TEST/UD GCE .....	329
TABLA 180: CONSECUENCIAS PRE-TEST Y POST-TEST/UD GCE.....	330
TABLA 181: SIGNIFICACIÓN HISTÓRICA PRE-TEST Y POST-TEST/UD GCE .....	332
TABLA 182: PAÍSES EN GUERRA CIVIL (CAMBIO Y CONTINUIDAD) PRE-TEST Y POST- TEST/UD GCE .....	333
TABLA 183: MEDIA ARITMÉTICA CONOCIMIENTOS DE SEGUNDO ORDEN/ UD GCE ..	335
TABLA 184: PRUEBA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV PARA UNA MUESTRA CONC. SEGUNDO ORDEN PRE-TEST Y POST-TEST UD. GCE .....	336
TABLA 185: T DE WILCOXON PARA CONOCIMIENTOS DE SEGUNDO ORDEN PRE-TEST Y POST-TEST /UD GCE.....	337
TABLA 186: PRUEBA DE RANGOS CONOCIMIENTOS DE SEGUNDO ORDEN (WILCOXON)/UD GCE .....	337
TABLA 187. MEDIA ARITMÉTICA DEL PRE-TEST Y POST-TEST/UD: FASCISMO.....	351
TABLA 188: MEDIA ARITMÉTICA CONOCIMIENTOS DE PRIMER ORDEN/ UD GCE .....	352
TABLA 189: MEDIA ARITMÉTICA DEL PRE-TEST Y POST-TEST/UD: FASCISMO.....	363
TABLA 190: MEDIA ARITMÉTICA CONOCIMIENTOS DE SEGUNDO ORDEN/ UD GCE ..	363



## Índice de Ilustraciones

---

ILUSTRACIÓN 1: CONCEPTOS HISTÓRICOS ESTRUCTURALES PROPUESTOS POR SEIXAS (2006).....	19
ILUSTRACIÓN 2: CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO HISTÓRICO ESCOLAR .....	21
ILUSTRACIÓN 3: CATEGORÍAS Y COMPETENCIAS CLAVE DE LA OCDE (2005).....	30
ILUSTRACIÓN 4: COMPETENCIAS BÁSICAS REAL DECRETO 1631/2006 .....	31
ILUSTRACIÓN 5: EXPERIMENTO PRE-TEST POST-TEST CON GRUPOS DE CONTROL .....	60
ILUSTRACIÓN 6: DISEÑO DEL EXPERIMENTO .....	61
ILUSTRACIÓN 7: EJEMPLO DE ÍTEM REALIZADO EN LA PRUEBA IEA 2004.....	79
ILUSTRACIÓN 8: VIÑETA UTILIZADA PARA LA QUITA Y SEXTA PREGUNTA DEL PRE-TEST Y POST-TEST .....	127
ILUSTRACIÓN 9: CÓDIGOS Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	160
ILUSTRACIÓN 10: CÓDIGOS Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	190
ILUSTRACIÓN 11: CARACTERÍSTICAS DEL MÉTODO TRADICIONAL DE ENSEÑANZA SEGÚN LOS ENTREVISTADOS.....	222
ILUSTRACIÓN 12: EL DIÁLOGO COMO UN ESPACIO DE APRENDIZAJE.....	226
ILUSTRACIÓN 13: TIPOLOGÍA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE BASADO EN (OLLER, 2011A, P. 170).....	229
ILUSTRACIÓN 14: FUENTES AUDIOVISUALES ADAPTADA DE (MORADIELLOS-GARCÍA, 2011, P. 60).....	235
ILUSTRACIÓN 15: RECURSOS ONLINE PARA TRABAJAR EN EL AULA.....	237
ILUSTRACIÓN 16: FUENTES SECUNDARIAS TRABAJADAS EN LAS AULAS.....	240
ILUSTRACIÓN 17: CUATRO GRANDES FINES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE SEGÚN PRATS & SANTACANA (2011D, P. 21).....	249
ILUSTRACIÓN 18: DIFICULTADES QUE LOS DOCENTES RECONOCEN PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES .....	252
ILUSTRACIÓN 19: CONOCIMIENTOS A EVALUAR/UD FASCISMO .....	272
ILUSTRACIÓN 20: MAPA CONCEPTUAL DEL NACIMIENTO DEL FASCISMO.....	343
ILUSTRACIÓN 21: MAPA CONCEPTUAL ABOGADOS/ UD. GCE .....	344
ILUSTRACIÓN 22: PORTADA 1. UD. FASCISMO.....	348
ILUSTRACIÓN 23: PORTADA 2. UD. FASCISMO.....	349

ILUSTRACIÓN 24: POSTERS CIENTÍFICOS UD. GCE .....	349
ILUSTRACIÓN 25: CONOCIMIENTOS A EVALUAR/UD FASCISMO .....	364
ILUSTRACIÓN 26: CAUSAS Y CONSECUENCIAS DEL FASCISMO .....	367
ILUSTRACIÓN 27: CAUSAS Y CONSECUENCIAS GCE .....	369
ILUSTRACIÓN 28: ELEMENTOS DE LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA HISTORIA .....	380
ILUSTRACIÓN 29: DISCURSO HISTÓRICO .....	381
ILUSTRACIÓN 30: ESTRUCTURA UNIDAD NACIMIENTO DEL FASCISMO .....	392
ILUSTRACIÓN 31: ESTRUCTURA UNIDAD GUERRA CIVIL ESPAÑOLA .....	394
ILUSTRACIÓN 32: RELACIÓN POR GRUPO SEGÚN LOS CONOCIMIENTOS DE PRIMER ORDEN. ....	398
ILUSTRACIÓN 33: RELACIÓN DE CONCEPTOS DE SEGUNDO ORDEN SEGÚN GRUPO..	399
ILUSTRACIÓN 34: PROCESO DE APRENDIZAJE.....	401

#### **Indice de Gráficos**

---

GRÁFICO 1: PRE-TEST PRIMER PILOTAJE FASCISMO .....	101
GRÁFICO 2: POST-TEST PRIMER PILOTAJE FASCISMO .....	101
GRÁFICO 3: RESULTADOS PRE-TEST PILOTAJE 2 .....	109
GRÁFICO 4: RESULTADOS POST-TEST PILOTAJE 2 .....	110
GRÁFICO 5: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES POR CURSO (PILOTAJE GCE).....	133
GRÁFICO 6: RESULTADOS CONOCIMIENTOS DE PRIMER ORDEN PRE-TEST .....	139
GRÁFICO 7: RESULTADOS CONOCIMIENTOS DE SEGUNDO ORDEN PRE-TEST (GCE) ..	140
GRÁFICO 8: RESULTADOS CONOCIMIENTOS DE PRIMER ORDEN POST-TEST (GCE)....	141
GRÁFICO 9: RESULTADOS CONOCIMIENTOS DE SEGUNDO ORDEN POST-TEST (GCE)	142
GRÁFICO 10: FRECUENCIA EN LAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES POR ÍTEM.....	153
GRÁFICO 11: PARTICIPACIÓN EN EL AULA SEGÚN LA RESPUESTA DE LOS ALUMNOS	154
GRÁFICO 12: INTERÉS POR LAS CIENCIAS SOCIALES .....	199
GRÁFICO 13: FRECUENCIA EN LAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES POR ÍTEM.....	224
GRÁFICO 14: PROMEDIO DE RECURSOS Y UTILIDAD/U. D. FASCISMO .....	261
GRÁFICO 15: AGRUPACIÓN ÍTEM. ACTUACIÓN DEL PROFESOR/UD FASCISMO.....	264
GRÁFICO 16: PROMEDIO ACTITUD DE LOS ALUMNOS/UD FASCISMO .....	266
GRÁFICO 17: AGRUPACIÓN ÍTEM ACTITUD DE LOS ALUMNOS/UD FASCISMO .....	267

GRÁFICO 18: AGRUPACIÓN ÍTEM CLIMA Y DINAMISMO DE LA CLASE /UD FASCISMO	270
GRÁFICO 19: CONOCIMIENTO DEL PRIMER ORDEN. PRE-TEST/.UD FASCISMO .....	282
GRÁFICO 20: CONOCIMIENTO DEL PRIMER ORDEN. POST-TEST/ UD FASCISMO.....	283
GRÁFICO 21: CONOCIMIENTO DE SEGUNDO ORDEN PRE-TEST/UD FASCISMO.....	299
GRÁFICO 22: CONOCIMIENTO DE SEGUNDO ORDEN POST-TEST/UD FASCISMO .....	300
GRÁFICO 23: PROMEDIO USO RECURSOS Y UTILIDAD/ UD GCE.....	306
GRÁFICO 24: ACTUACIÓN DEL PROFESOR.....	309
GRÁFICO 25: ACTITUD DE LOS ALUMNOS/UD GCE.....	311
GRÁFICO 26: CLIMA Y DINAMISMO DE LA CLASE /UD GCE.....	313
GRÁFICO 27: ESPACIO FÍSICO/ UD GCE .....	314
GRÁFICO 28: RESPUESTA PRE-TEST Y POST-TET. BANDOS DE LA GCE.....	317
GRÁFICO 29: RESPUESTA PRE-TEST Y POST-TEST. SOPORTE INTERNACIONAL DE LA GCE .....	317
GRÁFICO 30: RECUENTO TERCERA PREGUNTA PRE-TEST Y POST-TEST/ UD GCE.....	318
GRÁFICO 31: RESPUESTA PRE-TEST Y POST-TEST. RÉGIMEN INSTAURADO DESPUÉS DE LA GCE.....	319
GRÁFICO 32: RESPUESTA PRE-TEST/RÉGIMEN DICTATORIAL UD GCE.....	320
GRÁFICO 33: RESPUESTA PRE-TEST/DERECHOS VIOLADOS UD GCE .....	320
GRÁFICO 34: PREGUNTA POST-TEST/RECONOCER LAS FUENTES UD GCE .....	322
GRÁFICO 35: PREGUNTA POST-TEST/IDENTIFICAR LA TENDENCIA DE LOS PERIODISTAS UD GCE.....	322
GRÁFICO 36: RESULTADOS AGRUPADOS CONOCIMIENTOS DE PRIMER ORDEN/UD GCE .....	324
GRÁFICO 37: CONOCIMIENTOS DE SEGUNDO ORDEN PRE-TEST Y POST-TEST/UD GCE .....	336
GRÁFICO 38: IDENTIFICAR PERÍODO HISTÓRICO EN QUE NACE EL FASCISMO.....	354
GRÁFICO 39: LÍDERES FASCISTAS.....	357
GRÁFICO 40: SOPORTE INTERNACIONAL REBELDES/ UD GCE .....	359
GRÁFICO 41: CARACTERÍSTICAS DEL FASCISMO .....	361
GRÁFICO 42: CAUSAS NACIMIENTO FASCISMO .....	366
GRÁFICO 43: CAUSAS Y CONSECUENCIAS UD GCE.....	368
GRÁFICO 44: CAMBIO Y CONTINUIDAD/ UD FASCISMO .....	372

GRÁFICO 45: CAMBIO Y CONTINUIDAD UD GCE .....	374
---	-----

### Índice de Network

---

NETWORK 1: CODIFICACIÓN ENTREVISTA PROFESOR 1. ....	65
NETWORK 2: CODIFICACIÓN ENTREVISTA PROFESOR 2 .....	66
NETWORK 4: CODIFICACIÓN ENTREVISTAS DEL ALUMNADO.....	67
NETWORK 4: RED CONCEPTUAL DE LOS OBJETIVOS DE ENSEÑANZA.....	162
NETWORK 5: RED CONCEPTUAL DE METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA .....	168
NETWORK 6: RED CONCEPTUAL DE RECURSOS DIDÁCTICOS .....	172
NETWORK 7: RED CONCEPTUAL DE LOS RESULTADOS ALCANZADOS POR LOS DOCENTES.....	178
NETWORK 8: RED CONCEPTUAL DEL INTERÉS LOS ALUMNOS SOBRE CUESTIONES CIUDADANAS SEGÚN LOS PROFESORES.....	182
NETWORK 9: DIFICULTADES DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES .	185
NETWORK 11: MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES FRENTE A LOS ESTUDIOS.....	192
NETWORK 12: PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES .....	203
NETWORK 13: RED CONCEPTUAL DE LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZAS UTILIZADAS POR LOS DOCENTES.....	206
NETWORK 14: RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN CLASES DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES SEGÚN LOS ESTUDIANTES .....	212

## RESUMEN

---

El programa de ocho competencias que establece el Currículum español, hacen hincapié en la necesidad que el alumnado alcance habilidades que les permita enfrentarse con éxito a las necesidades del mundo globalizado. Las competencias en este sentido pueden tener un carácter economicista o humanista como explica Domínguez (2013, 2015). El desarrollo de competencias en el área debe ser sobre la base del aprendizaje del pensamiento histórico, en definitiva, promover una visión de la historia como una ciencia que permite la interpretación del pasado en lugar de desarrollar una memorización aprender la disciplina de hecho (de fechas, lugares y personajes).

Esta investigación se inició con un estudio diagnóstico a través de entrevistas, 22 estudiantes de 4º de ESO y 11 profesores de Historia y Ciencias Sociales de Secundaria. Esta información fue complementada con una encuesta a 1709 estudiantes de último curso de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados de esta fase de la investigación sugieren que las aulas de secundaria de Cataluña no se han adaptado a las necesidades y demandas de la sociedad en el Siglo XXI. De esta idea se desprende que el proceso de enseñanza-aprendizaje sigue siendo memorístico y reproductivo.

En una segunda fase esta investigación llevo a cabo dos experiencias didácticas: La primer versaba sobre el Nacimiento del Fascismo en Europa que vivida por 62 estudiantes de 4º de ESO; la segunda titulada «Asumiendo la Historia: La Guerra Civil Española» aplicada a 55 alumnos de último curso de la ESO. Los resultados vienen a demostrar que los estudiantes que adquieren habilidades procedimentales propias del trabajo del historiador, alcanzan conocimientos del pensamiento histórico de orden superior.

## ABSTRACT

---

The eight competencies program established by Spanish curriculum, emphasize the need to reach students skills that enable them to successfully face the needs of the globalized world. The powers in this regard may have a purely economic or humanistic character explains Dominguez (2013, 2015). Skills development in the area should be based on the learning of historical thought, ultimately, promote a vision of history as a science that allows the interpretation of the past instead of developments memorization actually learn discipline (date, places and characters).

This investigation began with a diagnostic study through interviews, 22 students and 11 teachers ESO 4<sup>o</sup>de History and Social Sciences Secondary. This information was complemented by a survey of 1709 students in their last year of secondary school. The results of this phase of the investigation suggest that secondary classrooms in Catalonia have not adapted to the needs and demands of society in the XXI Century. From this idea it follows that the teaching-learning process remains rote and reproductive systems.

In a second phase this research conducted two educational experiences: The first dealt with the rise of Fascism in Europe that experienced by 62 students of 4th of ESO; the second entitled "Assuming History: The Spanish Civil War" applied to 55 students in their final year of ESO. The results prove that students acquire job skills own procedural historian, reaching historical knowledge of higher-order thinking.

## Capítulo 1: Presentación y justificación de la investigación

Esta investigación tiene como finalidad el analizar y establecer el aporte de las estrategias de aprendizaje en la construcción del discurso histórico de los estudiantes de Educación Secundaria. Este estudio se afronta desde la didáctica porque es el campo científico, dentro de las ciencias sociales, que describe, analiza y trata de comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de una disciplina escolar (Lautier & Allieu-Mary, 2008).

Cada cierto tiempo la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales adquiere notoriedad en España por las reformas impuestas por los Gobiernos de turno, como lo demuestra el artículo publicado en la Vanguardia «España, la historia dirigida» (2013). Por esta razón el estudio de los currícula, la percepción del profesorado y el alumnado adquieren un importante valor para el área.

Esta investigación doctoral se enfocará en conocer como los estudiantes construyen su “discurso histórico escolar” a través de las estrategias de enseñanza. Para alcanzar este objetivo se siguieron dos caminos en el proceso de la investigación:

- En primer lugar, a través de entrevistas y cuestionarios se buscó identificar los factores de la relación entre profesor y alumno que inciden en la construcción del “discurso histórico escolar del alumnado”. En este punto ha resultado importante detallar los métodos de enseñanza y los recursos didácticos utilizados por el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura en que se enmarca el estudio.
- En segundo lugar, utilizando dos propuestas didácticas se intentó establecer el aporte de metodologías activas en la construcción del “discurso histórico escolar”.

No es la intención de la investigación dar versiones alternativas del pasado, sino conocer como las acciones que el profesorado lleva a cabo en el aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje influyen con la construcción del discurso histórico del alumnado. Por esta razón es importante determinar como el profesorado reflexiona sobre sus objetivos de enseñanza y su quehacer cotidiano en el aula y la percepción del alumnado frente a la enseñanza de la Historia.

## 1.1. Motivación personal

---

Hace cinco años (2010) cuando ejercía como profesor de Historia y Geografía en un colegio particular subvencionado (Concertado) en Chile, vi atónito como el gobierno de turno (de derechas) quitaba horas a la asignatura para dárselas a Lenguaje. El Ministro de Educación de la época en una declaración a Emol<sup>1</sup>, justificaba esta medida con las siguientes palabras:

*«Voy a aprender más Historia si primero tengo la base de saber leer bien y saber comprender bien lo que leo. Las horas de Historia los colegios las pueden tener, las pueden compensar acudiendo a las horas de libre disponibilidad, enfatizó.»* («Ministro Lavín se defiende de críticas por reducción de horas de Historia», 2010).

Estos hechos me llevaron a buscar a través de revistas científicas *papers* que defendiesen empíricamente la importancia y el valor de la Historia y las Ciencias Sociales en Chile. Lamentablemente me encontré solo con artículos teóricos que me atrevería a catalogar hasta de románticos. Este hecho me llevo a plantearme la posibilidad de realizar estudios que hicieran referencia a la didáctica y alejarme definitivamente de la Historia Medieval.

La búsqueda de especialistas a través de internet y recomendaciones de amigos me trajeron a la Universidad de Barcelona. Este hecho ha sido fundamental en mi formación, debido a que desde el primer contacto con el Dr. Prats me guío y ayudó en la tramitación necesaria para obtener una beca del Estado chileno.

Una vez obtenida la beca me traslade con mi familia a Barcelona en marzo de 2012. Desde el inicio me di cuenta de todas las falencias metodológicas que traía, el cambio de la investigación en Historia a la Didáctica fue un paso brusco, que me llevo a tomar cursos de investigación social en otras facultades.

La guía y la buena voluntad del Dr. Prats y mis compañeros de Grupo DHIGECS me permitieron integrarme a los diferentes proyectos de investigación a pesar de venir de una realidad diferente. El sentirme parte de un equipo que avanzaba a la par en sus proyectos doctorales me ayudo a definir mi proyecto.

---

<sup>1</sup> Periódico online chileno.



Desde el inicio tuve claro que me era imposible realizar mi tesis en un tema relacionado con Chile, por la distancia, los recursos y la familia. Por estas razones mi investigación se insertó en el proyecto RecerCaixa «Educació cívica a les aules interculturals: anàlisi de les representacions i idees socials de l'alumnat i propostes d'acció educativa» (2012ACUP00185) y «Formación sociopolítica y construcción identitaria en la educación secundaria. Análisis y propuesta de acción didáctica en la competencia social y ciudadana» (EDU 2012 37909), donde el investigador principal es el Dr. Joaquim Prats.

Este periodo me lo he tomado como un proceso de formación que me permitirá en el futuro replicar y mejorar proyectos en Chile, donde el área de la Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales, no ha tenido la difusión que merece.

## **1.2. Justificación**

---

El dinamismo, la innovación y los constantes cambios a los que se ve afectada la sociedad ha provocado que los sistemas educativos prioricen asignaturas de corte instrumental como Lenguaje, Matemáticas e Inglés en desmedro de otras disciplinas como es el caso de la Historia y Ciencias Sociales.

Se ha de señalar que la legislación vigente al momento de realizar el estudio destacaba que:

«... la enseñanza de la Historia tiene como finalidad fundamental que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad» (*Ministerio de Educación y Ciencia, 2007*)<sup>2</sup>

Lo que lleva a dilucidar que la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales es fundamental en la formación de los futuros ciudadanos. Pero la realidad durante los últimos años se ha visto trastocado por los profundos cambios de la sociedad de la información.

El concepto de ciudadanía como construcción social en el proceso de modernidad y en el proyecto de conformación de los Estados-Nación tuvo como eje primordial y decisivo la modelación de hombres y mujeres que respondieran al nuevo estilo de vida

---

<sup>2</sup> Se ha de especificar que la legislación a la que se hace referencia es del año 2006, pero el libro donde se obtuvo la información editado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España es del año 2007.

urbana de la cultura europea (P. C. Seixas, 2000). Según López-Atxurra (2007) la estructura de convivencia, el Estado-Nación, intentó hacer de la escuela, con mayor o menor fortuna, un instrumento clave de cohesión nacional, mediante la Historia, relatos significativos y el entorno familiar.

Desde hace aproximadamente dos décadas, el concepto clásico de ciudadanía en las sociedades occidentales está siendo puesto en cuestión de un modo cada vez más radical y por un número cada vez mayor de personas (Cortina, 1997). Este cuestionamiento es producto de un proceso crítico que se ve influenciado por profundas transformaciones sociales y políticas: revoluciones tecnológicas, globalización, flujos migratorios, demandas de minorías étnicas y nacionales, gestación de un nuevo orden mundial (Castells, 1999), etc. Bajo esta situación, términos y conceptos básicos de ciudadanía con un significado claro, es decir, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales pierde un norte y no sabe sobre que terreno pisar.

A partir de los cambios vividos por la sociedad española, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales *«han reformulado algunas de sus finalidades educativas para incorporar aspectos centrales de la ciudadanía democrática»* (Armas & López-Facal, 2012, p. 85). Son mucho los teóricos como historiadores, sociólogos e investigadores de las temáticas sociales que han puesto un fuerte énfasis en la tarea de reformular el concepto de ciudadanía, donde ya no sea un concepto cerrado, sino uno que pueda abarcar la multidimensionalidad y complejidad de los procesos vividos actualmente por la sociedad y la educación (Cortina, 1997).

El área de la Historia y Ciencias Sociales está obligada a jugar un importante papel en dicha tarea, transformándose en la columna vertebral de la formación de los futuros ciudadanos (Sobejano & Torres, 2009). La dimensión histórica y la espacial son inseparables de una eficaz educación para la convivencia democrática. La comprensión de los procesos temporales (históricos) y espaciales (geográficos) facilita la comprensión de la génesis y las dinámicas de los problemas que afectan a las sociedades actuales, de sus instituciones y del protagonismo que tienen las personas en las sociedades democráticas para tomar decisiones sobre el futuro personal y compartido (Armas & López-Facal, 2012).

La Historia y Ciencias Sociales al ser fundamentales en el proceso de la formación de los futuros ciudadanos ha de cambiar la perspectiva del proceso enseñanza-aprendizaje y cuestionarse ¿Para qué enseña? Y el ¿cómo enseña?. Desde esta perspectiva es fundamental el rol del profesorado quien necesita permanentemente diseñar, implementar y aplicar metodologías para la enseñanza y facilitar los procedimientos que permitan un aprendizaje significativo en los estudiantes, y les facilite relacionar conceptos abstractos a realidades concretas.

Ante estas circunstancias existen una serie de demandas hacia la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales promovidos por el contexto actual que desafía a que se desarrollen no solo conocimientos concretos (como fechas), sino que también habilidades del pensamiento, actitudes favorables a la formación ciudadana. Pero esto solo se logrará mediante métodos y acciones que sean pertinentes para que exista un aprendizaje significativo y susciten la vida en sociedad.

Un trabajo en conjunto entre investigadores y el profesorado en activo permitirá superar las críticas en las que se ve envuelta el área de Historia y Ciencias Sociales, como: La incapacidad para motivar a los alumnos; lo monótono en que se transforma el proceso de enseñanza; la dificultad para razonar eficazmente; la incapacidad para asumir responsabilidades frente a sus propios estudios; la memorización de información que a veces se vuelve irrelevante; y por último el olvido y escasa aplicación (Carpente & López-Facal, 2013; Sáiz-Serrano, 2013).

Estas críticas surgen a partir de la visión generalizada de la educación como un mero requisito social y al estudiante como ente pasivo al interior del aula. La asignatura de historia a nivel generalizado ha caído en esta trampa, descontextualizándose frente al mundo interconectado y globalizado (Pagés, 2003).

---

### **1.3. Características del estudio**

---

Como se ha explicado a lo largo de este capítulo esta investigación se ha desarrollado en el ámbito de la Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales.

El desarrollo de la investigación sobre la Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales a pesar de tener un largo recorrido dentro de las aulas españolas con diferentes proyectos de innovación como Kairós, Gea-Clío o Insula Barataria, recién en 1983 se

comenzaron a formar los departamentos universitarios que dieron inicio a un colectivo docente investigador (Joaquín Prats & Valls, 2013).

Desde hace décadas que se viene discutiendo sobre el avance y el desarrollo de la Didáctica en Historia y Ciencias Sociales en España. Un estudio publicado por Joaquín Prats (1997) propuso cinco ámbitos que servían para organizar, de manera provisional, la investigación que se estaba produciendo. Estos ámbitos que se detallan a continuación han orientado los procesos de investigación has el día de hoy:

1. Diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas.
2. Construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales.
3. Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
4. Investigaciones ligadas a las concepciones de la Historia y la Geografía u otras Ciencias Sociales entre el alumnado y la evaluación de los aprendizajes.
5. Investigaciones sobre la didáctica del patrimonio y otros espacios de comunicación.

Esta investigación doctoral será enfocada en el ámbito 3 y 4, aquellas ligadas al trabajo realizado en las aulas por los docentes y a las concepciones de la Historia y la Geografía u otras Ciencias Sociales entre el alumnado y la evaluación de los aprendizajes. El centro de la exploración girara en torno a los contenidos mínimos y las competencias básicas propuestas por el Ministerio de Educación para la asignatura de Ciencias Sociales, Historia y Geografía (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007) que se encontraban vigente al momento de realizar la investigación.

A la vez esta tesis doctoral se enmarca en dos proyectos del grupo de innovación DHIGECS (Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales, 2014 SGR 955) de la Universidad de Barcelona<sup>3</sup> dirigidos por el Dr. Joaquín Prats.

Los objetivos de investigación de los proyectos son:

---

<sup>3</sup> Proyecto RecerCaixa «Educació cívica a les aules interculturals: anàlisi de les representacions i idees socials de l'alumnat i propostes d'acció educativa» (2012ACUP00185) y «Formación sociopolítica y construcción identitaria en la educación secundaria. Análisis y propuesta de acción didáctica en la competencia social y ciudadana» (EDU 2012 37909), investigador principal: Dr. Joaquim Prats.

1. Describir y analizar el grado de impacto que tiene la escuela en las percepciones y valoraciones del alumnado sobre la convivencia intercultural y la participación ciudadana.
2. Identificar y analizar el grado de impacto que tiene la escuela en la implicación de jóvenes adolescentes de diversos orígenes culturales y nacionales en las diferentes formas de participación ciudadana existentes, tanto en el ámbito escolar como en otros ambientes juveniles (entidades de ocio, clubes deportivos, ciberparticipación, etc.).
3. Diseñar estrategias y modelos didácticos planteados desde el paradigma de la pedagogía intercultural y de la diversidad, basadas en la participación, el debate y la argumentación, que serán implementados y evaluados en contextos educativos multiculturales, a fin de comprobar el impacto generado en la apreciación de la alteridad y la convivencia entre culturas.

Con estos objetivos de una investigación mayor, el proyecto de tesis doctoral buscará identificar los factores que inciden en la construcción del discurso histórico a través de los métodos didácticos de resignificación del pasado. A la vez se busca establecer el aporte de estrategias de aprendizajes colaborativo en la construcción del discurso histórico en alumnos de 4º de ESO

Una propuesta que resulta interesante para lograr dichos objetivos son las que proponen Prats & Santacana (2011a, p. 13) sobre la potencialidad de la asignatura de historia como un laboratorio de análisis social debido a que:

*«...esta disciplina, permite conocer las bases históricas de los problemas actuales y las claves del funcionamiento social en el pasado, por lo que se convierte en un inmejorable laboratorio de análisis social».*

Si bien la innovación didáctica ha venido evolucionando desde hacía varios años, no se han encontrado muchos estudios empíricos en España que permitan validar su pertinencia. Desde un punto de vista histórico y un seguimiento a largo plazo sobre la pertinencia del proyecto 13-16 se ha de rescatar la investigación doctoral de Sallés Tenas (2011).

A nivel internacional se han realizado importantes avances en la enseñanza de la Historia con estudios empíricos de gran relevancia como los de Shemilt (2000); Lee et al.(2004); Reisman (2012).

En España quizás no se encuentran estudios de la envergadura de los llevados en Reino Unido, Estados Unidos y Canadá, pero existen propuestas interesantes en revistas de divulgación como Íber, donde destacan publicaciones como: aprender el concepto de tiempo en educación secundaria de Feliu (2011) a y la de Hernández (2012) sobre las Novelas históricas en ESO.

La propuesta de didáctica de “transformar el aula en un laboratorio histórico” se sustenta en parte en la teoría constructivista, donde el alumno va descubriendo y aprende hacer. El estudiante busca un análisis integrado de la realidad, porque se genera un conflicto cognitivo en el proceso del aprendizaje por descubrimiento (Solé & Coll, 1994). Es decir el alumno generara un conocimiento a partir del reconocimiento y aceptación de los procesos sociales.

Este tipo de actividades permite que el estudiante sea un ente crítico y participativo, donde no solo desarrolle habilidades intelectuales, sino que además sea capaz de tener un rol activo en la vida cotidiana, y así fortalecer su formación ciudadana e histórica (Santacana & Hernández, 1995; Santacana & Serrat, 2002). En el proceso de enseñanza de los estudiantes deben conocer su propio entorno y realidad, lo que les permitirá tener la posibilidad de hacer juicios de su realidad. Esto se puede lograr también mediante el uso de metodologías que los acerquen a su entorno y sean parte activo de él (Borghini, 2012).

Desde esta perspectiva, todos los países de la Unión Europea han asumido la necesidad de que la educación obligatoria se ocupe de desarrollar las competencias clave para una ciudadanía activa (Eurydice, 2002). Todos los Estados miembros las han identificado de manera similar, estando entre ellas las competencias social y ciudadana (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). En Catalunya, el decreto 143/2007, de 26 de junio, por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria (ESO) entre otras competencias y habilidades básicas (DOGC, 2007), establece como objetivos que:

*«...el alumnado asuma con responsabilidad los deberes y ejerza sus derechos respecto a los otros; que entienda el valor del diálogo, de la cooperación y de la solidaridad; y que conozca e incorpore a su visión del mundo los valores contenidos en las catas de los Derechos Humanos y del Ciudadano»*

A partir de estas ideas se analizará la opinión y experiencia que narre el profesorado frente a su quehacer pedagógico y didáctico. Para lograr este objetivo se entrevistó a profesores de distintas realidades de Barcelona que a través de su relato entregó importantes

A partir de estas ideas analizaremos como la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia influyen sobre los procesos de formación ciudadana de los alumnos, tomando como referencia el curso de 4º ESO en el Bloque 2 de los Contenidos Mínimos que habla sobre las “Bases históricas de la sociedad actual”. De la cual se tomarán las unidades para la realización de la metodología en el aula del Laboratorio Social.

Una vez definido el planteamiento del problema con su marco referencial, procederemos a plantear las preguntas de investigación.

#### **1.4 Estructura de la Investigación**

---

El camino de investigación que llevó la redacción de esta tesis ha experimentado todas las complejidades de una investigación de esta magnitud, con dudas y preguntas reiterativas que se transformaron en un inagotable ir y venir. La investigación en este informe es sólo es una fracción del trabajo que se realizó. El propósito de esta sección es describir cada uno de los ocho capítulos, tratando de hacer hincapié en el hilo conductor que une la tesis.

En el primer capítulo de este estudio se describe el problema que fue base para establecer la investigación. En este capítulo se justifica desde una perspectiva teórica la necesidad de realizar esta tesis doctoral. Una vez aclarado este punto se presentan las preguntas de investigación, los objetivos que se han de alcanzar y las hipótesis que se deben corroborar.

El segundo capítulo se presenta el marco conceptual en el que la investigación se lleva a cabo. Se encuentran en particular conceptos ligados a la investigación histórica como pensamiento histórico, para luego describir la idea de discurso histórico escolar y finalizar puntualizando la importancia del método del historiador para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este capítulo continúa identificando las diversas alternativas

que tienen los docentes para trabajar en las aulas de secundaria. Por último, se hace hincapié en los alcances y límites de las actividades en el aula de Historia y Ciencias Sociales según diversas investigaciones.

Una vez definido los principales conceptos, el capítulo 3 presenta los métodos elegidos para llevar a cabo la investigación empírica. En primer lugar se presentan las fases de la investigación, para adentrarse en la justificación metodológica y las características teóricas de los instrumentos seleccionados para obtener información. En segundo lugar, se presenta el proceso de construcción y validación de los instrumentos de recolección de información (encuestas, pautas de observación y diseño experimental). La presentación de los resultados y análisis se presentan en dos fases separadas. La primera de esta fase corresponde a los capítulos 4 y 5, donde se buscaba identificar las metodologías didácticas en el aula de Historia y Ciencias Sociales. La segunda fase, los capítulos 6 y 7 gira en torno al aporte de las estrategias de aprendizaje colaborativo en la construcción del discurso histórico escolar.

El capítulo 4 presenta los resultados de la primera fase de la investigación. Se presenta la visión del profesorado en torno a las características del trabajo que desarrollan en las aulas de secundaria. En segundo lugar, se presenta la percepción que tiene el estudiantado sobre la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Una vez presentado los resultados, el quinto capítulo se centra en establecer los nexos de la respuesta de los estudiantes y profesores con la discusión teórica. A partir de esta discusión, el capítulo buscaba establecer si las metodologías y recursos utilizados en las aulas de secundaria inciden en la adquisición de habilidades de pensamiento histórico que permita a los discentes construir su discurso histórico escolar.

El sexto capítulo presenta los resultados de la aplicación de dos propuestas didácticas (El Nacimiento del Fascismo en Europa y Asumiendo la Historia: la Guerra Civil Española). En primer lugar se describe la planificación y desarrollo de la experiencia, para luego detallar los conocimientos de primer y segundo orden que los estudiantes adquieren con la estrategia didáctica utilizada.

Una vez presentados los resultados de la segunda fase de la investigación, en el capítulo 7 se realiza una triangulación entre los resultados y la teoría. En primer lugar se analiza la intervención educativa de la propuesta didáctica, se abordó este apartado desde el trabajo que realizó el alumnado al contextualizar los eventos estudiados, para



luego tomar una perspectiva a partir de las evidencias y por último la concreción de las actividades. En segundo lugar se profundiza en lo conocimientos primer orden que los estudiantes adquirieron a lo largo de las actividades y por último se hace una análisis de los metaconceptos que los estudiantes alcanzan. En este capítulo se destaca la importancia de las habilidades procedimentales para adquirir conocimientos de orden superior.

En el octavo y último capítulo se presentan las contribuciones de la investigación según los objetivos específicos y la corroboración de las hipótesis de cada una de las fases. Luego se discuten las limitaciones del estudio realizado, poniendo énfasis en el trabajo que el profesorado realiza en las aulas. Por último se presentan algunas de las líneas de investigación que quedan abiertas a partir de esta tesis doctoral.

### **1.5. Preguntas de investigación**

---

Los cambios vividos por la sociedad mundial los últimos treinta años han motivado a los diferentes Estados a replantearse el tipo de ciudadanos que quieren y por tanto el cómo los educa. Para lograr dicho objetivo se han propuesto una serie de enseñanzas mínimas, donde tiene especial relevancia la incorporación de las competencias básicas (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

La incorporación de las competencias básicas al currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia posee un carácter integrador que busca promover una educación ético-cívica, donde los alumnos y alumnas adquieran los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). A partir de esta afirmación se han planteado las siguientes cuestiones que se buscaran responder a lo largo de la investigación:

- ¿Cómo se construyen los significados del pasado dentro del aula?

Otra interrogante importante es saber si;

- ¿Las estrategias didácticas empleadas en clases influyen en el desarrollo de la construcción de la representación del pasado de los estudiantes?

Para conseguir dar respuesta a las preguntas planteadas en esta investigación se buscara alcanzar los siguientes objetivos:

### **1.6. Objetivos**

---

Los objetivos generales que se buscan alcanzar en esta investigación son los siguientes:

- Identificar los factores que inciden en la construcción del discurso histórico a través de los métodos didácticos de resignificación del pasado.

Para luego,

- Establecer el aporte de estrategias de aprendizajes colaborativo en la construcción del discurso histórico en alumnos de 4º de ESO.

De estos dos objetivos generales se derivan una serie de específicos, que buscan dar un orden y coherencia a la investigación:

- Establecer si la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales se ha adaptado a los nuevos desafíos de la formación ciudadana en el mundo globalizado e interconectado.
- Identificar como son tratados los contenidos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia propuestos por la administración.
- Analizar representaciones de docentes y estudiantes respecto a las necesidades, inquietudes y proyecciones que la educación histórica tiene en la formación ciudadana.
- Elaborar propuestas didáctica cimentada en la metodología del aula como laboratorio social para los alumnos de 4º ESO basados en los temas de Fascismo y Guerra Civil Española.
- Establecer si la metodología del aula como simulación de laboratorio social favorece el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado.

### **1.7 Hipótesis**

---

- Las estrategias didácticas para la enseñanza de la historia utilizadas por los profesores/as para el desarrollo de la competencia histórica en el aula influyen en la capacidad de comprender los cambios y continuidades sociales, aportando racionalidad y compromiso en los educandos.

- Las estrategias de simulación de laboratorio social generan en los estudiantes actitudes favorables para la construcción de su discurso, debido a que les permite desarrollar habilidades de indagación, pensamiento y compromiso con su entorno social.



De los dos objetivos de investigación se superponen tres temas o conceptos generales: (2.1) los fundamentos del método de investigación histórica y social; (2.2) La concepción de la intervención educativa en la disciplina histórica; (2.3) Los alcances y límites de las actividades didácticas utilizadas en el aula. Estos tres temas serán el objeto de una discusión que estructurará y delimitará nuestro cuadro conceptual.

### **2.1 Los fundamentos del método de investigación histórica y social.**

Los estudiantes pueden tener nociones fuertes sobre el pasado a través de fuentes extraescolares, las escuelas, más que cualquier otra institución, están en posición para reforzar o contrariar sistemáticamente sus nociones sobre la naturaleza del conocimiento histórico.

La simulación de métodos de investigación en el aprendizaje de la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, contribuye a la adquisición de varias competencias básicas<sup>4</sup>: (I) el uso de una perspectiva histórica para interrogar la realidad social permite el desarrollo de la *competencia social y ciudadana*; (II) la ejecución de técnicas de investigación para interpretar su realidad de forma rigurosa y racional, contribuye a la adquisición de la *competencia en el tratamiento de la información*; (III) a la vez se facilita el uso del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, que permite al alumnado la construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta, lo que deriva en la *competencia en comunicación lingüística*; (IV) por último la simulación de diferentes técnicas de investigación histórica y social permitirá al alumnado crear conocimiento, habilidades y actitudes nuevas, potenciando la *competencia de aprender a aprender*.

Los objetivos de la investigación se relacionan con el análisis del uso de técnicas y recursos didácticos en la clase de historia, para comprender como se construye el conocimiento histórico al interior del aula. Estos objetivos nos parece que deben tener

---

<sup>4</sup> España, Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. [Internet] Boletín Oficial del Estado, 5 de enero de 2007, núm. 5, pp. 677-773. [consultado 26 de noviembre 2014]. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

directa relación con la simulación de técnicas de investigación social para la comprensión de la historia, lo que permitirá cuestionar, emitir hipótesis, pero también investigar, seleccionar, organizar, criticar la información, etc. Su principal material de estudio comprende los textos (fuentes primarias y secundarias), pero igualmente las cartas, imágenes, fotografías, pinturas, artefactos, etc., (Feliu & Hernández, 2011).

Para comprender mejor los fundamentos de la investigación histórica y social, se afrontará la temática en coherencia con los fundamentos de la disciplina histórica. Es así como se abordará el pensamiento histórico y sus diferentes atributos ligados con los métodos de investigación histórica.

### **2.1.1. Pensamiento Histórico.**

La enseñanza y aprendizaje de la historia ha adquirido un nuevo ímpetu que tiene que ver con los cambios de la disciplina historiográfica. Los debates en torno a la nación, raza, cultura e identidad tienen numerosas implicaciones en el sentido y el como la historia es enseñada en la escuela (Carretero & Voss, 2004; Stearns, Seixas, & Wineburg, 2000). Estos desafíos buscan que el proceso de enseñanza y aprendizaje tienda a ir hacia el desarrollo del Pensamiento Histórico de los estudiantes.

El estudio del Pensamiento Histórico ha sido abordado desde diferentes investigaciones que se han preocupado de lo que significa conocer y comprender la historia, no sólo en el sentido limitado del tiempo de conocimientos sobre hechos y personas concretas del pasado, sino también en el sentido más amplio de cómo se produce y se entiende el pasado (Duquette, 2011; Joaquín Prats & Santacana, 2011a; P. Seixas, 2004, 2006; Wineburg, 1999).

Según los autores que se interesan por el concepto de pensamiento histórico, no existe una definición reconocida por la comunidad científica, pero la gran parte de los autores concuerda al decir que el pensamiento histórico es un proceso con un conjunto de procedimientos propios de la ciencia histórica que tiene como objetivo la interpretación del pasado (Martineau, 1999; Plá, 2005; P. Seixas, 2004; Wineburg, 2001).

Debido a que el pensamiento histórico es un acto antinatural (Wineburg, 1999) en que un relato histórico siempre se forma en el ser. Es decir, el pensamiento histórico en sus formas más profundas, no es ni un proceso natural ni algo que brota automáticamente

del desarrollo psicológico. Por lo tanto, es importante para los estudiantes de secundaria apreciar que los acontecimientos que han estudiado pueden alcanzar un nuevo significado y atraer su la curiosidad a medida que aprenden más sobre cómo sucedieron los hechos (O'Neill, Guloy, & Sensoy, 2014).

Para desarrollar el pensamiento histórico se requiere de la actitud crítica que dicta la producción del conocimiento histórico científico (P. Seixas, 2004; Wineburg, 2001). Para que los estudiantes piensen históricamente se requiere de un método de contraste de información de documentos, lo que se traducirá en un lenguaje claro que dé sentido a las huellas del pasado, con el fin de cumplir con un tema histórico particular (Boutonnet, 2013).

Quizás una de las mayores contribuciones al estudio del pensamiento histórico son los resultados de la evaluación del *School Council History Project 13-16* sobre los aprendizajes de los estudiantes en historia, donde monitorearon los procesos de desarrollo y la evolución del pensamiento histórico en los estudiantes (Lee, Dickinson, & Ashby, 2004; Shemilt, 2000) adaptando desde edades tempranas los contenidos a las capacidades de los niños (Cooper, 1994). La idea de progresión lineal en distintas etapas da pie a un modo particular de pensar la historia (Shemilt, 2000). Estas investigaciones han permitido concluir que los currículum de historia basado en problemas y estructurado alrededor de una investigación y explicación, permite a los estudiantes alcanzar niveles mucho más elevados de comprensión del pasado (Cercadillo, 2002).

Del modelo propuesto por Lee & Shemilt (2003); Shemilt (2000) en el **nivel más bajo** los estudiantes toman el conocimiento del pasado como algo dado, la única dificultad que asocian con la historia es la lectura de historias y la memorización; en el **segundo nivel** los alumnos se caracterizan por entender cuando las evidencias históricas son fiables y tiene como dificultad comparar diversas fuentes y discriminar entre las que son verdaderas y las que no; en el **tercer nivel** el alumnado distingue que el conocimiento histórico no es fijo, por lo tanto necesita de métodos que permitan a los estudiantes desde diferentes perspectivas llegar a la reconstrucción más probable de los hechos; y por último **el cuarto nivel** los discentes reconocen que es posible tener varias posibles versiones del pasado, sobre todo si han sido construidas para abordar diferentes cuestiones.

En los últimos treinta años, las investigaciones realizadas en el Reino Unido sobre la manera en que los niños piensan en el marco de la historia han dejado de ocuparse de conceptos sustantivos de «primer orden» como rey, campesino, fábrica y revolución; y se concentran ahora en ver de qué manera los niños comprenden conceptos estructurales de segundo orden, como evidencia, causa y empatía (Cooper, 1994; Cooper & Chapman, 2009; Lee et al., 2004; Peck & Seixas, 2008). Estos expertos son de la opinión de que «segundo orden» no es solamente un orden superior de conceptos, sino que organiza otros conceptos sustantivos dentro de un campo al que hace referencia, transformándolo en un metaconcepto, en función del cual la disciplina cobra forma epistemológica (Lee et al., 2004). El postulado de Wineburg (1999, 2001) es que si bien el pensamiento histórico no es un pensamiento estructurado y para enseñarlo, es necesario que en la educación formal los estudiantes trabajen como historiadores profesionales y así avanzar como estos piensan.

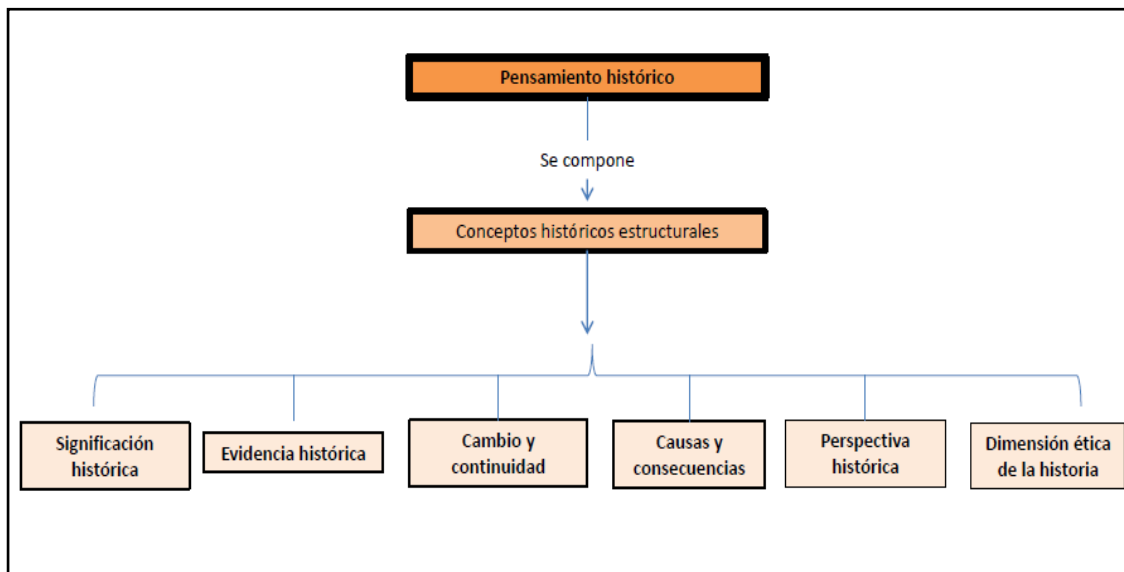
Los investigadores como Seixas (2004) y Duquette (2011) han identificado los conceptos históricos o metaconceptos "estructurales" como se aprecia en la Ilustración 1, que constituyen la base de los conocimientos de segundo orden. Este proyecto utiliza como referencia el enfoque propuesto por Peter Seixas y su equipo de trabajo, distinguiendo seis distintos conceptos de pensamiento histórico que se encuentran estrechamente relacionados entre sí (Peck & Seixas, 2008; P. Seixas, 2006; P. C. Seixas & Morton, 2013). Estos conceptos buscan que los estudiantes puedan:

- Significación histórica: Reconocer como un evento, persona o el desarrollo de la historia es “significativa” ya sea mostrando como se integra a una narración significativa mayor o mostrando la forma en que arroja luz sobre un tema permanente o emergente. Es decir explicar cómo y por qué importancia histórica varía con el tiempo y de un grupo a otro.
- Evidencia histórica: Utilizar varias fuentes primarias para construir un relato original de un acontecimiento histórico.
- Cambio y continuidad: Explicar cómo algunas cosas permanecen y otras cambian en cualquier periodo histórico. Identificando los cambios en el tiempo que normalmente se asumen y confunden con continuidad o como continuidad aspectos que asumimos que han cambiado en el tiempo. Por último entender que el progreso y la decadencia pueden variar dependiendo de la finalidad y la



perspectiva.

- Causas y consecuencias<sup>5</sup>: Identifican la interacción de la acción humana intencional y las limitaciones de las acciones humanas en causas del cambio. A la vez identifican los distintos tipos de causas para un evento en particular, usando uno más puntos de vista frente a la narración. Por último ser capaz de narrar hechos contradictorios.
- Perspectiva histórica: Usar la información y la comprensión del contexto histórico para responder a las preguntas de por qué las personas actuaron de determinada manera, incluso cuando sus acciones parecen a primera vista irracionales o inexplicable o diferente a lo habrían hecho o actuado en su caso.
- Dimensión ética de la historia: Hacer juicios sobre las acciones de las personas en el pasado, reconociendo el contexto histórico en el que operaban. A su vez utilizar relatos históricos para emitir juicios acerca de cuestiones éticas y de políticas en el presente.



**Ilustración 1: Conceptos históricos estructurales propuestos por Seixas (2006)**

La historia como una disciplina de enseñanza, investigación y análisis, insta a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento histórico (Carpente & López-

<sup>5</sup> Debido a que la Continuidad y Cambio están tan estrechamente vinculados a las Causas y Consecuencias de un hecho, las tareas de los estudiantes a menudo pueden unirse ambos conceptos.

Facal, 2013). Desde la perspectiva de la investigación se buscará conocer la construcción del discurso histórico de los estudiantes de secundaria en Cataluña.

### **2.1.2. Discurso histórico escolar**

Los elementos de significación histórica que los alumnos den a los contenidos tratados en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales tiene en gran parte relación con el ambiente en el aula y las estrategias didácticas que los profesores utilizan. Pero existen otros situaciones de carácter exterior al aula que influyen en los estudiantes al momento de elaborar su discurso histórico (Zabala, 1994) como:

- Las influencias sociales, económicas y culturales.
- La participación de la familia.
- Las regulaciones políticas y administrativas.
- Estructura del sistema educativo.
- Organización y ambiente del centro escolar.

Debido a estas situaciones cuando se estudian los procesos de desarrollo del Pensamiento Histórico en el ámbito educativo, es necesario pensarlo desde la institución social que reglamenta la significación del pasado (Plá, 2005, 2008).

Partiendo de estas ideas el discurso histórico escolar se entiende como:

*«... la construcción teórica que permite observar las prácticas sociales, los procesos históricos y culturales que se encuentran inmersas las significaciones sobre el pasado en la escuela. A su vez, estudia el uso político de la historia por medio de las prácticas escolares específicas que construyen un conocimiento histórico particular responsable de interpelar modelos de identificación del estudiantado» (Plá, 2005, p. 59).*

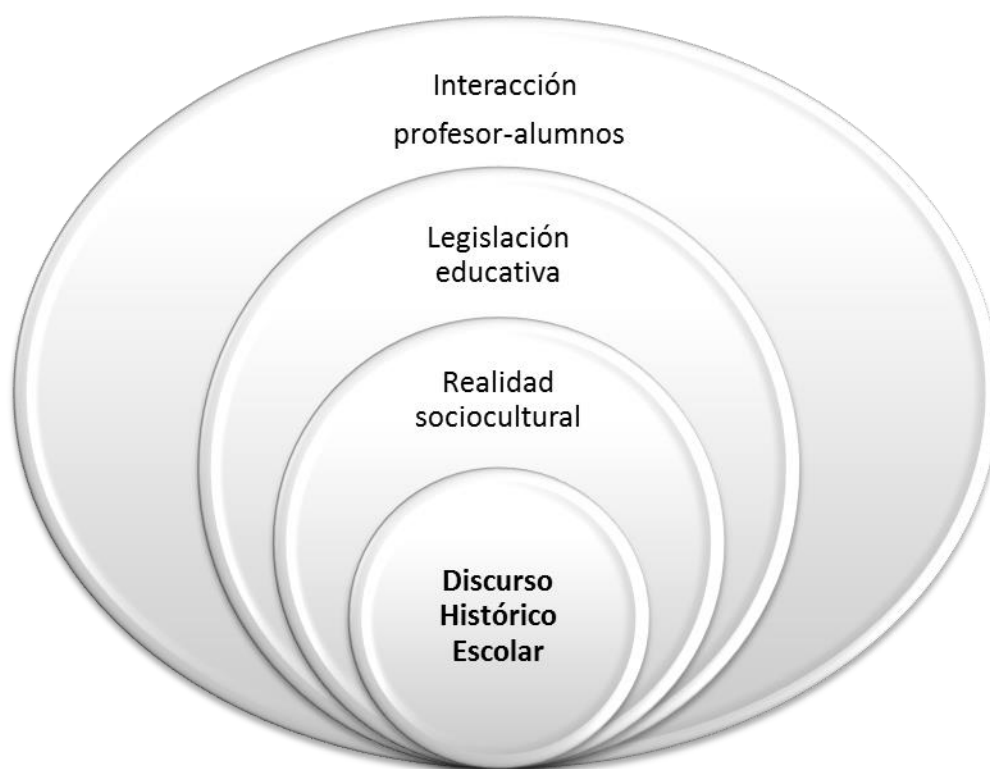
Las representaciones y la construcción del discurso tiene una relación directa con las características socioculturales de los sujetos (Bolívar, Segovia, & Fernández Cruz, 2001). La cultura del grupo social de origen del estudiante (las relaciones sociales de amistad, las relaciones familiares, etc.) estructura en gran medida el discurso de los jóvenes (L. López, 2000).

Otro punto importante que se debe tener en consideración al momento de estudiar el discurso histórico escolar es que los contenidos de aprendizaje son productos sociales y culturales del sistema educativo y el profesor es un agente mediador entre el

estudiantado y la sociedad (Giroux, 1990). Lo que se traduce que el alumno es un aprendiz social (Solé & Coll, 1994).

La asignatura de Historia y Ciencias Sociales en España ha ido cambiando en el tiempo según las concepciones curriculares de cada momento histórico (Pagés, 1994). En este contexto de cambio con la aprobación del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007), que introducía en España el término de competencias básicas, de esta manera el sistema español buscaba cumplir con las recomendaciones de la Comisión Europea de Educación<sup>6</sup> y de la OCDE (Domínguez, 2013; Miralles, Gómez- Cosme, & Monteagudo, 2012).

**Ilustración 2: Características del Discurso Histórico Escolar**



Pero desde el estudio que se propone, es complejo intervenir en la realidad sociocultural de los alumnos y en las instituciones que reglamentan los contenidos que se deben tratar en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales. Más bien es importante destacar la interacción que puede darse en el aula entre el profesor y los alumnos. En este punto se ahondará como se deben tratar los contenidos de la asignatura para que

---

<sup>6</sup> Se profundizará más sobre el currículum en otro punto de la investigación.

los estudiantes desarrollen el pensamiento histórico que se encuentra íntimamente ligado al discurso.

La realidad discursiva en el sistema escolar es variada y heterogénea debido quizás a que el desarrollo del pensamiento histórico no sigue una línea de progreso cognitivo (Wineburg, 2001), sino que puede estar influenciada por discursos de poder, de resistencia, disciplinares, culturales, históricos que se entremezclan en el aula como dice Plá (2005) sin dirección aparente. De esta forma las explicaciones no se limitan a cadenas cronológicas de causa y efecto, más bien, la atención se centra en las relaciones causales interconectada (Coffin, 2004).

Las características discursivas adoptadas por el docente para enseñar historia afecta el desarrollo de los procesos de alfabetización de la disciplina como la lectura, el razonamiento y la escritura (Young & Leinhardt, 1998). Esto debido a que el discurso histórico se caracteriza por la construcción de los significados de la historia a partir del conocimiento de las perspectivas sobre el pasado (Coffin, 2009). Los recursos lingüísticos tales como los juicios de valor de aprobación y sanción moral, la nominalización de ciertos hechos y la construcción simbólica del tiempo legitiman o deslegitiman ciertos aspectos del pasado (Henríquez & Ruiz, 2014).

En esta línea es importante distinguir entre los distintos tipos de conceptos que se encuentran en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Van Sledright & Limón (2006) distinguen entre conocimientos de tipo conceptual y conocimientos de tipo procedimental.

- El conocimiento de tipo conceptual se divide en conceptos de primer orden y de segundo orden: El primero consiste en un conocimiento conceptual y narrativo que da respuesta al *quien, qué, dónde, cuándo y cómo* de la historia; el segundo se relacionan con conceptos sustantivos sobre concepciones epistemológicas o estructurales de la historia como causa-efecto, evidencias históricas, cambio y continuidad, perspectiva histórica, etc., (Carretero & Rodríguez, 2009; Lee et al., 2004; P. C. Seixas & Morton, 2013; Van Sledright & Limón, 2006)
- El conocimiento procedimental lo constituyen prácticas específicas de razonamiento y resolución de problemas históricos (Carretero & Rodríguez, 2009; Van Sledright & Limón, 2006) que se asemejan a las habilidades históricas

de pensamiento que permiten a los estudiantes enfrentarse a las fuentes, lo que Wineburg (2001) describe como los heurísticos de documentación, contextualización y corroboración.

El proceso para que los estudiantes puedan pasar desde los conocimientos conceptuales de primer orden hasta los conocimientos procedimentales debe estar relacionado a la lectura y la escritura al ser dos procesos cognitivos ligados entre sí (Bofarull, 2001). Los estudiantes no podrán conocer las características del conocimiento histórico y mucho menos escribir explicaciones históricas si no leen textos de historia científica, porque la historia se representa en aspectos propios de la escritura historiográfica (Plá, 2005).

La lectura produce procesos de razonamiento, interpretación y análisis (Wolfe & Goldman, 2005). Todas estas habilidades son necesarias para generar el discurso histórico que se traduce en diversos géneros narrativos en la escuela, tales como la descripción, argumentación y explicación (Coffin, 2004; Henríquez & Ruiz, 2014; Monte-Sano, 2012).

Los historiadores discriminan entre la acción humana y las fuerzas causales no humanas como las sociales y los procesos económicos. Dentro de este marco, la forma narrativa explica el pasado en términos de las cadenas causa-efecto lineal, donde el foco suele ser no humano (Coffin, 2004).

En el sistema escolar, el desarrollo del lenguaje académico y el aprendizaje de la historia están profundamente relacionados, debido a que uno de los problemas cruciales de la educación histórica corresponde a los mecanismos discursivos que median para aprender a leer testimonios del pasado (Henríquez & Ruiz, 2014; Joaquín Prats & Santacana, 2011a). Dentro de la historia, la lectura de fuentes primarias requiere que los estudiantes sepan gestionar la interpretación para construir su discurso (Monte-Sano, 2012; Reisman, 2012; Young & Leinhardt, 1998).

Los modelos de enseñanza de la historia marcaran las características discursivas que se expresen en la comunicación verbal entre el profesor y el alumno y en la forma como el alumno escribe la historia (Carretero & Rodríguez, 2009; De La Paz, Ferretti, Wissinger, Yee, & MacArthur, 2012; Henríquez & Ruiz, 2014).

El desarrollo de la alfabetización histórica presentan como los estudiantes utilizan las evidencias (una característica del pensamiento histórico), como estructuran sus

argumentos y el tipo de estrategia que utilizan al escribir sobre controversias históricas (De La Paz et al., 2012). Es así como con la competencia argumentativa se pretende que el alumnado afronte problemas sociales de la realidad, se ejercite en el manejo de las fuentes documentales, elabore una interpretación propia y formule una argumentación a partir de diferentes perspectivas (Carpente & López-Facal, 2013).

Para que el estudiante pueda crear un discurso coherente y crítico acerca de un problema histórico desde múltiples fuentes de información debe acercarse a las formas particulares de hacer historia de los expertos. Es decir utilizar el método histórico en el aula.

### **2.1.3. Método histórico**

La utilidad crítico-formativa de la historia es sostener un juicio razonado y prudente sobre las diferentes temáticas y problemas humanos de orden tanto general como específico (Moradiellos García, 2013).

A partir de esta idea sin duda el siglo XIX es un punto de inflexión para el desarrollo de los estudios historiográfico, es cuando surge el historiador profesional. El profesional de la Historia como disciplina comienza a recibir preparación específica (estudio de lenguas, metodología de la crítica de fuentes, paleografía y demás ciencias instrumentales de la historia) en centros universitarios y se dedica prioritariamente a la investigación y a la enseñanza de la historia (Sánchez Marcos, 2012, pp. 37-38). Este siglo supuso una ruptura que afectó con el modo en que hasta ese momento se venía investigando, escribiendo y enseñando historia (Iggers, 1995) transformándose en una disciplina especializada que necesitaba de un método. Hasta entonces habían existido dos formas distintas de historiografía, una de orientación erudita y otra, la literaria, estas dos formas se iban fusionando a medida que la historia dejaba de ser un género literario para convertirse en una disciplina especializada (Iggers, 1995, p. 24). La Historia como disciplina institucionalizada, nace entonces apoyada y tutelada en buena medida por los Estados. La institución de cátedras universitarias, la inclusión de la historia en los programas de estudio de la escuela secundaria, la creación de archivos y bibliotecas públicos, la edición de grandes colecciones documentales y la aparición de las primeras revistas históricas (Le Goff, 2005), influenciaron el desarrollo de la Historia como disciplina escolar.

El siglo XIX marca el inicio de nuevas corrientes historiográficas que evolucionaron durante el siglo XX. La primera que se ocupaba de la transición que va desde el tipo de historia narrativa y centrada en eventos que caracterizaban a la ciencia histórica del siglo XIX, hasta la investigación y la escritura histórica-social propia del siglo XX (Burke, 2003).

El método histórico supone un itinerario cognitivo-reflexivo, que debe ser sistemático y crítico para lograr un conocimiento bien fundamentado y con un nivel elevado de certezas (Sánchez Marcos, 2012). Este método debe tener la capacidad crítica para discriminar la verdad sobre el pasado. La ciencia histórica desempeña una labor fundamental respecto a otras formas de conocimiento humano, impide que se hable con rigor sobre el pasado sin tener en cuenta los resultados de una investigación empírica (Moradiellos García, 2013). En la Tabla 1 se presentan algunos de los enfoques de los métodos historiográficos que en la actualidad se cuenta.

**Tabla 1**

**Métodos historiográficos adaptado de (Moradiellos-García, 2011, p. 59)**

<b>Métodos historiográficos</b>	<b>Características</b>
<b>Histórico-crítico</b>	Un método de aproximación descriptivo y narrativo sobre fuentes primarias y secundarias de naturaleza escrita y apoyado en los conocimientos filológicos.
<b>Biográfico</b>	Un enfoque centrado en el seguimiento de una vida humana singular en el contexto de su tiempo y espacio particular.
<b>Comparativo</b>	Consiste en utilizar una perspectiva como mínimo dual y que atienda a dos fenómenos susceptibles de mostrar semejanzas, diferencias o analogías.
<b>Microhistórico</b>	Caracterizado por la reducción al mínimo espacial y temporal de la escala de análisis y el aprovechamiento máximo de las fuentes informativas correspondientes.
<b>Estructuralista-sistémico</b>	Definido por defender a un complejo, estructura o sistemas de partes conexas y vinculadas en su dinámica según algún principio, orden o pauta de evolución
<b>Histórico-sociológico</b>	Cuya entidad proviene de la adaptación y aplicación al análisis histórico de los métodos procedentes de las investigaciones sociológicas cuando ello es posible.
<b>Histórico-económico</b>	Cuya entidad proviene de la adaptación y aplicación al análisis histórico de los métodos procedentes de las investigaciones económicas cuando ello es posible.
<b>Histórico-antropológico</b>	Cuya entidad proviene de la adaptación y aplicación al análisis histórico de los métodos procedentes de las investigaciones antropológicas cuando ello es posible.

Las fuentes y evidencias del pasado pueden ser muy variadas y estar en continuo proceso de reconsideración debido a los nuevos hallazgos que pueden ocurrir desde los diferentes campos de las ciencias humanas como la arqueología (Feliu &

Hernández, 2011). En el caso de la historia es una disciplina empírica, pues trabaja con datos objetivos (Rivero, 2004). Una fuentes puede ser un vestigio, un testimonio humano, cultural o material, individual o colectivo, una huella del pasado que permite reconstruir un acontecimiento histórico (Tribó, 2005). Las fuentes de información se pueden clasificar según (Moradiellos-García, 2011; Joaquín Prats & Santacana, 2011a) en:

- Fuentes escritas: cartas, tratados, crónicas, documentos legales, etc., son una de las bases más importantes sobre las que se construye la historia. Entre ellas también se encuentran las de tipo periodístico (prensa, revistas y material gráfico)
- Fuentes materiales: edificios, caminos, instrumentos, vestidos, armas, monumentos y todo tipo de objetos variados de uso cotidiano. Son los que mayor significación cobran al trabajo didáctico.
- Fuentes iconográficas: grabados, cuadros, dibujos, etc., son abundantes y el profesorado las tiene siempre a su alcance.
- Fuentes orales: a menudo poco utilizadas y sin embargo, importantes para la historia reciente.

A la vez este tipo de evidencias se pueden clasificar en fuentes primarias, las producidas coetáneamente, es decir, se generaron en forma simultánea a los hechos o en el mismo periodo o estuvieron directamente relacionados con ellos (Feliu & Hernández, 2011); y las fuentes secundarias son las que se generaron con posterioridad a los hechos que se describen, entre estas se encuentran las producidas por la comunidad científica para explicar e interpretar correctamente los hechos que se describen en las fuentes primarias (Feliu & Hernández, 2011; Tribó, 2005).

Los cambios que ha vivido la historia científica ha ido influenciando el trabajo desarrollado en las aulas escolares de la asignatura de historia y ciencias sociales. Lo que se traduce en un cambio conceptual sobre la enseñanza histórica (Joaquín Prats, 1997; Joaquín Prats & Santacana, 2011b).

Wineburg (2001) publicó una recopilación de sus estudios de referencia, que delinear los procesos que los historiadores utilizan para leer y analizar textos históricos. Bajo el título «Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past», el libro desafió a los profesores de historia a cambiar su forma de trabajar con



los estudiantes. La necesidad de desarrollar habilidades de pensamiento histórico para que puedan reconocer tanto la singularidad del pasado y las perspectivas humanas con las que están imbuidos todos los textos (Fillpot, 2012), les instó a buscar nuevas metodologías de trabajo en el aula.

Para que los alumnos y alumnas logren desarrollar su pensamiento histórico es necesario enseñarles a leer e interpretar activamente las fuentes históricas planteándoles un problema a solucionar (Monte-Sano, 2012; Prats & Santacana, 2011; Young & Leinhardt, 1998). Sam Wineburg (2001) identifica habilidades históricas de pensamiento que permiten a los estudiantes enfrentarse a estas fuentes. Es mediante la realización de estudios de pensamiento en voz alta en la que pedía a principiantes y expertos en historia vocalizar sus pensamientos a medida que leían textos históricos, Wineburg (1999, 2001) identificó tres estrategias o heurísticas que los expertos en historia utilizan para interpretar la evidencia. En el *heurístico de documentación*, los historiadores hacen un inventario del texto para tener presente elementos como el autor, la fecha y lugar de la creación de un evento, influyendo como se debe interpretar dicha evidencia histórica. En la *contextualización*, los historiadores consideran el contexto histórico de un elemento la prueba que influye en la interpretación. Y en la *corroboración*, los historiadores comparan diversos elementos de prueba para entender mejor cómo interpretar con mayor precisión cada uno (Wineburg, 1999, 2001).

El método histórico como estrategia didáctica debe hacer hincapié en cuatro etapas (Martineau, 1999): en primer lugar se debe hacer una pregunta; en segundo lugar se deben recolectar los datos de la investigación (documentación); a continuación se deben analizar a e interpretar las evidencias recolectadas; por último en cuarto lugar, después de analizar los datos, es necesario concluir y presentar la interpretación de los datos.

El método del historiador en el aula permite a los estudiantes simular la producción de Historia científica lo que puede ampliar su visión y les permite comunicarse con argumentos escritos (Reisman, 2012; Wineburg, Martin, & Monte-Sano, 2012). Esto se encuentra ligado a la interpretación de la historia como una disciplina interpretativa que se basa en el análisis de las pruebas (Monte-Sano, 2012).

Resulta útil iniciarse en la investigación histórica a partir de juegos de simulación o trabajos de detectives (Joaquín Prats & Santacana, 2011a), a pesar que en ocasiones los discentes pueden llegar a tener dificultades para aprender a manejar las complejas tareas del método histórico (Young & Leinhardt, 1998). Por esto según Prats & Santacana (2011, p. 67) se debe familiarizar al estudiante con las tareas de:

- Formular hipótesis.
- Clasificar fuentes históricas.
- Analizar las fuentes.
- Analizar la credibilidad de las fuentes, el aprendizaje de la causalidad, y, por último, el cómo iniciarse en la argumentación histórica.

El desarrollo de la alfabetización académica e histórica implica el aprendizaje del contenido y la retórica disciplinar (Young & Leinhardt, 1998). Los estudiantes pueden desarrollar habilidades para distinguir la fiabilidad entre distintas evidencias históricas (Shemilt, 2000). Las formas analíticas en el aula se tienden a contrastar las estructuras políticas, sociales y económicas, obviando otros temas como por ejemplo, los niños en la historia (Pinochet, 2015) o trabajos de microhistoria (Morales, 2009).

La simulación del método del historiador como estrategia didáctica presenta como los estudiantes utilizan las evidencias (una de las características del pensamiento histórico), permitiendo al alumnado estructurar sus ideas y el tipo de estrategia argumentativa que utilizan al escribir controversias históricas (De La Paz et al., 2012).

## **2.2. La intervención educativa en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales.**

---

Esta investigación cuenta con dos objetivos principales, el primero busca identificar los factores que inciden en la construcción del discurso histórico a través de los métodos didácticos de resignificación del pasado y en segundo lugar establecer el aporte de estrategias de aprendizajes colaborativo en la construcción del discurso histórico en alumnos de 4º de ESO. Para alcanzar estos objetivos es necesario conocer las diversas alternativas que tienen los docentes para trabajar en las aulas de secundaria reconociendo: 2.2.1) en primer lugar las metodologías y recursos didácticos que los profesores pueden utilizar en educación secundaria; 2.2.2) a continuación se describirá las opciones de trabajo colaborativo que se pueden usar; y por último 2.2.3) para cerrar se describirá como se debe estructurar el aula como laboratorio de análisis

social. A partir de este planteamiento se explicará cómo se estructura el saber histórico en las aulas.

### **2.2.1. Estrategias y métodos de enseñanza en las aulas de Historia y Ciencias Sociales.**

Desde las Didáctica de las Ciencias Sociales, se ha hecho énfasis en las estrategias en estudiar y categorizar a los docentes según sus estrategias de enseñanza (Evans, 1989; Pinochet, 2015; Villalon & Pagès Blanch, 2013).

Para comprender el trabajo que realiza el profesorado, en su práctica diaria, antes es necesario comprender y contextualizar la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y las limitaciones que esto implica. A partir de esta contextualización se profundizará en las diversas estrategias enseñanza.

#### ***2.2.1.1. Contexto legal educativo<sup>7</sup>.***

Como se ha explicado en la fundamentación de la investigación, la sociedad española ha vivido profundos cambios desde finales del siglo XX, lo que ha provocado que «la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia reformule algunas de sus finalidades educativas para incorporar aspectos centrales de la ciudadanía democrática» (Armas & López-Facal, 2012, p. 85) sin olvidar la necesaria dimensión intercultural. La enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales juega un importante papel en la nueva conformación de la ciudadanía democrática como columna vertebral (Sobejano & Torres, 2009), por lo tanto, la dimensión histórica y la espacial son inseparables en una eficaz educación para la convivencia democrática y, en consecuencia,

*«el entendimiento de los procesos temporales (históricos) y espaciales (geográficos) facilita la comprensión de la génesis y las dinámicas de los problemas que afectan a las sociedades actuales, de sus instituciones y del protagonismo que tienen las personas en las sociedades democráticas para tomar decisiones sobre el futuro personal y compartido» (Armas & López-Facal, 2012, p. 88)*

---

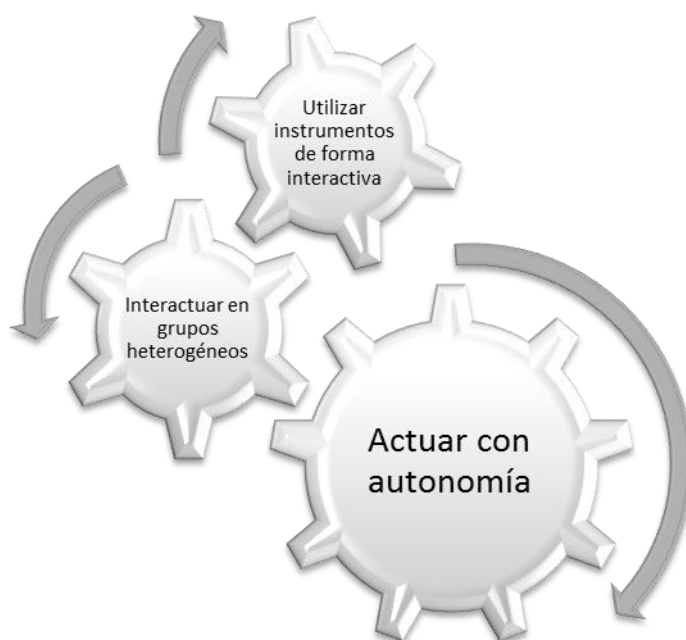
<sup>7</sup> Se hace referencia a lo largo del estudio al Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre

En las últimas décadas la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), como se observa en la Ilustración 3 ha transformado el contexto educativo a través de su propuesta de desarrollo por competencias (Domínguez, 2015):

*“Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Implica la habilidad para afrontar demandas complejas, apoyándose en y activando recursos psicosociales (que incluyen destrezas y actitudes) en un contexto concreto”.*

*(OECD, 2005, p. 4)*

**Ilustración 3: Categorías y competencias clave de la OCDE (2005)**



Como ya se ha señalado con la idea de cumplir los requerimientos de la Unión Europea se aprobó el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, que introduce en el currículum español, como de se aprecia en la Ilustración 4 las ocho competencias básicas propuesto por la Comisión Europea de Educación (Miralles et al., 2012). Los aspectos básicos del currículum en relación con los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y las competencias era asegurar una formación común al alumnado dentro del sistema educativo español (Canals & González, 2011).

**Ilustración 4: Competencias básicas Real Decreto 1631/2006**



El proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias ha forzado a los docentes a innovar en su actuación profesional, incorporando nuevas metodologías en el aula, motivando a los estudiantes con el trabajo autónomo y colaborativo (R. Salazar-Jiménez, Barriga-Ubed, & Ametller-López, 2015; Vezub, 2007).

La innovación a la que están llamados los docentes debe centrarse en la perspectiva curricular, planificando cuidadosamente incluyendo las materias que permitan a los estudiantes adquirir conocimientos y destrezas básicas (Solé & Coll, 1994).

De esta manera los estudiantes según el currículum deben:

*«...iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades» (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).*

En esta línea la asignatura de historia y ciencias sociales según (Joaquín Prats & Santacana, 2011d, p. 21) tiene cuatro grandes fines en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- I. Facilita la comprensión del presente.
- II. Contribuye a desarrollar las facultades intelectuales.
- III. Enriquece otros temas del currículum y estimula las aficiones para el tiempo libre.
- IV. Ayuda a adquirir sensibilidad social, estética y científica, etc.

Bajo esta mirada, el estudio de la historia representa un verdadero reto que se manifiesta en el momento en que la historia académica, aún concebida como garante y modelo original de los contenidos escolares, es transpuesta didácticamente de modo que pueda ser comprendida en su contexto educativo (Carretero, 2007).

Desde esta perspectiva según la legislación se considera conveniente:

*«...proporcionar al alumnado un conocimiento global necesario para la interpretación de la realidad actual como construcción humana en el curso del tiempo y en un marco general para la comprensión del tiempo histórico»  
(Ministerio de Educación y Ciencia, 2007)*

En la Educación Secundaria Obligatoria, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se imparte a razón de tres horas semanales a lo largo de los cuatro cursos (Bellatti, Gámez-Ceruelo, & Trepal i Carbonell, 2015). Los contenidos tratados durante estas horas se encuentran regulados por el RD 1467/2007 donde además se especifican los principios generales, los fines, los objetivos de este nivel y las competencias (I. González, 2011).

Los contenidos del área de Historia y Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria se distribuye de la siguiente manera por nivel (Bellatti et al., 2015):

- En 1º de la ESO se programa un 50% de geografía y un 50% de prehistoria e historia antigua.
- En 2º de ESO la mayor parte del curso se dedica a la historia medieval y moderna con dos temas de geografía (demografía).
- En 3º de ESO está dedicada íntegramente a la geografía humana y económica.
- En el caso de 4º de la ESO el programa se centra en temas de historia contemporánea.

Los contenidos del currículum que hacen referencia al estudio de la sociedad se organizan con un criterio cronológico. Ejemplo de esto que en el primer curso de secundaria se centra en la evolución de las sociedades históricas desde sus orígenes hasta la edad antigua (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). Por lo tanto el currículum de historia y ciencias sociales en ESO no se estructura de lo simple a lo complejo (I. González, 2011).

*«La dificultad de esta asignatura se encuentra relacionada con la adquisición de nociones espaciales y temporales, la naturaleza multicausal e intencional de los hechos humanos y sociales o el procedimiento de informaciones variadas» (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).*

Como se puede observar aunque el currículum reconoce las dificultades disciplinares de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales la estructura de los contenidos no ayudan a que se progrese desde lo concreto a lo abstracto. Un ejemplo que da González (2011) es el estudio de la prehistoria que resulta de mucha complejidad para estudiantes de primero de ESO.

Para sortear la complejidad de la asignatura es importante conocer los diversos métodos y estrategias didácticas que los docentes utilizan.

*«...bajo la expresión método o estrategia se esconde, en ocasiones, un conjunto de ideas que llevan a la confusión a la hora de establecer criterios racionales para agrupar bajo unas únicas denominaciones las gran variedad de actividades que pueden ser caracterizadas las metodologías» (Joaquín Prats & Santacana, 2011c, pp. 51-52)*

La elección de la estrategia de enseñanza del docente derivara en diferentes tipologías de estrategias de aprendizaje como se observa en la **Tabla 1**.

**Tabla 1: Tipología estrategias de aprendizajes** (Oller, 2011a, p. 170)

Método	Aprendizaje	Ejemplos
Método expositivo o discursivo	Reproductivo	Aprender una definición. Copiar la información del libro o la pizarra. Localizar en el atlas determinado punto geográfico.
	Elaborativo	Lectura de un tema de un libro de texto para extraer las ideas principales, hacer un resumen y aprenderlo. Representar datos estadísticos en un gráfico.
Método por descubrimiento o indagativo	Organizativo	Consultar distintas fuentes para elaborar una información propia. Elaborar argumentos sobre un determinado hecho social para defender el propio punto de vista. Recoger información, ordenarla por categorías y representarla en un esquema.
	Epistemológico	Establecer una hipótesis sobre un hecho social. Identificar los aspectos que tienen relación o han configurado un fenómeno social. Encontrar posibles soluciones a una problemática social controvertida.

Las potencialidades educativas de los métodos que el profesor escoja, radica en la capacidad del docente de seleccionar aquello que es esencial y necesario para la comprensión de la asignatura (Barriga-Ubed & Wilson, 2015; Oller, 2011a; Joaquín Prats & Santacana, 2011c).

#### **2.2.1.1. Método expositivo**

Este método es el más común en la enseñanza de la Historia (Joaquín Prats & Santacana, 2011c). Normalmente la enseñanza tradicional se presenta unida a una Historia factual<sup>8</sup>, predominando las estrategias centradas en la actuación del profesor (Quinquer, 1997), mientras que la participación de los alumnos es eminentemente receptiva (Rosell Puig & Paneque Ramos, 2009).

Este método de enseñanza ha sido criticado en diversas ocasiones por la actitud pasiva y receptiva del alumnado (Sáiz Serrano, 2013), pero cumple como una de las mejores estrategias para abarcar la extensión del temario de la asignatura (Pagés, 2003). Como defiende Prats y Santacana (2011c) y Quinquer (1997) el predominio del método expositivo, no impide que el profesorado cree actividades donde el alumnado deba aplicar habilidades inductivas y deductivas, lo que puede hacer que el aprendizaje sea significativo.

Como se puede observar en la **Tabla 1**, aquellos estudiantes que utilizan una estrategia de enseñanza tradicional, normalmente aprenden una definición o en el caso de la historia memorizan el tema de estudio y lo reproducen en las evaluaciones, es decir no pasan del aprendizaje reproductivo (Oller, 2011a).

Los métodos tradicionales de enseñanza tienden a generar un diálogo entre el profesor y los alumnos. Este tipo de actividades busca dinamizar la clase a través de mecanismos mentales (ejemplo, la proyección de vídeos e imágenes) que permitan al alumnado conceptualizar, argumentar y concebir una explicación de la realidad social (Oller, 2011a; Quinquer, 1997). El éxito de las estrategias del método tradicional dependerá del profesor, al concebir y planificar las actividades teniendo presente los resultados esperados (Albert, Fuentes, & Gutiérrez, 2011; Trepal i Carbonell, 2011).

En la **Tabla 2** se puede observar el resumen y adaptación del método tradicional para la enseñanza de la Historia (Barriga-Ubed & Wilson, 2015).

---

<sup>8</sup> El concepto o la idea de Historia factual, hace referencia a hechos o eventos concretos que se enmarcan dentro de los conocimientos de primer orden.



**Tabla 2: Resumen y adaptación del método tradicional para la enseñanza de la historia.**

**Aprendizaje tradicional → Método expositivo o discursivo**

Actitud activa de profesorado: explicación oral que suele estar apoyada por recursos visuales (libro de texto, esquemas, mapas, PowerPoint, etc.)

**Actitud pasiva-receptiva del alumnado**

Técnicas<sup>9</sup>:

1. Preguntas al alumnado
2. Lectura colectiva del libro de texto
3. Realización de ejercicios individual o colectivamente

Función:

1. Mostrar lo que ha dicho el docente
2. Ilustrar con ejemplos concretos

Inconvenientes:

1. Dificultad de atender a las exposiciones prolongadas
2. Poca motivación activa

Recomendaciones:

1. Exposición clara y ordenada
2. Considerar los conocimientos previos de los que parte el alumnado

En resumen, como explican Prats y Santacana (2011c), en el método tradicional de enseñanza se debe contar con diferentes herramientas que permitan al profesor realizar una exposición clara y ordenada. El apoyo de esquemas o mapas conceptuales, las habilidades oratorias, recapitulación frecuente de las ideas, el apoyo de recursos visuales (Power Point, imágenes, vídeos, etc.) Y muchos docentes apoyan el aprendizaje con guías de trabajo que les permiten cerrar lo expuesto a lo largo de la sesión o las sesiones.

### **2.2.1.2 Método por descubrimiento.**

Se puede entender el aprendizaje por descubrimiento como una actividad autorreguladora de resolución de problemas (Barrón Ruiz, 1993), este método se fundamenta en el predominio de la actividad del propio alumnado, debido a que no se limita a aprender pasivamente, sino que se transforman en auténticos protagonistas de su propio aprendizaje (Joaquín Prats & Santacana, 2011c; Quinquer, 1997).

Para Bruner (1984) la motivación, la estructura, la secuencia y el reforzamiento, son los principios fundamentales del método por descubrimiento. El profesor debe motivar al alumnado, a través de actividades que necesitan de una estructura sólida en el área y a

---

<sup>9</sup> Formatos para trabajar.

la vez una secuencia didáctica que permita al discente resolver problemas complejos, para finalmente el profesor entregue una retroalimentación. En este sentido son importantes las concepciones previas que puedan tener los alumnos, para de esta manera favorecer el proceso constructivo del aprendizaje del discente (Carretero, 2009; Solé & Coll, 1994).

Con el método por descubrimiento, las aulas deben convertirse en lugares de estímulo intelectual, donde generen aprendizaje significativo para el alumno (Ausubel & Novak, 1976), instando a los alumnos a pensar, planear, crear, cuestionarse y comprometerse a aprender (Ritchhart, Church, & Morrison, 2011).

**Tabla 3: Resumen y adaptación del método por descubrimiento para la enseñanza de la historia. (Barriga-Ubed & Wilson, 2015)**

**Aprendizaje activo → Método por descubrimiento o indagativo**

Actitud activa del profesorado: creador de las estrategias para la resolución de problemas mediante el desarrollo de herramientas y habilidades de investigación simuladas y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>10</sup>.

Actitud activa del alumnado: protagonista de su propio aprendizaje.

Técnicas:

1. Situación del problema
2. Estudio de caso único
3. Trabajo por proyectos
4. Juegos de simulación
5. Dramatizaciones o simulaciones

Función:

1. Trabajo de construcción de conocimiento mediante la indagación por parte del estudiantado
2. Permite relacionar de forma lógica y coherente conceptos y elementos que previamente han sido proporcionados, aplicando metodologías propias de la disciplina

Inconvenientes:

1. Lentitud del aprendizaje

Recomendaciones:

1. Enseñar el método hace referencia a poner en práctica la base metodológica: planteamiento del problema; estado de la cuestión; análisis y clasificación de fuentes; redacción de conclusiones, etc.

Cómo se puede observar en la **Tabla 3**, en la enseñanza de la Historia, es necesario que los docentes enseñen a los alumnos a hallar evidencias en las que puedan fundamentar sus ideas y comunicarlas de manera precisa (Swartz, Costa, Beyer, Reagan, & Kallick, 2010). En esta línea el rendimiento escolar subirá radicalmente si se utilizan actividades como: situación problema, estudio de caso único, trabajo por

<sup>10</sup> Actividades estratégicamente pensadas por el/la docente de los procesos de enseñanza que deben generarse para facilitar el aprendizaje del alumnado y los procesos de aprendizaje desarrollados por el éstos para incorporar el saber que se enseña a su estructura de conocimiento (Oller, 2011).

proyectos, juegos de simulación y dramatizaciones o recreaciones (Feliu & Hernández, 2011; Joaquín Prats & Santacana, 2011c; Quinquer, 1997).

Como se observa a través de las lecturas y recordando la **Tabla 1**, el método por descubrimiento permite alcanzar tipologías de aprendizaje como la organizativa y epistemológica. El alumnos a través de estas estrategias consulta distintas fuentes y elabora su información propia; elabora argumentos; establece hipótesis, etc. (Oller, 2011a).

En resumen, el método por descubrimiento en la enseñanza de la Historia, ayuda al estudiante a desarrollar herramientas y habilidades de investigación adaptadas, lo que les puede permitir resolver problemas. En este sentido una de las propuestas de trabajo que cobra mayor interés es transformar el aula en un laboratorio de análisis histórico, como hace unos años lo hicieron profesores del Project 13/16 (Joaquín Prats, Santacana, & Domínguez, 1978; Sallés Tenas, 2011; Shemilt, 1987)

#### **2.2.1.2. El aula como laboratorio para el aprendizaje de la historia<sup>11</sup>**

La asignatura de Historia debe incentivar a construir una forma de pensamiento que anime a los estudiantes a analizar la evidencia histórica, evaluarla, y luego demostrar su comprensión (Nokes, 2012). La enseñanza y el aprendizaje de la Historia requiere una práctica repetida con los elementos esenciales de la disciplina (Mandell & Malone, 2013). Si partimos de esta premisa, creemos que el uso del método del historiador en el aula es una práctica de enseñanza-aprendizaje que permitirá a los discentes desarrollar el pensamiento histórico. Sumándose a esta idea Prats y Santacana (2011a, p. 31) plantean que:

*«la Historia, entendida como materia escolar, no debe concebirse como un cuerpo de conocimientos acabados, sino como una aproximación a un conocimiento en construcción. Dicho acercamiento deberá realizarse a través de caminos que incorporen la indagación, la aproximación al método histórico y la concepción de la historia como una ciencia social, y no simplemente como un saber erudito o simplemente curioso».*

---

<sup>11</sup> El término el “Aula como laboratorio social” fue propuesto por el Dr. Joaquín Prats y Dr. Joan Santacana que observaron la potencialidad de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales como una disciplina, que permite conocer las bases históricas de los problemas actuales y las claves del funcionamiento social en el pasado, por lo que se convierte en un inmejorable laboratorio de análisis social. En PRATS, Joaquín; SANTACANA, Joan. Enseñar a pensar históricamente.... *En Didáctica de la Geografía y la Historia*. GRAÓ, 2011.

En la tradición académica, el laboratorio es un espacio reservado a las materias denominadas científicas. Se trata, normalmente, de aulas especiales donde se realizan las prácticas de Química, Física o Biología (Santacana, 2005). La asignatura de Historia siempre ha sido encasillada dentro de las disciplinas que basa el proceso de enseñanza-aprendizaje exclusivamente en el relato, la lectura y la memoria. Investigadores de la Universidad de Stanford han intentado romper con este estigma proponiendo un programa llamado «*Reading Like A Historian*» (Reisman, 2012), donde se busca imitar el trabajo del historiador a partir de tres heurísticas que se aplican durante la lectura de textos históricos: I) Fuentes, teniendo en cuenta de donde proviene el documento histórico y su propósito; II) Contextualización, con el fin de colocar el documento en su contexto temporal y espacial; y III) Corroboración, para comparar las múltiples fuentes (Wineburg, 2001).

Para transformar el aula en un laboratorio donde el alumnado simule el trabajo de expertos, es interesante destacar la técnica puzzle de Aronson (TPA) (Aronson & et al, 1978). Para el trabajo con este tipo de actividades es esencial que discente tenga una serie de capacidades y habilidades sociales previas para que pueda llevar a cabo la experiencia didáctica (Martínez y Gómez, 2010). La idea de utilizar las técnicas de trabajo cooperativo en el aula como laboratorio histórico, consiste en que los objetivos se consiguen si y solo si cada uno de los estudiantes trabaja en su propio objetivo. De esta manera, puede revertir la situación que se da cuando se pide a los alumnos la realización de un trabajo en equipo, cuya calificación va a ser común a todos los miembros del mismo, para evitar que siempre haya quien realice la mayor parte del trabajo y/o quien se beneficie del trabajo de los demás. Las investigaciones desarrolladas en este terreno indican claramente que la cooperación, comparada con el trabajo competitivo e individual, suele conseguir, por un lado, una mayor productividad y, por otra parte, generar relaciones de apoyo y compromiso entre el alumnado, permitiendo aumentar una mejor salud psicológica, competencia social y autoestima. Los efectos positivos que la cooperación tiene en distintos ámbitos hacen del aprendizaje cooperativo una valiosa herramienta educativa (De Miguel, Veiga\_Crespo, Feijoo-Siota, Blasco, & Villa, 2009; Kagan, 1989; Oller, 2011a).

El transformar el aula de Ciencias Sociales en un laboratorio de análisis social, donde los alumnos y alumnas puedan interactuar con el método del historiador, puede ser un

espacio donde el alumnado se forme como ciudadano con un espíritu crítico y una mirada fundamentada en la realidad (Joaquín Prats & Santacana, 2011a).

La técnica puzle o *jigsaw* (TPA) (Aronson & et al, 1978; De Miguel et al., 2009) que se propone para simular el laboratorio de análisis histórico y social, consiste en los pasos siguientes:

- Primero, se organizan los equipos (grupos puzle) para trabajar el material académico que ha sido dividido en tantos subtemas como miembros tenga el equipo (en el caso de esta experiencia son dos historiadores expertos).
- Segundo, cada miembro se ocupará de estudiar o aprender un subtema.
- Tercero, los diferentes miembros de los distintos equipos puzle que van a ocuparse de las mismas tareas se reúnen en grupos de expertos para estudiarlas y discutir las con la finalidad de elaborar un mapa conceptual de su tema.
- Cuarto, los alumnos vuelven a sus grupos puzle y “enseñan” su sección a los compañeros.
- Quinto, finalmente concluyen la tarea solicitada.

Para el éxito de estas actividades, es requisito fundamental, desde un punto de vista didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje, que los alumnos y alumnas participen en las actividades de manera activa y colaborativa (Oller, 2011a). De esta manera los contenidos ayudan a que los estudiantes desarrollen competencias que estimulen el espíritu crítico, el respeto y el compromiso con los compañeros (Swartz et al., 2010).

El que los estudiantes trabajen simulando ser expertos (historiadores, politólogos, etc.) propiciará que piensen la Historia como un proceso, como una serie de operaciones que tiene como propósito hacer frente a un problema específico con una interpretación cuidadosa de las fuentes de información (Peck & Seixas, 2008; Reisman, 2012; Wolfe & Goldman, 2005).

### **2.3. Los alcances y límites de las actividades didácticas utilizadas en el aula.**

---

Prats y Valls (2013) distinguen cinco líneas fundamentales para la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: (i) Diseño y desarrollo curricular en las diversas etapas, áreas y disciplinas educativas; (ii) construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la Didáctica de la Historia y de las

Ciencias Sociales; (iii) estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales; (iv) investigaciones ligadas a las concepciones de la Historia y la Geografía u otras Ciencias Sociales entre el alumnado y la evaluación de los aprendizajes; por último (v) investigaciones sobre la didáctica del patrimonio y otros espacios de comunicación.

Desde los alcances de la investigación, se profundizará en investigaciones relacionadas con las concepciones del alumnado y las enseñanzas de aprendizaje, tocando tangencialmente el trabajo desarrollado por el profesorado en las aulas de secundaria.

### **2.3.1 Un poco de Historia.**

Desde el siglo XIX con la profesionalización de los expertos en Historia, se ha recalcado el potencial de las fuentes primarias para comprender el pasado (Burke, 2003; Le Goff, 2005; Sánchez Marcos, 2012), este fenómeno ha hecho eco recientemente en el trabajo de expertos en alfabetización, historiadores y psicólogos de la educación.

La investigación en la enseñanza de la Historia ha pasado por diferentes etapas, destacando el *The Schools Council Project History 13-16* creado en el año 1972, que buscaba replantear la enseñanza de la Historia (Shemilt, 1987). El proyecto consistía en el desarrollo del razonamiento o pensamiento histórico, a través del aprendizaje por descubrimiento. Sallés (2011) describe en su tesis doctoral la experiencia del grupo llamado «Historia 13-16» en España. Las actividades del grupo estaban centradas en la investigación de los hechos y situaciones utilizando las evidencias o fuentes de información, desarrollando en el alumnado conceptos de cambio, empatía y significación.

Las repercusiones y el avance del *Project History 13-16*, ha influenciado a investigadores de distintas áreas de la educación. A finales de los noventa, los expertos siguieron una corriente que ve la educación en el área de Historia como una forma particular de conocimientos, lo que implica que para su aprendizaje requiere de instrumentos que provengan directamente de la disciplina histórica (Wineburg, 1999). A partir de este punto una serie de investigadores se ha preocupado de investigar el desarrollo del pensamiento histórico en las aulas de Historia (Carretero & Voss, 2004; Joaquín Prats & Santacana, 2011a; P. Seixas, 2006; Stearns et al., 2000).

Van Sledright & Limón (2006) distinguen entre conocimientos de tipo conceptual y conocimientos de tipo procedimental. En la misma línea que Peck y Seixas (2008) identifican tres formas de educación histórica: la primera centrada en la narrativa y la construcción de nación; la segunda hacia análisis de problemas actuales y a las Ciencias Sociales y la tercera se centra en comprender la Historia como un método, muy ligada a la idea de los aprendizajes procedimentales (Carrasco, Pérez, & Puche, 2014).

La producción científica en el área didáctica de la Historia y de otras Ciencias Sociales, ha venido creciendo en España desde los años 90, como lo demuestra un estudio reciente de Curiel-Marín (2015) que realiza un análisis de las tesis doctorales publicadas entre 1976-2012.

Las investigaciones doctorales del área durante los primeros años giraron en temáticas diversas e incluso en ocasiones relacionadas con temáticas que se alejaban de la didáctica, acercándose más a la investigación histórica, como por ejemplo, García Puchol (1991) que hace una revisión de los textos escolares desde 1808 hasta el año 1900, aportando una visión de los cambios ideológicos del período estudiado, a través de la reinterpretación de los hechos y principales personajes de la Historia Universal.

A partir de la investigación doctoral de Trepal (1993), quien hace un análisis de los resultados de aprendizaje de estudiantes 12 y 16 años de contenidos específicos del área de Historia. Otra tesis destacada durante la década de los noventa es la realizada por López del Amo (1994) que realiza un estudio del tratamiento didáctico que se les daba a las fuentes primarias en las aulas de BUP.

Desde la formación del profesorado, se puede mencionar a Santamaría (1998) que realiza un estudio sobre las concepciones que tiene el profesorado de Historia del Arte sobre el currículum y los paradigmas o enfoques de la misma disciplina, que subyacen en el conocimiento del profesor.

Durante la primera década del siglo XXI, como explican en su investigación Curie-Marón y Fernández-Cano (2015) existe una leve caída de la producción de tesis doctorales, que coinciden con los cambios de normativas. Durante este período se destacan las tesis de Moreno (2004) que gira en torno a las concepciones de la Historia como materia de los alumnos de ESO; Santisteban (2005) realiza un estudio sobre la transformación y representaciones del tiempo histórico de los futuros maestros de primaria; López Martínez (2006) centrado en describir cómo influye el componente

cultural en las aulas de Almería; Blanco (2007) Que realiza un estudio de las representaciones del tiempo histórico en los textos escolares de 1º y 2º de la ESO; y por último la de Henríquez (2009) sobre las formas de comprensión y explicación histórica de un grupo de alumnos inmigrantes que cursan la educación secundaria obligatoria (ESO) en Cataluña.

### **2.3.2. Carácter de las investigaciones en Didáctica de la Historia**

La presentación de las investigaciones de los últimos años se realizará desde dos perspectivas diferentes: (i) desde las temáticas, donde se destacan los trabajos que hacen referencia al currículum, y las concepciones de los alumnos; (ii) en segundo lugar a las metodologías utilizadas para cada una de las investigaciones, destacando las cualitativas, cuantitativas, experimentales, etc.

En la actualidad existen revistas que han marcado referencia en el área de la Didáctica de la Historia y otras Ciencias Sociales, entre las que destacan The Social Studies y Theory and Research in Social Education en el ámbito anglosajón y en el caso español las revistas Iber Didáctica de las Ciencias Sociales y Enseñanza de las Ciencias Sociales<sup>12</sup>.

#### **2.3.2.1. Temáticas de investigación en Didáctica de la Historia**

Las Didáctica como disciplina en las últimas décadas ha ampliado sus campos de conocimientos como a diferentes áreas de la Historia. Destacando para el área de estudio temáticas como el análisis del currículum y el libro de Texto; la formación y concepciones del profesorado; y por último las concepciones del alumnado.

##### *i) Análisis del currículum:*

El análisis del currículum en el área de la Historia tiene antecedentes en la década del noventa en el caso español (Pagés, 1994). En este período destaca la tesis doctoral de Cisternas (1999) que realizó un estudio del currículum oculto en la enseñanza de la Historia, fundamentando sus estudios en la ideas de la pedagogía crítica de Giroux (1990), Apple (1997) y Santomé (1991).

---

<sup>12</sup> Se han destacado estas revistas, debido a que muchos de sus artículos han sido puntos de referencia a lo largo de la investigación, pero se consultaron otras que tienen el mismo valor y rigurosidad.



Como se ha señalado el análisis del currículum influirá directamente en la unidad docente, el análisis en las unidades que los docentes planifiquen y lleve al aula. En este sentido resulta interesante conocer el trabajo realizado por Bellatti, Gámez y Trepal (2015) donde describen el currículum español y el de diferentes países de América latina. Este trabajo es parte de un proyecto liderado por Prats y Miralles (2015) donde hacen un recorrido por las diferentes realidades de las aulas de Historia en América latina.

Pero la mayoría de los estudios se han centrado en el análisis de los libros de texto donde podemos destacar los aportes de Valls (1995), con el análisis de los manuales escolares, siendo un autor de referencia.

A nivel internacional destacan estudios como los de Woysner Y Shocker (2013; 2015) que investigan las representaciones de las mujeres africanas y negras en los manuales de Historia de secundaria en Estados Unidos. Bruger y Roberts (2014) analizan las actividades de los libros de textos de primaria y secundaria e involucran a los alumnos. Un trabajo que nos ha parecido muy interesante es el de Witschonke (2013) que analiza cómo cambia el tratamiento del Holocausto una vez que Alemania se vuelve aliado para Estados Unidos.

En Canadá Boutonnet (2013) realizó un gran avance en investigación de libros de texto, debido a que los investigadores normalmente analizan el contenido y la calidad de los libros de texto, pero rara vez su uso en clases. Esta tesis describe y analiza como los profesores de secundaria utilizan los libros escolares y otros recursos para el aprendizaje. Entre los resultados se destaca, que los profesores suelen utilizar el libro de texto, pero su intervención no está estructurada por su contenido o ejercicios. El uso de libros de texto y otros recursos según estos resultados es de manera tradicional, un apoyo a la exposición del profesor, dejando en un segundo plano el desarrollo del pensamiento histórico.

En la actualidad en España los mejores análisis de las actividades de los libros de texto son los realizados por Sáiz (2013) donde se cuestiona si el tratamiento de las competencias educativas básicas ha enriquecido o no el planteamiento didáctico de los manuales escolares.

## *ii) Alumnado y pensamiento histórico*

El currículum sin duda marca una tendencia a la Historia que estudia en la Escuela, donde se marca un punto fundamental en el trabajo realizado por Seixas (2000) que se preocupa de definir qué tipo de Historia se enseña en la escuela. El autor señala que existen tres modos de tratar la Historia en el aula:

- La primera trata de enseñar la Historia desde la visión dominante, siguiendo la idea de progreso impuestas por el Estado o la ideología de los centros escolares. Esto limita al estudiante y lo lleva solo a memorizar y repetir eventos o hechos históricos.
- La segunda orientación el docente entrega al estudiante distintas versiones de un hecho y le enseña al estudiante a alcanzar conclusiones sobre cuál es la mejor interpretación a través de fuentes de información. Esto permite al alumnado criterios disciplinarios.
- La tercera orientación busca que los alumnos consideren diferentes versiones con las fuentes de información, pero en este punto relacionen las versiones del pasado a sus usos políticos en el presente. La tarea del estudiante es entender como grupos diferentes organizan el pasado y como sus estrategias retóricas y narrativas sirven como objetos actuales.

En esta línea nacen una serie de investigaciones que buscan estudiar el proceso de alfabetización histórica de los alumnos (Wineburg, 2001).

En la línea de la alfabetización histórica se puede destacar el trabajo realizado por Michael B. W. Wolfe & Susan R. Goldman (2005), esta investigación buscó estrategias que permitiesen mejorar la comprensión de la Historia. A través de experimentos didácticos se invitó a los estudiantes a simular el trabajo de los historiadores y construir su propio modelo de un acontecimiento histórico. Los resultados se discutieron en términos de procesamiento de textos simples y complejos, el desarrollo de habilidades en el tratamiento de la información y la implicación de la investigación para dar a los discentes la oportunidad de pensar históricamente. Conclusiones similares son las que obtuvo Monte-Sano (2012) quien explica que para aprender Historia, la escritura argumentativa es clave para el desarrollo de formas analíticas de pensamiento, a la vez argumenta que la escuela tiene un espacio ideal para que los niños mejoren sus

habilidades de escritura y lectura si aprenden a través de métodos de investigación histórica.

Por otro lado Reisman (2012) realizó un estudio de intervención prolongada de seis meses para probar la efectividad de la enseñanza de la Historia, donde el estudiante simule el trabajo del historiador. Este estudio, con 236 estudiantes de 11 grado en cinco escuelas secundarias de San Francisco, representó la primera intervención currículo ampliado *The Reading Like a Historian*<sup>13</sup> de un distrito urbano. Para evaluar la intervención didáctica se utilizó un diseño cuasi-experimental que midió el efecto de las propuestas por un período de seis meses, donde se observó que el alumnado avanza en cuatro dimensiones: (a) el pensamiento histórico de los estudiantes; (b) su capacidad para transferir estrategias de pensamiento histórico de los problemas contemporáneos; (c) su dominio del conocimiento de los hechos; y (d) su crecimiento en la comprensión de lectura general. Este estudio se ha transformado en una de las referencias para la investigación en enseñanza de la Historia.

Por otro lado se debe destacar el trabajo de Duquette (2011) realizó un estudio promoviendo un modelo teórico donde interactúen conceptos de pensamiento histórico y conciencia histórica. Luego realizó un estudio cualitativo con 148 estudiantes que le permitió ver la correlación que existe entre el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado y su progresión en las diferentes etapas de la conciencia histórica que propuso en su modelo (Conciencia histórica no reflexiva hasta llegar a una conciencia histórica reflexiva).

A partir de los modelos que han nacido de las investigaciones de Peck y Seixas (2008), Wineburg (2001) y los que hemos descrito (Duquette, 2011; Monte-Sano, 2012; Reisman, 2012; Wolfe & Goldman, 2005), han surgido una serie de trabajos que siguen las mismas líneas investigación (De La Paz et al., 2012; Fillpot, 2012; Mandell & Malone, 2013, 2013; Nokes, 2012)

Desde el ámbito español es interesante rescatar el trabajo realizado por Feliu (2010) investigación centrada en la Historia del Arte en educación primaria, utilizando el método cuasi-experimental. La investigación buscó ver cómo influyen los métodos de enseñanza en el aprendizaje de la Historia del arte en los niños. A la vez se pretendía

---

<sup>13</sup> Lecciones de estudio propuesto por el grupo de investigación SHEG de la Universidad de Stanford (Wineburg, Martin, & Monte-Sano, 2012)

descubrir el peso de los elementos externo en el estudio de la materia. Otras investigaciones que destacan en la enseñanza de la Historia son las realizadas por Insa (2009) que verifico como las pruebas de corrección objetiva son un verdadero instrumento de evaluación de aprendizajes ayudando estimulo de los alumnos y como consecuencia a la eficiencia de los resultados.

Desde la alfabetización histórica se puede mencionar a Grau (2014) que a través de una investigación acción, elaboró y propuso un modelo para que el alumnado genere relatos históricos. Según el autor este método ayudara a los estudiantes a desarrollar el pensamiento histórico.

## Capítulo 3: Fundamento metodológico

En el marco teórico se identificaron y describieron los conceptos relacionados con la construcción del discurso histórico escolar. Los conceptos que se puntualizaron en el capítulo anterior tienen relación con el desarrollo del pensamiento histórico; ejercicios vinculados con el método del historiador; la intervención educativa de los docentes y el uso de los recursos educativos. A partir del marco teórico se estableció que el alumnado construye su discurso histórico desde las propuestas y la elección de recursos didácticos que los docentes seleccionan para desarrollar habilidades del pensamiento histórico.

Por lo tanto, en el presente capítulo se presentaran los diferentes instrumentos que se utilizaron en la investigación para conocer las metodologías y recursos utilizados por el profesor en el aula. Por otro lado se presentan los instrumentos para la experimentación didáctica en el aula.

### 3.1. Fases de la investigación

Esta investigación didáctica se moverá en torno a diversas materias de disciplinas complementarias, como la pedagogía, la psicología, la historia, etc.

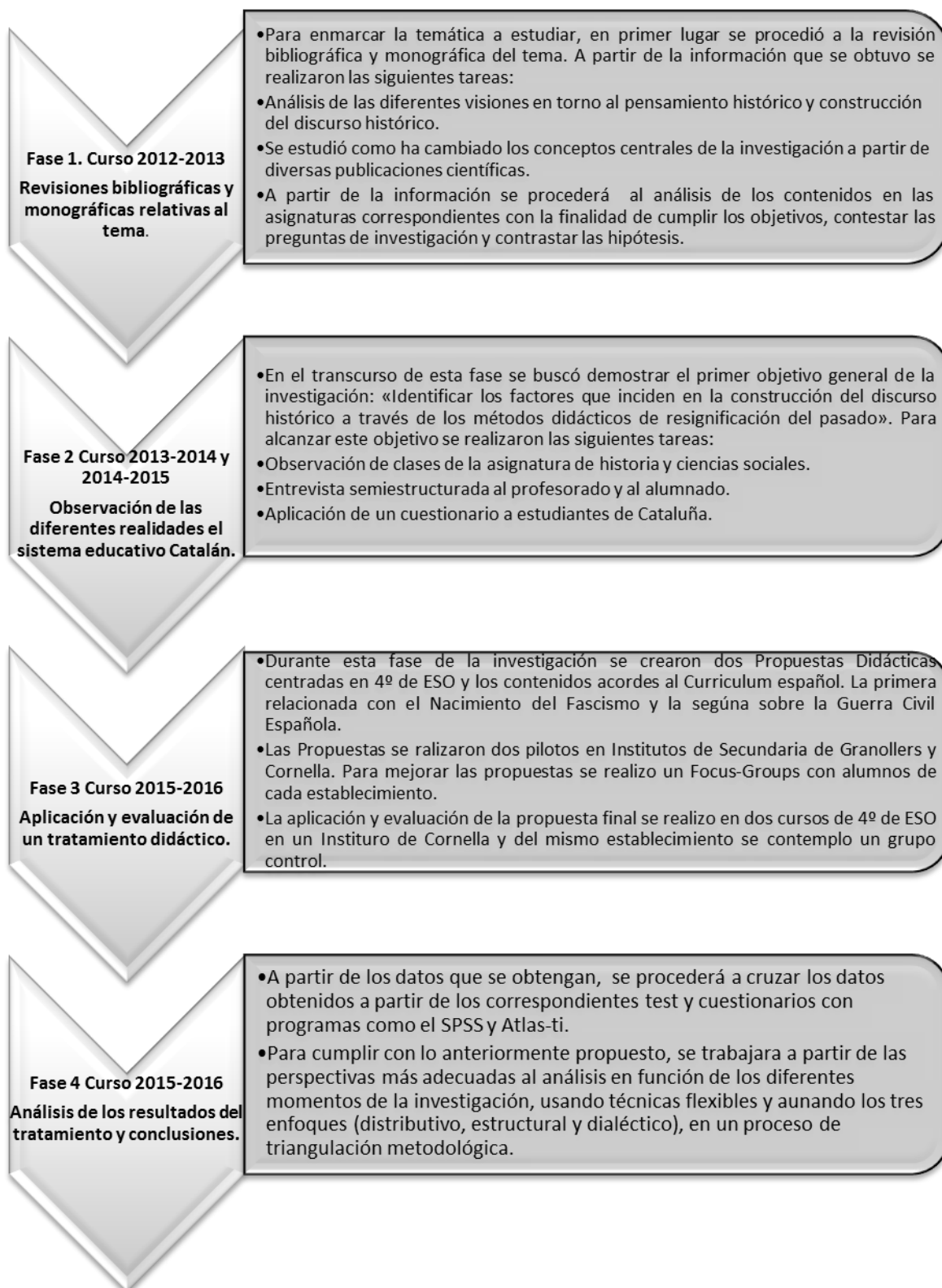
Desde su planteamiento inicial, la investigación busca dar un enfoque multidisciplinar a los conceptos a estudiar. Así se podrá apreciar la interconexión constante entre la Didáctica, la Historia, la Sociología, la Psicología, etc.

Esta investigación es considerada mixta ya que se aplicarán técnicas de carácter cuantitativas (pruebas, observación a través de pautas y cuestionarios) y cualitativas (entrevistas).

La investigación, desde el punto de vista metodológico, se estructurara en cuatro fases:

- I. Revisiones bibliográficas y monográficas relativas al tema.
- II. Observación de las diferentes realidades el sistema educativo en Cataluña.
- III. Aplicación de un tratamiento didáctico.
- IV. Análisis de los resultados del tratamiento y conclusiones.

**Cuadro 1 Estructura de las fases de la investigación**



### 3.2. Justificación metodológica según los objetivos de investigación

---

La didáctica, si bien utiliza métodos y herramientas de diferentes disciplinas (psicología, sociología, pedagogía, etc.) , es la que se preocupa de mejorar la interacción entre el profesorado y el alumnado a nivel de las áreas específicas, en este caso la Historia y las Ciencias Sociales (Lautier & Allieu-Mary, 2008). Por lo tanto, como señala Valls & Prats (2013, p. 25):

*«Es una disciplina que se encuentra en la encrucijada entre diversas disciplinas sociales, entre las que están, por un lado, las que se ocupan tradicionalmente del aprendizaje y la enseñanza y, por otro, las que constituyen la base de los conocimientos que pretenden enseñar».*

***La primera fase de la investigación tiene como objetivo general:***

- Identificar los factores que inciden en la construcción del discurso histórico a través de los métodos didácticos de resignificación del pasado.

En esta línea para esta fase de la investigación ha resultado esencial conocer y analizar las prácticas en el aula narradas por los propios actores (profesores y alumnos). Se decidió que, por tiempo y capacidad, el mejor instrumento para recoger esta información es la entrevista y el cuestionario. Los objetivos específicos que se buscaban alcanzar con estos instrumentos son:

1. Establecer si la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales se ha adaptado a los nuevos desafíos de la formación ciudadana en el mundo globalizado e interconectado.
2. Identificar cómo son tratados los contenidos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia propuestos por la administración.
3. Analizar las representaciones de docentes y estudiantes respecto a las necesidades, inquietudes y proyecciones que la educación histórica tiene en la formación ciudadana.

La entrevista es uno de los instrumentos científicos más empleados en el área de la investigación social y se ajusta a un escenario individual (G. González, 2010). A través de este instrumento, se buscó conocer la interacción cotidiana entre los actores principales del proceso enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

El cuestionario se utilizó por ser uno de los instrumentos más versátiles y facilita la obtención de información a gran cantidad de estudiantes (Babbie, 2000). Según González (2010, p. 171), «es uno de los instrumentos usados para la identificación de conocimientos previos o representaciones que tienen las personas alrededor de un concepto o hecho social». Para esta investigación es esencial identificar los espacios de diálogo que se generan en las aulas del área de Historia y Ciencias Sociales. En la **Tabla 4** se pueden observar las características de la primera fase del estudio con los objetivos, instrumentos<sup>14</sup> y muestra.

**Tabla 4: Instrumentos de recolección de información por objetivos de la Primera Parte**

<b>Objetivos</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Muestra</b>
Establecer si la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales se ha adaptado a los nuevos desafíos de la formación ciudadana en el mundo globalizado e interconectado.	Cuestionario Entrevista	El primer instrumento se aplicó a 1709 estudiantes de 4º de ESO en Cataluña. El segundo instrumento, se entrevistaron 7 profesores de Cataluña y 22 estudiantes de 4º de ESO de Cataluña.
Identificar como son tratados los contenidos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia propuestos por la administración.	Entrevista	Se entrevistaron 7 profesores de Cataluña y 22 estudiantes de 4º de ESO de Cataluña.
Analizar representaciones de docentes y estudiantes respecto a las necesidades, inquietudes y proyecciones que la educación histórica tiene en la formación ciudadana.	Entrevista	Se entrevistaron 7 profesores de Cataluña y 22 estudiantes de 4º de ESO de Cataluña.

Los «quehaceres ordinarios» en las investigaciones empíricas sobre las practicas escolares han sido menospreciadas como explica Falaize (2010), en tanto que los

<sup>14</sup> Un instrumento que hubiese sido interesante de utilizar es la «Observación no participante», para verificar los relatos de los profesores y alumnado entrevistado, pero el tiempo no lo ha permitido.



instrumentos escogidos para esta tesis doctoral buscan palear en cierto grado esta problemática.

***La segunda fase de la investigación:***

- Establecer el aporte de estrategias de aprendizajes colaborativo en la construcción del discurso histórico en alumnos de 4º de ESO.

En esta fase de la investigación para estudiar la construcción del pensamiento histórico y por ende del discurso histórico escolar, resulta importante la aplicación de un tratamiento experimental personalizado debidamente para conseguir los objetivos propuestos en el estudio<sup>15</sup>.

Los objetivos específicos que derivan del general son los siguientes:

1. Elaborar propuestas didácticas cimentadas en la metodología del aula como laboratorio social para los alumnos de 4º ESO basados en los temas de Fascismo y Guerra Civil Española.
2. Establecer si la metodología del aula como simulación de laboratorio social favorece el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado.

Para alcanzar estos objetivos se decidió elaborar dos tratamientos didácticos de temáticas tratadas en el currículum escolar español: El primero hace referencia al Nacimiento del Fascismo; el segundo a la Guerra Civil Española. La selección de las temáticas se hizo pensando que eran cuestiones socialmente relevantes siguiendo la estela de otras investigaciones relacionadas con la Transición (I. González, Sánchez, & Muñoz, 2010) o sobre el Holocausto (Moisan, Andor, & Strickler, 2012).

La riqueza del método experimental para el estudio de la didáctica es que existen una serie de elementos que se pueden controlar por el investigador (aunque no todos<sup>16</sup>), como ha sido comprobado en investigaciones como la de Reisman (2012); Reisman & Wineburg (2015); Monte-Sano & Wineburg (2012); y en España por Grau (2014). Para conocer los efectos de tratamiento didáctico, como diseño experimental, es necesario que se realice un pre-test para medir los conocimientos previos de los alumnos y un

---

<sup>15</sup> Trabajo similar realizó la Dra. Catherine Duquette (2011) donde expuso sobre la importancia del pensamiento histórico para generar una conciencia histórica reflexiva.

<sup>16</sup> El diseño experimental tiene la dificultad de no lograr controlar todos los factores que inciden en el aula. Por este motivo se utiliza el diseño cuasi-experimental.

post-test para valorar su pertinencia (Babbie, 2000; Campbell & Stanley, 1973; Sierra Bravo, 1995)

Si bien para autores como Cohen & Manion (1990), el método experimental se aleja de los estudios de caso, se decidió en esta investigación, utilizar solo un centro escolar y el método de observación participativa (Del Rincón, Arnal, Latorre, & Sans, 1995).

En la **Tabla 5** se observan los instrumentos de recolección de información de la segunda fase de la investigación.

**Tabla 5: Instrumentos de recolección de información por objetivos de la segunda parte.**

<b>Objetivos</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Muestra</b>
Elaborar propuestas didáctica cimentada en la metodología del aula como laboratorio social para los alumnos de 4º ESO basado en los temas de Fascismo y Guerra Civil Española.	Intervención con material didáctico.	Dos clases con tratamiento didáctico: Grupo1:28 estudiantes Grupo 2: 27 estudiantes Grupo 3 control 23 estudiantes
Establecer si la metodología del aula como simulación de laboratorio social favorece el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado.	Intervención con material didáctico. Pre-test y Post-test Pauta de observación	Dos clases con tratamiento didáctico: Grupo1:28 estudiantes Grupo 2: 27 estudiantes Grupo 3 control 23 estudiantes En el primer tratamiento didáctico se observaron 19 sesiones. En el segundo tratamiento didáctico se observaron 17 sesiones.

### **3.3 Instrumentos de recolección de información.**

En una investigación doctoral juega un importante papel la selección de instrumentos de recolección de información para alcanzar los objetivos propuesto.

Para *identificar los factores que inciden en la construcción del discurso histórico a través de los métodos didácticos de resignificación del pasado*, se aplicó un cuestionario sociológico y dos entrevistas semiestructurada a profesores y alumnos.

Para conseguir el segundo objetivo general de *establecer el aporte de estrategias de aprendizajes colaborativo en la construcción del discurso histórico* se crearon dos

Unidades didácticas para 4º de ESO para realizar un experimento cuasi-experimental en el aula.

### **3.3.1 Entrevista semiestructurada**

La RAE define una entrevista como:

*«Mantener una conversación con una o varias personas acerca de ciertos extremos, para informar al público de sus respuestas» y «tener una conversación con una o varias personas para un fin determinado» (Real Academia de la Lengua Española, s. f.)*

Las entrevistas se utilizan para recoger información acerca de una variada gama de temas. En el caso de las investigaciones, las temáticas que se estudian determinarán cuáles son las entrevistas que mejor se adecuan a los objetivos propuestos (Del Rincón et al., 1995). La **Tabla 6** se puede observar las modalidades de las entrevistas según sus criterios.

**Tabla 6 Modalidades de entrevistas según distintos criterios de clasificación en Del Rincón, Arnal, Latorre, & Sans (1995, p. 308)**

Estructuración	Directividad	Finalidad	Según el número de participantes
Estructurada	Dirigida	Clínica	Individual
↕	↕	De orientación	Grupal
		De selección	Varios Grupos
Semiestructurada	No dirigida	De investigación	

A partir de esta idea inicial, se puede inferir que una entrevista es una conversación entre dos o más personas, pero dentro de una investigación tendrá como fin el alcanzar los objetivos propuestos.

La entrevista se verá afectada por muchos fenómenos del contexto, pero esta tiene como característica ser una conversación formal con “alguien” para alcanzar los objetivos de la investigación. Como lo describe Babbie:

*«En esencia, una entrevista cualitativa es una conversación en la que el entrevistador establece una dirección general y sigue los temas que suscita el entrevistado» (Babbie, 2000, p. 268)*

Para responder a las preguntas que dieron origen al estudio, las cuestiones que se propongan han de conectar con los intereses del actor y los del investigador. A ambos

les ha de resultar relevante. Preguntar, por tanto, es establecer un puente o medio a través del cual sea posible ir y venir entre ambos (Del Rincón et al., 1995). Con mucha frecuencia la forma como planteamos las preguntas desvía sutilmente las respuestas que nos dan. Algunas veces se presiona a los interrogados para que se vean bien; otras, se sitúa la pregunta, en tal contexto que se omiten por completo las respuestas importantes (Babbie, 2000).

Es así que el investigador debe escuchar y dirigir al entrevistado, darle la importancia que tiene. No se debe tratar de detener el discurso de su entrevistado, se debe aprender a tomar lo que le ha dicho y a llevar el comentario en la dirección que conviene a los objetivos propuestos (Babbie, 2000; Sierra Bravo, 1995)

La distancia que existe a veces entre lo que literalmente se dice y lo que realmente se quiere decir, la adecuación de las secuencias gramaticales al contexto y a la situación, o la asignación correcta de referente como paso previo para la comprensión total de los enunciados son tres tipos de fenómenos que escapan a una caracterización precisa en términos estrictamente gramaticales (Ardèvol, Callén, Pérez, & Bertrán, 2003), son desafíos que el investigador debe ir sorteando y superando.

Para hacer una entrevista debe existir una planificación previa y a partir de esta idea se proponen siete pasos Como se aprecia en la **Tabla 7** (Babbie, 2000, p. 271):

<b>Tematizar:</b>	Aclarar el propósito de la entrevista y los conceptos que se van a explorar.
<b>Diseñar:</b>	Preparar el proceso mediante el cual logrará su objetivo, sin dejar fuera las consideraciones de la dimensión ética.
<b>Entrevistar:</b>	Realizar las entrevistas.
<b>Transcribir:</b>	Poner por escrito las entrevistas.
<b>Analizar:</b>	Determinar el significado de los materiales recopilados en relación con el propósito del estudio.
<b>Verificar:</b>	Comprobar la confiabilidad y la validez de los materiales.
<b>Informar:</b>	Comunicar a los demás lo aprendido.

La entrevista semiestructurada tiene la ventaja de facilitar que el entrevistador se muestre sensible a las diferentes individualidades y a los cambios situacionales del entrevistado (Flick, 2004). Desde esta perspectiva será más probable que los entrevistados expresen sus puntos de vista en una entrevista que de espacios para

discutir y explayarse al momento de opinar antes que una estructurada o un cuestionario (Del Rincón et al., 1995).

Las entrevistas que se utilizaron como modelo tienen las siguientes precisiones metodológicas como se puede observar en la **Tabla 8** (Del Rincón et al., 1995, pp. 310-312):

---

**Tabla 8: Precisiones metodológicas de la entrevista.**

<b>Semiestructurada:</b>	Las preguntas suelen ser de carácter abierto. Por lo tanto son entrevistas flexibles que permite que se adapten a las necesidades de la investigación.
<b>Dirigidas:</b>	Se tiene una listas de cuestiones que el entrevistador es libre de ir adaptando según los objetivos de la investigación.
<b>Investigación:</b>	La finalidad de la entrevista es investigar un determinado problema.
<b>Individual:</b>	Son entrevista que se pueden obtener una comprensión profunda del tema a investigar. Son más directivas que las entrevistas grupales.

---

La entrevista es una interesante herramienta que se utiliza para contrastar hipótesis. A continuación se describirá los pasos que se siguieron al construir la entrevistas aplicadas a los docentes y al alumnado.

### **3.3.2 Cuestionarios.**

El cuestionario es un instrumento básico de observación por encuestas. Este no es otra cosa que un conjunto de preguntas, preparado cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan a una investigación (Sierra Bravo, 1995). El cuestionario al ser un tipo de encuesta es uno de los mejores instrumentos para conocer la opinión de grandes cantidades de personas (Babbie, 2000). Es decir, si se realiza un mal trabajo en este tipo de instrumentos se desperdicia la oportunidad de conocer la opinión de muchos, tal como señala Babbie (2000):

*«Un cuestionario mal presentado puede hacer que los interrogados se salten preguntas, se confundan sobre la naturaleza de los datos deseados e incluso lo desechen» (p. 132).*

El cuestionario se podría definir como un formulario que contiene escritas una serie de preguntas o afirmaciones, y sobre el que se consignan las respuestas. La redacción y estructuración de las preguntas en el cuestionario es una tarea cuidadosa, pues de ella

depende, primero, que se obtenga la información que se desea y no otra y, segundo, no influir en las respuestas de los individuos, ya directa o indirectamente (Alaminos Chica & Castejón Costa, 2006).

Las encuestas han vivido un crecimiento expansivo, una conciencia creciente de que los rápidos cambios en los medios de comunicación plantean grandes retos, así como nuevas oportunidades para los estudios de opinión; y el aumento de la calidad y de la racionalidad pública moderna (Price, 2011). La encuesta por cuestionario es un instrumento que permite realizar grandes investigaciones y con los alcances de los medios tecnológicos, como por ejemplo, *Google Docs*, se puede llegar a todo tipo de personas.

Según Del Rincón et. al (1995) existen dos tipos fundamentales de cuestionarios: los de medición y diagnóstico y los empleados en la recolección de información en investigaciones. Desde otra perspectiva Sierra Bravo (1995) distingue como se observa en la **Tabla 9** tres clases de cuestionarios.

**Tabla 9: Clases de cuestionarios según Sierra Bravo (1995, p. 305)**

<b>Cuestionarios</b>	<b>Características</b>
<b>Simple</b>	Es aquel que los encuestados, previa lectura, responden por escrito, sin intervención directa de persona alguna de las que colaboran en una investigación.
<b>Entrevista</b>	Es aplicado a los sujetos investigados por personas especializadas en esta tarea, reclutados y preparados por la dirección de la investigación, quienes hacen a los encuestados las preguntas del cuestionario y anotan las respuestas.
<b>Escalas sociométricas</b>	Son una forma especial de cuestionario, caracterizada porque las preguntas o las diferentes contestaciones a las preguntas tienen atribuido un valor numérico, lo que permite cifrar cuantitativamente y en cierto modo medir el nivel que alcanza en cada caso la actitud o aspecto del investigado.

Del Rincón et al. (Del Rincón et al., 1995) citando a Ghiglione & Matalon (1989, p. 93) distingue tres objetivos de los cuestionarios de investigación:

- Estimar ciertas magnitudes absolutas, por ejemplo, el censo de la población; o bien, magnitudes relativas, como la proporción de una tipología concreta en una población estudiada.
- Describir una población o subpoblaciones; por ejemplo, qué características poseen los televidentes de un canal determinado.

- Contrastar hipótesis, bajo la forma de relaciones entre dos o más variables; por ejemplo, comprobar si la frecuencia de un comportamiento varía con la edad.

Si bien las encuestas por cuestionario cuenta con la ventaja de abarcar una amplia porción de la población, tienen limitaciones y condicionantes claros. Es así como este tipo de instrumentos no es apropiado para indagar las razones, motivos o causas subjetivos de comportamiento; tampoco es muy apropiada si se desean estudiar fenómenos desconocidos para la población (Alvira, 2011). Por este motivo en ocasiones puede ser considerada por algunos investigadores como un instrumento para investigaciones positivistas y con falta de objetividad (Alvira, 2011; Cohen & Lawrence, 1990).

Si bien las críticas pueden ser válidas, las encuestas por cuestionarios «van dirigidos sobre todo a la descripción y la contrastación, no al descubrimiento ni la elaboración de hipótesis y teorías» (Alvira, 2011, p. 10). En esta línea el cuestionario tiene las ventajas de abarcar un amplio espectro de la población, tiene una fiabilidad bastante alta, por esta razón permite medir opiniones y tendencias de una gran cantidad de sujetos (Babbie, 2000; Sierra Bravo, 1995).

### **3.3.3 Observación**

La observación como técnica de investigación permite contemplar sistemática y detenidamente como ocurre la vida social sin modificarla (Del Rincón et al., 1995). Este tipo de técnica implica a todos los procedimientos utilizados en Ciencias Sociales, no sólo para examinar las fuentes donde se encuentran los fenómenos estudiados, sino también para registrarlos y clasificarlos (Sierra Bravo, 1995).

Este método permite recoger las características de una unidad individual, un niño, un grupo, una clase, una escuela o una comunidad (Cohen & Lawrence, 1990). En esta línea como manifiesta Sierra Bravo (1995) la observación implica, los siguientes elementos: un sujeto, un objeto, el acto de la observación y el registro de lo observado. En la Tabla 10 se puede apreciar la actuación natural o provocada de un estímulo con la consiguiente respuesta del objeto observado, que se percibe y registra.

Tabla 10: Proceso del método de observación (Sierra Bravo, 1995, p. 240)



La observación se puede clasificar según su objeto en los siguientes tipos (Sierra Bravo, 1995, p. 241):

- Observación directa: Donde se observa perfectamente el comportamiento de los sujetos en su medio natural o donde existe una cierta preparación o control.
- Observación documental: Sobre documentos actuales o históricos donde se recogen ciertos datos que son de interés para el investigador.
- Observación mediante encuestas: mediante encuesta (cuestionario, entrevista y escala de actitudes), donde se interroga a un individuo sobre las temáticas de interés al investigador.

Desde la perspectiva del estudio que engloba esta investigación se hablará de observación directa, razón por la cual se tendrá en cuenta la visión del método y la técnica. La observación como método sigue los pasos o fases del método científico. Debe cumplir una serie de requisitos comunes a cualquier metodología (Del Rincón et al., 1995, p. 228):

- Ser parte de un objetivo de investigación.
- Ser planificado sistemáticamente.
- Optimizar los datos recogidos.
- Adecuar la estrategia del análisis en función de los objetivos.
- Como técnica sirve para suministrar información complementaria a otras fuentes de recolección de datos, estando suministrada a las directrices de una metodología de investigación diferente (Del Rincón et al., 1995).

Desde el punto de vista de la actuación del investigador existen dos tipos principales de observación como se aprecia en la Tabla 11:

**Tabla 11: La observación desde la actuación del investigador.**

<b>Observación</b>	<b>Características</b>
No participante	El observador permanece separado de las actividades del grupo que está investigando y evita ser parte del grupo (Cohen & Lawrence, 1990)
Participante	El observador se compromete en las mismas actividades que comienza a observar. En ocasiones es uno más del grupo que se estudia (Babbie, 2000; Cohen & Lawrence, 1990).



El tipo de observación que se utilice tiene directa relación con el tipo situación en el que tiene lugar la investigación. Desde esta perspectiva hay una serie de situaciones que los investigadores deben tomar con objetividad (Del Rincón et al., 1995, pp. 229-231):

- Objetivos de la observación: Deben ser claro y estar bien delimitados.
- Estrategias a seguir: Inductiva o deductiva.
- Tipo de observación: Directa o indirecta según los intereses del estudio.
- Nivel de sistematización: Como se registren los datos observados, que pueden ser cerrados o abiertos.
- Nivel de observación: Puede ser participante o no participante.
- Niveles de descripción: Se refiere a como se medira y codificaran las conductas observadas.
- Contenido de la conducta: En referencia al contenido de las conductas que se deben observar como, la noverbal, espacial, voval o verbal.
- Sesgos y dificultades específicas: Desde la planificación se deben tomar medidas que permitan controlar los sesgos y dificultades que afectan la investigación.
- Formación del observador: El observador debe ser competente, lo que requiere de una formación previa en la adquisición de habilidades específicas.

La técnica de observación directa y participante son herramientas básicas para realizar un estudio de casos como el que se realiza en la segunda parte de este estudio (Babbie, 2000; Cohen & Lawrence, 1990; Sandín Esteban, 2003).

### **3.3.4 Diseño experimental**

Campbell y Stanley (1973) se declaran partidarios del método experimental, señalando:

*«...En esta obra nos declaramos partidarios del método experimental como único medio de zanjar las disputas relativas a la práctica educacional, única forma de verificar adelantos en el campo pedagógico y único método para acumular un saber al cual puedan introducirse mejoras sin correr el peligro de que se descarten caprichosamente los conocimientos ya adquiridos a cambio de novedades de inferior calidad» (p. 11).*

Partiendo de esta idea un experimento comparado entre dos grupos permitirá conocer la pertinencia de un tratamiento experimental (Sierra Bravo, 1995), para esta investigación de carácter didáctico como las realizadas por Reisman (2012).

Para Campbell y Stanley (1973) existen diversos tipos de experimentos según el ambiente:

- Un diseño experimental, donde se tiene el control de todos los aspectos que pueden influir en las variables dependiente e independiente (Babbie, 2000). Para que exista un ambiente riguroso es necesario el control perfecto de la situación social de origen. Para la existencia del experimento es necesario tener un grupo con tratamiento y un grupo sin tratamiento al que llaman control.
- El diseño cuasi-experimental es aquel tipo de investigación en el que falta algún elemento importante, es decir, el investigador no puede controlar todas las variables que influirán en el resultado del tratamiento. Un ejemplo que falte un grupo control, o que el control sea incompleto (Sierra Bravo, 1995)

Para comprobar y contrastar la pertinencia del tratamiento didáctico que se propone es necesario que se realicen un pre-test y un post-test al grupo donde se aplica y al control.

Los experimentos consistirán en la realización de un Pre-test y un Post-test en los grupos 1 y 2, mediados por la aplicación de un tratamiento en el caso del Grupo 1 y sin mediación alguna en el caso del Grupo 2 o Control. El objeto de la prueba será el de controlar la variable independiente que se constituirá en tratamiento (existente o no en cada uno de los grupos) para comprobar los efectos de su presencia. Se intenta en todos los casos limitar al máximo la intervención de cualquier otra variable (Babbie, 2000). Se espera que la suma de las medias obtenidas en ambos test sea diferentes para el grupo 1 y 2 en orden a la influencia de esta variable, lo que configura la hipótesis de las investigaciones. Se trata de un verdadero diseño experimental en el sentido de Campbell y Stanley (1973) en forma de Pre-test Post-test con Grupo de Control (Ilustración 5).

RO	O
RO x O	

**Ilustración 5: Experimento Pre-test Post-test con grupos de Control**

Los Test (Pre-test y Post-test) aplicados sobre los grupos consistirá en la realización de una prueba de desarrollo que se aplicaran en todos los grupos que participen de una investigación con diseño experimental o cuasi-experimental.

Como se aprecia en la Ilustración 6 el proceso del diseño experimental tiene la necesidad de un grupo control para intentar descubrir los cambios de condiciones que sufrirían los grupos con tratamiento.

En conclusión el experimento indaga en el efecto de una variable independiente en una variable dependiente con un estímulo experimental (Babbie, 2000).

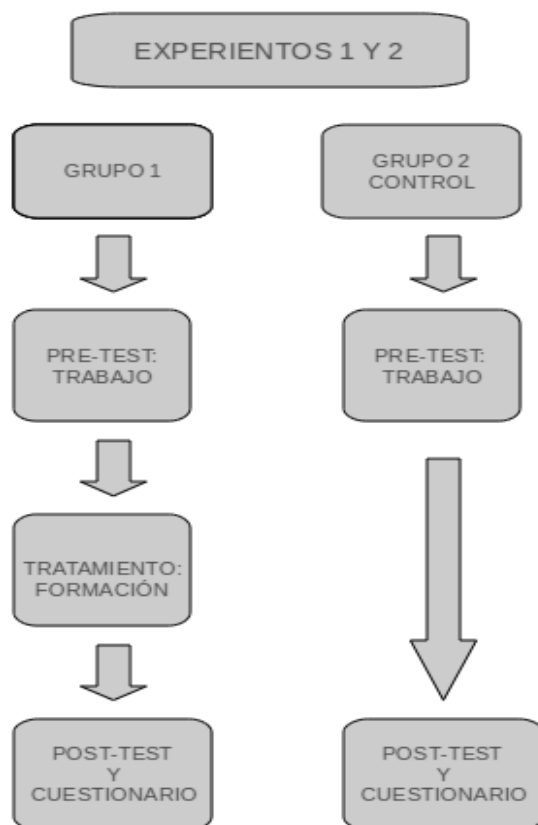


Ilustración 6: Diseño del experimento

### 3.4 Construcción de instrumentos de recolección de información

En este apartado se intentará, analizar lo más detalladamente posible, los diferentes pasos que se realizaron para construir los instrumentos utilizados a lo largo del proyecto doctoral: 3.4.1. En primer lugar la construcción de las entrevistas; 3.4.2. se continua con el cuestionario; 3.4.3. en tercer lugar la pauta de observación; y por último 3.4.4. el diseño del material didáctico que se ha experimentado.

#### **3.4.1. La construcción de las entrevistas: etapas y modificaciones**

La construcción de la entrevista fue un proceso largo y complejo compuesto por dos momentos fundamentales a lo largo de dos años de investigación. El trabajo que se realizó entre los equipos de investigadores de la Universidad de Lleida y de la Universidad de Barcelona dieron las directrices necesarias para la construcción de las entrevistas al profesorado y el alumnado. Para estructurar las entrevistas se siguieron algunos de los siete pasos propuestos por Babbie (2000) (Ver Tabla 7).

### **Tematizar**

Para aclarar el propósito de las entrevistas y los conceptos que se buscaban explorar en la investigación se propusieron una serie de objetivos que fueron guiando hacia un perfil común. De los objetivos propuestos se seleccionaron los que tenían mayor sentido para contrastar la primera hipótesis de la investigación<sup>17</sup> (Ver **Tabla 12**).

**Tabla 12 Objetivos de las Entrevistas al profesorado y el alumnado**

	<b>Alumnado</b>	<b>Profesorado</b>
<b>1</b>	Identificar las perspectivas sobre su futuro: continuación de estudios, trabajo, etc., y sus motivaciones.	Identificar el perfil laboral/académico del profesor/a.
<b>2</b>	Conocer la percepción y la valoración del alumnado acerca de la metodología didáctica empleada en las clases de CCSS.	Conocer la importancia que le otorgan a la formación política y ciudadana en el currículum de Ciencias Sociales en Educación Secundaria.
<b>3</b>	Reconocer los temas que resultan más motivantes para el alumnado y el motivo de ello.	Conocer la opinión del profesorado al respecto de la manera cómo la formación política y ciudadana cursada en la escuela puede ayudar a los alumnos a construir su identidad cultural y social.
<b>4</b>		Conocer la metodología de trabajo / perfil didáctico-pedagógico.
<b>5</b>		Conocer el grado de satisfacción con su metodología de trabajo.
<b>6</b>		Detectar necesidades educativas del alumnado a través de las valoraciones del profesorado.
<b>7</b>		Detectar necesidades educativas del alumnado extranjero según las valoraciones del profesorado.

### **Diseñar**

Con la idea de aclarar y preparar el proceso mediante el cual se alcancen los objetivos propuestos para las entrevistas, en una reunión entre equipos de investigación, se propusieron una serie de preguntas generales para el profesorado y el alumnado.

Para cumplir los objetivos del proyecto doctoral se seleccionaron de las preguntas; cuatro generales para el alumnado y cinco preguntas generales para el profesorado como se puede ver en la **Tabla 13**.

<sup>17</sup> Ver el punto 1.7 del primer capítulo.

**Tabla 13: Preguntas generales para la entrevista del profesorado y el alumnado**

Nº	Alumnado	Profesorado
1	¿Te gusta ir al colegio?	¿Cuántos años llevas ejerciendo como profesor/a en este colegio?
2	¿Quieres seguir estudiando después de 4º de la ESO?	Como profesor de ciencias sociales... ¿tienes objetivos que van más allá de que tus alumnos aprendan historia?
3	De las asignaturas que haces en el colegio, ¿cuáles son las que más te gustan?	¿Cómo trabajas en el aula? ¿Cuál es tu metodología habitual de trabajo?
4	¿Hay temas que se tratan en la asignatura de historia que te gusten especialmente?	¿Estas satisfecho con los resultados que obtienes?...
5		¿Qué dificultades encuentras a la hora de enseñar una materia de Historia, Geografía y/o resto de ciencias sociales?

Las preguntas 1 y 2 de la entrevista al alumnado buscan identificar la perspectiva que tienen sobre su futuro; la 3 apunta a la percepción y la valoración sobre las metodologías didácticas utilizadas por los docentes en las aulas; y por último a través de la pregunta 4 se intenta identificar los temas en el área de la Historia y Cs. Sociales que resultan de mayor motivación para el estudiantado.

En el caso de las preguntas que iban dirigidas al profesorado, la primera interrogante buscaba identificar el perfil del profesor; la segunda conocer la importancia que otorgan a la formación ciudadana a través del Currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; la tercera pregunta apuntaba a conocer el perfil didáctico pedagógico del profesor; la cuarta buscaba medir el grado de satisfacción con su metodología de trabajo; y la última indagaba sobre las necesidades y dificultades de los profesores de Historia y Ciencias Sociales.

En el exploratorio se realizaron dos entrevistas a estudiantes de 4º de ESO de un colegio de Barcelona y un Instituto de Enseñanza Secundaria en Cornellá de Llobregat. Este mismo criterio se utilizó para realizar las entrevistas pilotos al profesorado.

#### **3.4.1.1. Entrevista piloto al profesorado.**

La finalidad de este primer análisis de las entrevistas ha sido identificar las variables o conceptos relacionados con la experiencia de un profesor y los constantes cambios del

sistema educativo. Esta entrevista fue realizada el 22 de junio de 2013 y se enmarca dentro de un proceso de recolección de datos.

El primer profesor que accedió a participar en la entrevista es docente de un establecimiento de Barcelona y trabaja en el sistema educativo desde 1975, a parte de sus tareas como docente ha ejercido diversos cargos políticos.

El segundo profesor entrevistado es profesor de un Instituto Público de Cornellá Llobregat, lleva más de veinte años ejerciendo en diferentes centros educativos y ha sido dirigente sindical.

En este punto no se detendrá a abordar todas las dimensiones que se obtuvieron de la respuestas de los profesores, pero se explicara aspectos que resultaron cruciales en el análisis de las entrevistas.

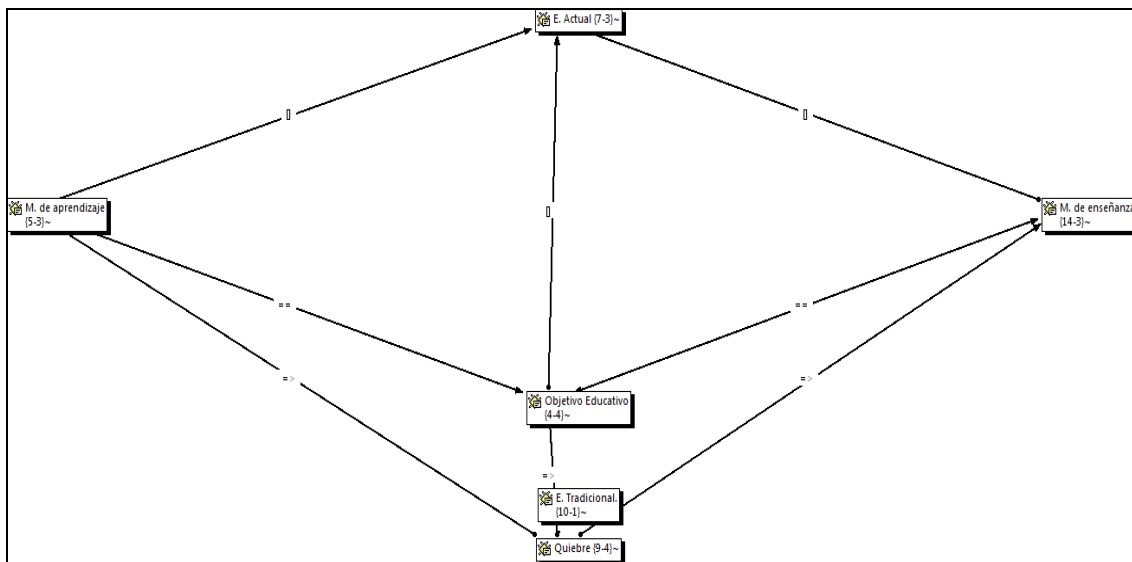
En primer lugar se ha de especificar que, a través de las entrevistas, se alcanzaron dos codificaciones diferentes, por lo tanto se explicaran por separado.

La primera entrevista tuvo un carácter más abierto que la segunda y la codificación de las respuestas del profesor se obtuvieron las siguientes categorías<sup>18</sup>: Educación Tradicional; Educación Actual; Quiebre; Metodología de enseñanza; Metodología de Aprendizaje; por último Objetivos educativos (ver Network 1)

- Desde el punto de vista del primer docente se desprende que la enseñanza tradicional ha vivido un quiebre, que ha inmovilizado a muchos profesores, que a pesar de tener un gran dominio de los contenidos no son capaces de motivar a los educandos, debido a que continúan utilizando técnicas expositivas en el aula.
- Este quiebre ha cambiado los objetivos educativos y, por lo tanto, deberían cambiar los métodos de aprendizaje y de enseñanza.
- Los modos de ver la educación también se transforman. La sociedad postmoderna ha hecho que el proceso de enseñanza ya no se centre en el profesor, sino que los estudiantes sean capaces de afrontar desafíos como es el caso de los Aprendizajes Basados en Problemas.

---

<sup>18</sup> Las categorías nacen de lo narrado por el profesor y los términos que el utiliza al expresar su discurso.



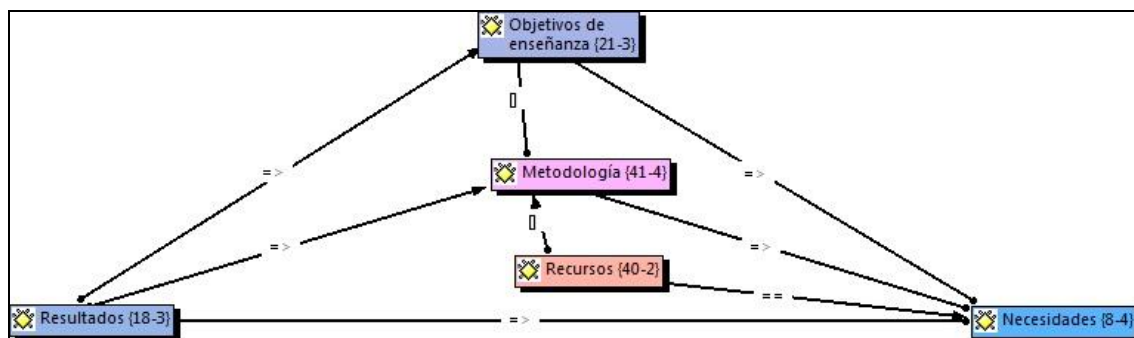
Network 1: Codificación<sup>19</sup> entrevista profesor 1.

Si bien esta entrevista nos acercaba a responder la pregunta de investigación que se planteó en la fundamentación, no ha permitido conocer el trabajo que realizan los docentes en su cotidianidad. Por este motivo en la segunda entrevista se intentó guiar al entrevistado para observar si su trabajo didáctico realmente se acerca a las necesidades de los jóvenes del siglo XXI.

De la codificación de las respuestas del docente se obtuvieron las siguientes categorías: Objetivos de Enseñanza; Metodologías de Enseñanza; Recursos Didácticos; Necesidades; y por último sus Resultados (Ver Network 2).

A través de esta entrevista se llegó al acuerdo con los equipos de investigación de complementar cada una de las preguntas con otras alternativas que permitan dirigir la conversación hacia los objetivos que se propusieron.

<sup>19</sup> Para el análisis de las entrevistas a lo largo de la tesis doctoral se utilizó el programa Atlas-Ti 6, al crear los Network se utilizaron los siguientes símbolos para describir los nexos entre códigos: == se asocia con; [] es parte de;=> es causa de de; y por último <> se contradice con.



Network 2: Codificación entrevista profesor 2

### 3.4.1.2. Entrevista piloto al alumnado

Para validar la pauta de preguntas que se propusieron por los equipos de trabajo se entrevistaron a dos estudiantes de 4º de ESO. El primer estudiante entrevistado era de un establecimiento educativo Concertado<sup>20</sup> y el segundo discente pertenecía a un Instituto público.

De las entrevistas de los estudiantes derivaron las siguientes categorías que son complementadas con el Network 4, donde se observa que los códigos asignados son parte de las concepciones del alumnado:

- Motivaciones: En este punto el alumnado entrevistado profundizó sobre los diversos intereses académicos que tienen. En ambos casos los estudiantes hicieron hincapié en sus asignaturas preferidas y en el camino que pretendían seguir cuando finalizaran la Enseñanza Secundaria Obligatoria.  
En este punto no se observó en las respuestas de los estudiantes referencias hacia el ambiente que se genera en sus respectivos cursos y el centro escolar.
- Concepciones Ciencias Sociales: Los estudiantes entrevistados expresaron el grado de interés por la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En las respuestas de los estudiantes, no hacen referencia a temáticas de interés, lo que dificulta el cumplir los objetivos propuestos para la investigación.
- Profesores: Los dos alumnos que participaron en la prueba piloto de las entrevistas hicieron referencia a las características de sus profesores de manera

<sup>20</sup> Centro escolar de copago. Se caracteriza por recibir una mensualidad de los tutores y una subvención del Estado.

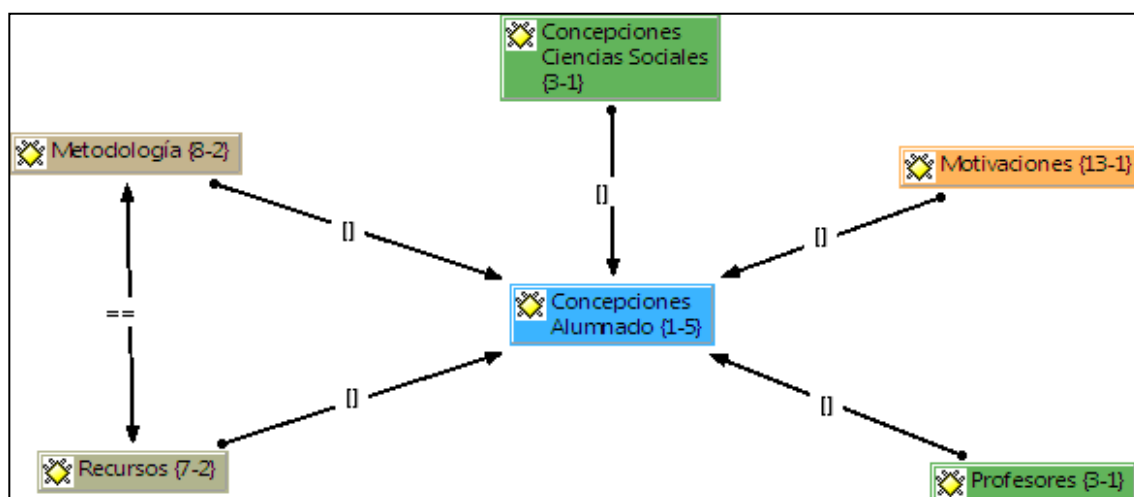


superficial. Las respuestas de los estudiantes no permiten caracterizar a los profesores en algún perfil claro.

- Metodología: De las entrevistas se derivan las metodologías que el profesorado utiliza en las clases de Historia y Ciencias Sociales. Como se desprende de las entrevistas se centran en métodos tradicionales de enseñanza.

En este apartado de las entrevistas es necesario profundizar a través de preguntas alternativas que permitan al entrevistador guiar hacia los objetivos a los entrevistados.

- Recursos: Similar a lo que fue sucediendo en las categorías anteriores, de las entrevistas se desprende que los docentes utilizan en las clases de Historia y Ciencias Sociales vídeos y Power Point como recursos de apoyo a su explicación.



Network 3: Codificación entrevistas del alumnado

A partir de la información que entregaron los docentes y estudiantes se procedió a complementar las preguntas que se realizaron en las entrevistas.

### 3.4.1.3. Entrevista final.

Como resultado de los pasos anteriormente descritos, de las reuniones, juicio de expertos y experiencia acumulada, se concluyó un guion que pudiese abarcar todos los aspectos de los objetivos propuestos para la primera parte de la investigación. Con la entrevista aplicada al profesorado y el alumnado se buscaba identificar los factores

que inciden en la construcción del discurso histórico a través de los métodos didácticos de resignificación del pasado.

La entrevista fue elaborada como una guía a la conversación entre el entrevistador y el entrevistado. No se trata de un esquema fijo, sino un conjunto de bloques temáticos que buscaban responder a los objetivos planteado por los investigadores del estudio mayor en que se centra esta Tesis doctoral.

Las preguntas que se plantearon en el guion desde un punto de vista general no sufrieron modificaciones, sino que se complementaron con otras que ayudaron a profundizar en la información que los entrevistadores deseaban conocer. No se trata de un esquema fijo de preguntas como se ha explicado a lo largo del capítulo, sino de un conjunto de bloques determinados por los objetivos extraídos de la investigación mayor en la que se enmarca la tesis.

#### **3.4.1.3.1. Entrevista al alumnado**

La entrevista del alumnado según el interés del estudio se ha dividido en cuatro ejes temáticos, como se podrá comprobar, coincidiendo con los bloques de preguntas planteadas inicialmente.

Se debe mencionar que al ser una entrevista semiestructurada, la mayoría de las preguntas que se formularon tienen implicaciones en más de una categoría. Este hecho implicaría al momento de entrevistar que el orden de las preguntas y su formulación no fuera siempre el mismo, coincidiendo en este punto con otras investigaciones doctorales como la de Martínez (2013).

**Tabla 14: Entrevista definitiva: Percepción y motivación del estudiantado frente al sistema educativo**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>PREGUNTA DINÁMICA DE ENTREVISTA PARA EL ALUMMADO</b>	<b>PREGUNTAS DE PROFUNDIZACIÓN</b>
<b>1. Identificar los sentimientos y percepciones del alumnado sobre la convivencia en el centro escolar</b>	1. ¿Te gusta ir al colegio?	¿Por qué? ¿Te gusta estudiar? ¿Te sientes a gusto viniendo? ¿Hay buen ambiente?
<b>2. Identificar las perspectivas sobre su futuro: continuación de estudios, trabajo, etc., y sus motivaciones</b>	2. ¿Quieres seguir estudiando después de 4º de la ESO?	¿Y qué es lo que quieres hacer?

Como se ha mencionado, se decidió que los dos bloques temáticos de la entrevista estuvieran dedicados a la percepción del alumnado ante el sistema escolar y el interés del que tengan hacia los estudios.

En el primer bloque se buscaba conocer como el estudiantado percibía en ambiente en el centro escolar y el aula. Para alcanzar el objetivo propuesto se formuló una pregunta principal y una serie de preguntas de profundización como se puede ver en la Tabla 14, que ha permitido al entrevistador guiar la conversación. A través de estas preguntas se buscaba conocer los elementos y características del día a día del alumnado en el centro educativo, la relación que tienen entre pares y con los profesores.

En el segundo bloque se realizaron preguntas tendientes a identificar el grado de interés y perspectivas de futuro del alumnado frente a los estudios (ver Tabla 14).

**Tabla 15: Entrevista definitiva: Percepción y valoración del estudiantado frente a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales**

OBJETIVOS	PREGUNTA DINÁMICA DE ENTREVISTA PARA EL ALUMNADO	PREGUNTAS DE PROFUNDIZACIÓN
<p><b>3. Conocer la percepción y la valoración del alumnado acerca de la metodología didáctica empleada en las clases de CCSS</b></p>	<p>3. De las asignaturas que haces en el colegio, ¿cuáles son las que más te gustan?</p>	<p>¿Y te gusta la clase de ciencias sociales? La geografía, la historia...</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Cómo es una clase normal de Historia?</p> <p><i>Profundizar en:</i></p> <p>El método que utiliza el profesor para dinamizar la clase: expositivo, por descubrimiento, etc.</p> <p>Recursos: noticias, libro de texto, Internet...</p> <p>Estrategias: debates, teatralizaciones...</p> <p>¿Y utilizáis Internet para la asignatura?</p> <p>¿Para qué utilizáis Internet?</p> <p>¿Qué tal el profesor/a de historia de este año?</p> <p>¿Os invita a participar en clase dando vuestra opinión?</p>

En la Tabla 15 se puede apreciar el tercer bloque de preguntas que indagaba sobre la percepción del estudiantado frente a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Construido a partir de una pregunta principal se buscaba identificar las áreas

de interés de las diversas asignaturas, de esta manera se fue perfilando al entrevista hacia la percepción del alumnado frente a la Historia y Ciencias Sociales.

A partir de las preguntas de profundización se buscó determinar las metodologías didácticas utilizadas por los docentes en las aulas de secundaria y en segundo lugar reconocer los recursos que los docentes aplican en sus clases. En definitiva identificar una tendencia sobre las metodologías didácticas que los docentes de los estudiantes entrevistados emplean con mayor regularidad en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

**Tabla 16: Entrevista definitiva: Contenidos del área de Historia y Ciencias Sociales de interés del alumnado.**

OBJETIVOS	PREGUNTA DINÁMICA DE ENTREVISTA PARA EL ALUMMADO	PREGUNTAS DE PROFUNDIZACIÓN
4. Reconocer los temas que resultan más motivantes para el alumnado y el motivo de ello.	4. ¿Hay temas que se tratan en la asignatura de historia que te gusten especialmente?	¿Cuáles?
		¿Por qué?

El último bloque temático buscaban reconocer los temas y contenidos que mayor interés suscitaban en los estudiantes entrevistados. Para conoseguir el objetivo planteado como se ve en la **Tabla 16**, se les preguntó sobre los temas de Historia que le gustaban y a través de las las preguntas de profundización se les insto a que dieran las razones.

#### **3.4.1.3.2 Entrevista al profesorado.**

La entrevista realizada al profesorado se divide en siete bloques temáticos que fueron validados a través de pilotajes y evaluación de expertos. Cada una de las preguntas se formuló pensando en alcanzar en los objetivos propuestos en la tematización. Al igual que la entrevista definitiva del alumnado no tiene una estructura fija y en ocasiones dependiendo de las respuestas del profesor entrevistado, algunas preguntas llegan a tener implicaciones en otros bloques temáticos de la investigación.

**Tabla 17: Entrevista definitiva: Perfil laboral y académico del docente.**

OBJETIVOS PROFESORADO	PREGUNTA DINÁMICA DE ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO	PREGUNTAS DE PROFUNDIZACIÓN
<b>1. Identificación del perfil laboral/académicos del profesor/a</b>	<b>1.</b> IES ¿dónde está trabajando actualmente? ¿Qué tipo de centro es? (público/privado; nivel de inmigración/relación con el entorno...)	
	<b>2.</b> ¿Cuántos años llevas ejerciendo como profesor/a en este colegio?	
	<b>3.</b> ¿Cuántos años llevas ejerciendo como profesor/a en general?	
	<b>4.</b> ¿Qué has estudiado?	
	<b>5.</b> ¿Cuándo cursaste tus estudios?	
	<b>6.</b> ¿Tiene alguna otra experiencia laboral que quisiera destacar?	
	<b>7.</b> ¿En qué situación administrativa se encuentra? Fijo / discontinuo / jornada completa /por horas...	
	<b>8.</b> ¿Por qué decidiste estudiar -----?	
	<b>9.</b> ¿Por qué decidiste ser profesor/a?	

En el primer bloque temático busca identificar el perfil académico y profesional de los docentes como se observa en la **Tabla 17**. Esta sección de la entrevista cuenta con nueve preguntas que guían la conversación entre el entrevistador y los docentes participantes en el estudio.

Las preguntas 1, 2 y 3 indagan sobre el perfil profesional de los entrevistados. En estas preguntas se hace referencia al tipo de centro donde trabajan y los años de experiencia docente como profesor y en el centro que ejercían al momento de realizar la entrevista. Siguiendo esta línea la pregunta 6 examina sobre otras experiencias laborales y en el caso de la cuestión 7 se indaga sobre su situación administrativa actual.

Desde la perspectiva académica la preguntas 4 y 5 indagan sobre la profesión del profesorado. Para profundizar en el tema la preguntas 8 y 9 averiguan sobre las

motivaciones para cursar los estudios señalados y para decidirse a ejercer como profesor.

**Tabla 18: Entrevista definitiva: Concepciones sobre el currículum y la formación política**

OBJETIVOS PROFESORADO	PREGUNTA DINÁMICA DE ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO	PREGUNTAS DE PROFUNDIZACIÓN
<p><b>2. Conocer la importancia que le otorgan a la formación política y ciudadana en el currículum de Ciencias Sociales en Educación Secundaria.</b></p>	<p><b>10.</b> Como profesor de ciencias sociales... ¿tienes objetivos que van más allá de que tus alumnos aprendan historia?</p>	<p><b>10.1.</b> Nos estamos encontrado con profesores que están muy interesados en formar <b>ciudadanos políticamente activos a través de la historia, pero también con otros que consideran que eso es una especie de adoctrinamiento</b> que hay que evitar. ¿Qué opinas de esto? ¿Dónde te sitúas?</p>
<p><b>3. Conocer la opinión del profesorado al respecto de la manera cómo la formación política y ciudadana cursada en la escuela puede ayudar a los alumnos a construir su identidad cultural y social.</b></p>		<p><b>10.2 --&gt; EN CASO "ciudadanos políticamente activos" ¿Qué TEMAS de CCSS consideras clave para trabajar esto?</b></p>

El segundo y tercer bloque de la entrevista al profesorado como se observa en la **Tabla 18** busca conocer la vinculación que dan al currículum de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales con la formación de los futuros ciudadanos.

La pregunta 10 indaga sobre los objetivos de enseñanza de los docentes se plantean conseguir con el enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales. Para profundizar en esta cuestión se profundiza con la pregunta 10.1 donde se les da un ejemplo concreto y se le solicita que se ubique en una tendencia, esta pregunta se complementa con la 10.2 donde se indaga sobre los contenidos que se consideran clave en la formación de los adolescentes.

Tabla 19: Entrevista definitiva: Perfil didáctico de los docentes

OBJETIVOS ¿? PROFESORADO	PREGUNTA DINÁMICA DE ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO	PREGUNTAS DE PROFUNDIZACIÓN
<b>4. Conocer la metodología de trabajo / perfil didáctico-pedagógico</b>	<b>11.</b> ¿Cómo trabajas en el aula? ¿Cuál es tu metodología habitual de trabajo?	11.1 ¿Qué ESTRATEGIAS has utilizado en el último trimestre?: trabajo en equipo, ABP, expositivo, activas, de investigación... 11.2 ¿Qué RECURSOS has utilizado en el último trimestre?: libro de texto, análisis de noticias, vídeos, anuncios... 11.3 ¿has utilizado en el último trimestre utilizas Internet en tus clases? (blogs, webs, redes sociales, etc.) --> EN CASO AFIRMATIVO ¿cómo lo has hecho?

En la Tabla 19 se aprecia el cuarto bloque temático que buscaba identificar el perfil didáctico de los profesores entrevistados y las estrategias metodológicas usadas en sus aulas. Para este bloque se planteó una pregunta general que fue complementada por preguntas de profundización.

La pregunta 11 indaga sobre las estrategias didácticas que los docentes utilizan en su trabajo cotidiano con los adolescentes. Esta pregunta fue profundizada con la 11.1 donde se les requería describir las estrategias que utilizaron el último trimestre, lo que ha servido como ejemplo concreto. En esta misma línea la pregunta 11.2 indagaba sobre los distintos recursos a los que recurrían en sus clases y en la 11.3 se les cuestionaba sobre el uso de internet. Este bloque se cerró con la pregunta de profundización 11.4 al cuestionarles cómo empleaban los recursos que mencionaron.

Tabla 20: Entrevista definitiva: Valoración de su labor docente en el aula

OBJETIVOS PROFESORADO	PREGUNTA DINÁMICA DE ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO	PREGUNTAS DE PROFUNDIZACIÓN
<b>5. Conocer el grado de satisfacción con su metodología de trabajo</b>	<b>12.</b> ¿Estas satisfecho con los resultados que obtienes?...	12.1. ¿Consideras que tus alumnos alcanzan los objetivos de aprendizaje que te propones? --> EN CASO AFIRMATIVO: ¿Por qué sí? --> ¿Cómo lo notas?

El quinto bloque temático como se aprecia en la Tabla 20 se examina el grado de satisfacción de los docentes con las estrategias y metodologías que utilizan cotidianamente en el aula.

Para conseguir el objetivo del bloque se les formulo la pregunta 12 que indagaba sobre los resultados obtenidos con las estrategias metodológicas implementadas en el aula. Esta pregunta se profundizo con la 12.1 donde se les cuestionaba frente a los objetivos de aprendizaje que el profesorado entrevistado se proponía y por último las 12.2 donde se les consultaba como podían advertir sobre sus logros.

**Tabla 21: Entrevista definitiva: Necesidades educativas del alumnado**

<b>OBJETIVOS PROFESORADO</b>	<b>PREGUNTA DINÁMICA DE ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO</b>	<b>PREGUNTAS DE PROFUNDIZACIÓN</b>
<b>6. Detectar necesidades educativas del alumnado a través de las valoraciones del profesorado.</b>	<b>13.</b> ¿Qué dificultades encuentras a la hora de enseñar una materia de Historia, Geografía y/o resto de ciencias sociales?	13.1. ¿Qué dificultades crees que tiene actualmente el alumnado de secundaria (en general) para el aprendizaje de las CCSS? 13.2. ¿Como ves a tus alumnos? -- > EN CASO AFIRMATIVO: ¿a qué los atribuyes?
<b>7. Detectar necesidades educativas del alumnado extranjero según las valoraciones del profesorado.</b>	<b>14.</b> En los últimos años... ¿has notado cambios en la comprensión de los fenómenos sociales que tienen los alumnos?	--> EN CASO DE QUE LOS ATRIBUYA A LA SOCIOLOGÍA DEL AULA: ¿Cómo ves a tu alumnado anterior y cómo ves al de ahora?

Como se observa en la Tabla 21 el sexto y séptimo bloque temático que se utilizó en la entrevista, buscaba identificar las necesidades educativas del alumnado de diferentes orígenes frente a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Para en la pregunta 13, se cuestionó sobre las dificultades a la hora de enseñar Historia y Ciencias Sociales. Esta pregunta fue complementada con la 13.1 que giraba en torno a las dificultades actuales y la 13.2 que indagaba sobre la realidad de sus alumnos.

El la pregunta 14 se les cuestiono sobre las diferencias que existían entre las necesidades y dificultades del estudiantado, cuando comenzaron a ejercer como docentes y la actualidad. Para profundizar se les pregunto a que atribuían las diferencias en caso que las encontrasen.



#### **3.4.1.4. Muestra de las entrevistas**

Como se ha explicado a lo largo del presente capítulo uno de los principales instrumentos para obtener información son las entrevistas. A través de estas se puede profundizar en la realidad cotidiana en el aula de Historia y Ciencias Sociales del alumnado y el profesorado.

##### **3.4.1.4.1. Muestra entrevista del profesorado**

La investigación ha tratado de conocer y comprender la realidad educativa de los docentes de Historia y Ciencias de Cataluña. Para lograr este objetivo se seleccionaron una serie de criterios que se describirán a continuación:

- i. Tipo de establecimiento: Este criterio buscaba aproximarse a la muestra de la prueba Pisa en Cataluña donde los establecimientos participan corresponde a un 60% de Institutos Públicos y el 40% restantes a Colegios Concertados y Privados (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2011).

En el caso de los profesores que accedieron a participar en la investigación el 42,86% trabajaba en Colegios Concertados y Privados y el 57,14 ejercían como docentes en Institutos Públicos.

- ii. Ubicación del establecimiento: Los profesores entrevistados debían ejercer dentro de la Comunidad Autónoma de Cataluña. Por motivos de logística y tiempo se seleccionaron profesores de Barcelona ciudad y Barcelona provincia, de esta manera contrastar realidades distintas.
- iii. Experiencia: En este punto se contará los años que lleven ejerciendo los profesores participantes. En el caso de la muestra el 57,14% tiene más de 20 años de servicio y el 42,86 menos de 10 años. La muestra seleccionada permitirá contrastar diferentes visiones de la realidad educativa.
- iv. Titulación: Los profesores participantes del estudio deben tener una profesión ligada al área de Historia, Humanidades, Geografía y Ciencias Sociales.

En la **Tabla 22** se puede observar las características de los siete profesores que accedieron a participar en la entrevista.

**Tabla 22: Contexto personal y profesional de los docentes entrevistados**

Identificador	Tipo de establecimiento	Ubicación del establecimiento	Experiencia (años)	Titulación
P1	Público	Cornellá	28	Magisterio/Historia
P2	Público	Granollers	5	Historia del arte
P3	Concertado	Barcelona	30	Magisterio/Ciencias sociales <sup>21</sup> /Psicología
P4	Concertado (religioso)	Santa Coloma	30	Magisterio/Filosofía y letras sección ciencias de la educación
P5	Público	Barcelona	5	Publicidad y relaciones públicas/Humanidades
P6	Público	Hospitalet	9	Geografía e Historia
P7	Concertado (Laico Catalán)	Barcelona	22	Historia

#### **3.4.1.4.2. Muestra entrevista del alumnado**

Continuando con el estudio de carácter cualitativo se pretende contrastar las representaciones y percepciones sobre la asignatura de las Historia y Ciencias Sociales de 22 estudiantes de secundaria de institutos y colegios de Cataluña. Para alcanzar este objetivo se seleccionaron los siguientes criterios:

- Titularidad del Centro: Como se explica en la metodología y descripción de la muestra la selección de los estudiantes se hizo pensando en respetar criterios de la proporción de titularidad de los centros que se sigue en Cataluña para tomar la prueba Pisa, que en el caso es del 60% centros públicos, 40% privados<sup>22</sup> respecto a lo que a centros donde se imparte Educación Secundaria Obligatoria se refiere (Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu, 2011).
- Procedencia: Se intentó que los estudiantes que participarán en el estudio tuviesen diferentes nacionalidades para contrastar su opinión sobre las clases del área de Historia y Ciencias Sociales.
- Ubicación: En las entrevistas al alumnado se amplió la muestra a estudiantes de diversos centros de toda la Comunidad Autónoma de Cataluña.

<sup>21</sup> En la entrevista se señaló que estudio Ciencias Sociales, no definiendo la carrera específica.

<sup>22</sup> El Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu incluye dentro de la titularidad de privados a los colegios concertados.

- Curso: Se entrevistó solo a alumnado que se encontrará terminando la Educación Secundaria Obligatoria.

Como se ha mencionado anteriormente 22 estudiantes con diferentes características accedieron y fueron autorizados a participar en la investigación. Las particularidades de cada uno de los alumnos que se entrevistaron se pueden apreciar en la Tabla 23.

**Tabla 23: Muestra de estudiantes entrevistados**

Identificación	Tipo de establecimiento	Ubicación del centro	Curso	Procedencia
A1	Pública	Badalona	4º de ESO	Marroquí
A2	Privada. (religioso)	Barcelona	4º de ESO	España
A3	Concertado (religioso)	Barcelona	4º de ESO	España (Madre gitana)
A4	Pública	Badalona	4º de ESO	España
A5	Privada. (religioso)	Barcelona	4º de ESO	España
A6	Concertado (religioso)	Barcelona	4º de ESO	España
A7	Pública	Badalona	4º de ESO	China
A8	Privada.	Barcelona	4º de ESO	España
A9	Pública	Granollers	4º de ESO	España (Padre gitano)
A10	Pública	Granollers	4º de ESO	China
A11	Pública	Badalona	4º de ESO	Marroquí
A12	Pública	L'Hospitalet de Llobregat	4º de ESO	República Dominicana
A13	Pública	L'Hospitalet de Llobregat	4º de ESO	España
A14	Privada.	Barcelona	4º de ESO	España
A15	Pública	Barcelona	4º de ESO	España
A16	Pública	Barcelona	4º de ESO	España
A17	Pública	Cubelles	4º de ESO	España
A18	Pública	Cubelles	4º de ESO	España
A19	Concertado (religioso)	Lleida	4º de ESO	España
A20	Pública	Lleida	4º de ESO	Brasil
A21	Concertado (religioso)	Lleida	4º de ESO	España
A22	Pública	Lleida	4º de ESO	España (hija de inmigrantes)

### **3.4.2 Construcción del cuestionario**

El cuestionario sociológico aplicado al alumnado al que haremos alusión fue construido por investigadores del Grupo DIHGECs (Didáctica de la Historia, Geografía y otras Ciencias Sociales) de la Universidad de Barcelona y del Grupo GESEC (Grupo de Estudios sobre la Sociedad, Salud, Educación y Cultura) de la Universidad de Lleida. Estos equipos construyeron una prueba de conocimiento cívico y un cuestionario sociológico.

La construcción del cuestionario sociológico vivió tres etapas fundamentales que marcaron su estructura: i) En primer lugar se definieron los objetivos por bloques temáticos; ii) en segundo lugar se construyó un instrumento piloto; iii) para finalizar en tercer lugar a partir del pilotaje se elaboró el instrumento final.

#### **3.4.2.1 Tematización del cuestionario**

Este instrumento responde a un objetivo general que buscaba conocer y analizar las opiniones y representaciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la alteridad; la convivencia en sociedades plurales; el conocimiento y la afección hacia el sistema político nacional; y grados y formas de participación ciudadana.

Del objetivo general a través de diversas reuniones plenarias derivaron una serie de objetivos específicos que marcarían la construcción de los diferentes bloques e ítems. Como se puede observar en la **Tabla 24** para nuestro estudio ha resultado interesante conocer la percepción del estudiantado sobre la convivencia en el centro escolar.

---

#### **Tabla 24: Objetivo clima social del centro escolar**

**Identificar los sentimientos y percepciones del alumnado sobre la convivencia en el centro escolar**

---

Finalmente en reuniones con los directores de tesis se decidió los ítems que se construirían contemplaría la percepción del alumnado sobre el clima en las aulas del área de Historia y Ciencias Sociales.

Desde la perspectiva sociológica se contemplaron otras variables que resultarían interesantes para el estudio como:

- Ubicación del centro: Se intentó que los centros que participasen del estudio se encontrasen en diferentes ciudades de la Comunidad Autónoma de Cataluña. Otro de los criterios que se han contemplado es la ubicación en ciudades principales (capitales de provincias) y otras ciudades.
- Tipología del centro: Este criterio busco que participasen en el estudio alumnado de establecimientos educacionales régimen público, concertados y privados.
- Procedencia: En este punto se hace referencia al lugar de nacimiento del alumnado que respondió el cuestionario.

- Procedencia de los padres: Continuando con el punto anteriormente descrito, este criterio apunta al lugar de nacimiento del padre y la madre.
- Nivel de estudio de los padres: Se contempló en el cuestionario sociológico los estudios que alcanzaron los padres del estudiantado.

### 3.4.2.2. Diseño del bloque temático<sup>23</sup>.

Como se ha explicado en la sección anterior para la construcción del bloque temático se contempló identificar la percepción del alumnado en las clases de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

N5	Students feel free to express opinions in class even when their opinions are different from most of the other students <sup>k</sup>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
N6	Teachers require students to memorise dates or definitions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
N7	Teachers encourage us to discuss political or social issues about which people have different opinions <sup>k</sup>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
N8	Teachers present several sides of [positions on] an issue when explaining it in class <sup>k</sup>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
N9	Students bring up current political events for discussion in class	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
N10	Memorising dates and facts is the best way to get a good grade [mark] from teachers in these classes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Ilustración 7: Ejemplo de ítem realizado en la prueba IEA 2004

Para construir los ítems se tomaron referencias de distintos trabajos e investigaciones internacionales que apuntaban a los mismos objetivos propuestos para este ítem como Gideon (2012, p. 96). Esta información fue complementada con ejemplos de investigaciones como la de Flanagan, Syvertsen, & Stout (2007, pp. 32-33) que utilizaban una escala similar a la que se implementó en la elaboración del bloque.

Escala similar fue utilizada por el estudio realizado por el I'ICCS 2009 del IEA pasado a jóvenes de 38 países (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010). Una versión similar

<sup>23</sup> El diseño del bloque temático fue construido por la Dra. Annie Wilson, quien documentó y dió forma al producto final.

es la que se utiliza en el IEA de 2004 como se observa en la Ilustración 7 (Schulz & Sibberns, 2004, p. 263) para medir el clima en el aula entre profesores y alumnos.

Como se ha podido comprobar, tanto las pruebas realizadas por el I'ICSS como el caso del CIRCLE, aunque sean de investigaciones diferentes, son ítems muy similares en referencia al clima generado en el aula entre profesores y alumnos.

La información entregada por Flanagan, Syvertsen, & Stout (2007, p. 5) haciendo referencia al I'ICCS 2009 y al IEA 2004 nos valida las preguntas formuladas debido a que al ser similares ofrecen un Alfa de Conbrach  $\alpha=.75$ .

Finalmente el ítem donde se le pide al estudiantado calificar la frecuencia en que se produjeron los siguientes eventos<sup>24</sup>:

- Durante las clases los/las alumnos/as se sienten libres de estar en desacuerdo abiertamente con los/las profesores/as sobre cuestiones políticas y sociales.
- Los/las profesores/as respetan nuestras opiniones y nos incitan a expresarlas durante las clases.
- Los/las estudiantes se sientes libres de expresas sus opiniones en el aula aunque sus opiniones sean diferentes a las del resto de la clase.
- Los/las profesores/as nos incitan a discutir temas sociales o políticos sobre los cuales la gente suele tener opiniones distintas.
- Los/las profesores/as motivan a los/las alumnos/as para que tengan sus propias opiniones sobres temas de actualidad

### 3.4.2.2. Características de la muestra

Tabla 25: Tipo de centro

	Frecuencia	Porcentaje
<b>Público</b>	1169	68,4
<b>Concertado</b>	372	21,8
<b>Privado</b>	168	9,8
<b>Total</b>	1709	100,0

De los 1709 estudiantes que participaron en el cuestionario sociológico y de opinión el 61% es la

proporción alumnos de la Provincia de Barcelona; el 21,1% de Lleida; un 9,4% de

<sup>24</sup> Ítems originales: Durant les classes els/les alumnes se senten lliures d'estar en desacord obertament amb els/les professors/es sobre qüestions polítiques i socials - Els/les professors/es respecten les nostres opinions i ens inciten a expressar-les durant la classe - Els/les alumnes se senten lliures d'expressar opinions a l'aula fins i tot quan les seves opinions són diferents de les de la resta de la classe - Els/les professors/es ens inciten a discutir qüestions socials o polítiques sobre les quals la gent sol tenir opinions diferents - Es motiva els/les alumnes perquè tinguin les seves pròpies opinions sobre qüestions d'actualitat

Girona; y por último el 8,5% corresponde a la Provincia de Tarragona. Esta muestra corresponde a estudiantes de 30 Institutos y colegios, en los cuales la mayor proporción de participantes se concentra en Centros escolares de carácter público, seguido de los colegios concertados y por último de los privados (Tabla 25).

La muestra de los participantes en las encuestas como se seleccionó intentando mantener una proporción de la titularidad de los centros similar a la utilizada en la prueba Pisa del año 2009 que corresponde al 60% de institutos públicos y el 40% restante a colegios privados (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2011, p. 8). Para el caso del estudio, dieciocho establecimientos educacionales son de carácter público lo que corresponde al 56% y los doce restante son colegios privados y concertados que correspondería al 44% de los centros que participaron. También se procuró a la hora de escoger los centros que tuvieran diferentes sociologías de aula, tanto en lo que se refiere a nivel de inmigración como de estatus socioeconómico de las familias que acuden a ellos.

### **3.4.3. Construcción de las pautas de observación**

La observación directa ha sido la técnica empleada para evaluar la aplicación de la experiencia didáctica. Estos criterios se plasmaron en una pauta de observación que ha permitido recabar una vasta información de las dinámicas generadas por las interacciones entre el profesor y los discentes. Dada la complejidad en consensuar la metodología de la técnica de la observación directa, a continuación detallamos algunas consideraciones que se han contemplado durante la evaluación de las observaciones realizadas en el aula:

1. Recursos didácticos y su utilidad
2. Actuación del profesor/a
3. Actitud de los alumnos/as
4. Clima y dinamismo de la clase
5. Espacio físico

#### ***3.4.3.1 Criterios de observación***

La definición de las conductas que se buscaban observar en el aula fueron consensuadas por el equipo de investigación DHIGECS de la Universidad de Barcelona. Esto motivo a realizar diversas lecturas científicas que versaban sobre el método y técnica observación educativa (Anguera-Argilaga, 1999; Babbie, 2000; Croll, 1995;

Sierra Bravo, 1995), pero primó ante todo una experiencia de evaluación de un programa didáctico titulado: «Sida. Saber ayuda: investigación evaluativa de la aplicación del programa» coordinado por el Dr. Joaquim Prats (Joaquim Prats, Prats, Ferreres Pavía, Universitat de Barcelona, & Fundació la Caixa, 1996).

**Recursos y su utilidad.**

A través de la variable ‘Recursos didácticos y su utilidad’ se buscaba identificar las técnicas educativas más utilizadas por el profesor durante el desarrollo de una clase. En la Tabla 26 se detallan las conductas a observar más usuales: si el docente aplica técnicas para la organización de la información (1) o si utiliza los recursos TAC para la gestión de la clase (2); entre otras.

**Tabla 26: Conductas a observar en recursos y su utilidad**

<b>Conductas objeto de observación</b>
Se aplican técnicas de organización de la información (esquemas, mapas conceptuales, otros).
Se utilizan recursos TAC para la organización de la clase (Power Point-Imágenes-Videos-otros).
Se utilizan materiales preparados por el profesor para ir guiando al alumno/a (Guías, Dossier, otros).
Se utiliza el libro de texto como recurso y guía de la clase.

Es indudable que el uso de la tecnología ha cambiado la interacción entre profesores y alumnos, pero, desde la observación de la cotidianidad del aula queremos determinar cómo influye en el clima del aula. Aquí cabe preguntarse ¿Qué recursos utilizan los profesores en el aula? ¿Qué utilidad le dan?

**Actuación del profesor**

Esta variable tiene una importante función en el momento de evaluar las clases que se observaron. El profesor es el guía y ejecutor del clima en el aula y el uso de metodologías y recursos que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se observaron diferentes conductas (Tabla 27): si el docente presenta al alumnado los objetivos y las actividades con coherencia; si plantea actividades para conectar los contenidos con los conocimientos previos de los alumnos; si el docente se mantiene atento al trabajo individual del alumno; etc. A partir de estos criterios se pretendía responder a la siguiente pregunta: *¿Qué actitud del profesor es relevante para el desarrollo de la clase?* Con la información que arrojan estos criterios de



observación podemos determinar que las conductas del docente influyeron de forma determinante en el clima del aula.

**Tabla 27: Conductas a observar durante la actuación del profesor**

<b>Conductas objeto de observación</b>
Inicia la sesión dentro del horario programado.
Presenta los objetivos y/o actividades a desarrollar.
Plantea actividades para conectar los contenidos teniendo en cuenta los conocimientos previos del alumno (contextualización).
Ajusta las actividades programadas a los tiempos disponibles.
Entusiasta con la tarea/s a realizar.
Demuestra conocimientos sólidos sobre la unidad didáctica.
Atento al trabajo individual del alumno (se desplaza, aclara dudas, otros).
Utiliza un lenguaje de fácil comprensión.
Crea espacios de debate.
Presenta una actitud crítica frente a la materia tratada.
Seguridad y dominio para guiar al grupo-clase.
Realiza una evaluación acorde con la medición del logro de los aprendizajes.
Cierra la sesión consecuente a los objetivos planteados.
Termina la clase dentro del horario programado.

### ***Actitud de los alumnos***

Esta variable busca conocer cuál es la disposición de los alumnos frente a las actividades propuestas por los docentes en el aula. Entre las conductas que deben observarse (Tabla 28) se pueden destacar: si los estudiantes prestan atención al profesor durante el desarrollo de la clase; si participan en las actividades planificadas por el profesor; o si en las actividades manifiestan dudas o puntualizan cuestiones. La actitud de los alumnos es una importante variable para comprender cómo se desarrolla el clima en el aula. Asimismo, es importante analizar cómo se comporta el alumnado y la predisposición de este frente a los estímulos que les ofrece el docente.

**Tabla 28: Conductas a observar en la actitud de los alumnos**

<b>Conductas objeto de observación en el estudiantado</b>
Prestan atención al profesor durante el desarrollo de la clase (dar a conocer objetivos, explicar la materia, dar instrucciones de la actividad, entre otros).
Participan en el desarrollo de la clase (haciendo preguntas, dando su opinión, entre otros).
Intervienen en las actividades planificadas por el profesor.
Manifiestan dudas o puntualizan cuestiones.
Cumplen las actividades en el tiempo previsto.
Muestran interesados en la clase.

### ***Clima y dinamismo de la clase***

El clima y dinamismo de la clase es una variable que tiene influencia directa en cómo se relacionan los profesores y los alumnos. Entre las conductas objeto de observación (Tabla 29) se pueden encontrar: si existe un clima favorable para la comunicación de los aprendizajes; o si la clase se desarrolla en un ambiente organizado y participativo. Es por ello por lo que en esta variable confluyen las dos variables anteriores: la actuación del profesor y la actitud de los alumnos.

**Tabla 29: Conductas a observar clima y dinamismo de la clase**

---

#### **Conductas objeto de observación**

El clima es favorable para la comunicación de los aprendizajes.

La clase se desarrolla en un ambiente motivador.

La sesión transcurre en un ambiente organizado y participativo.

Los desafíos se generan para investigar y promover el aprendizaje.

La(s) estrategia(s) metodológica(s) considera(n) la(s) diferencia(s) individuales de los alumnos y son adecuadas.

Los contenidos tratados corresponden a los objetivos de aprendizaje marcados por la planificación de la unidad didáctica.

Las actividades permiten el desarrollo de valores democráticos y ciudadanos (objetivos transversales).

Las actividades permiten el desarrollo de habilidades, competencias y/o destrezas.

---

Las actividades permiten a los alumnos conocer, comprender y desarrollar conceptos.

---

### ***Espacio físico***

Esta variable fue añadida para ver si existen elementos de apoyo y/o distractores durante el desarrollo de la clase. En la Tabla 30 se pueden apreciar las conductas a observar.

**Tabla 30: Conductas a observar espacio físico**

---

#### **Conductas objeto de observación**

El aula cuenta con herramientas tecnológicas para la realización de las actividades (proyector-ordenador-otros).

El aula está decorada y ayuda a generar un ambiente agradable para estudiar.

---

En el aula existen ruidos que no ayudan a la concentración del alumnado.

---

### ***Criterios de sistematización***

Una vez definidas las variables y conductas que se debían observar se procedió a establecer los criterios de sistematización o evaluación como se observa en la Tabla 31.

Tabla 31: Criterios de sistematización

S	G	O	N/O	Observación
Siempre	Generalmente	Ocasionalmente	No observado	

La sistematización de las conductas que se observen en las aulas de secundaria permitirá a los investigadores apreciar de manera general el clima que se genera entre el profesorado y el alumnado. Si bien se decidió presentarlo en un formato donde el observador tuviese criterios bien definidos, se dio la posibilidad en cada conducta a observar hacer anotaciones o comentarios.

Por último en la parte final de la pauta utilizada se incluyó un espacio para hacer un breve resumen de los principales acontecimientos ocurridos durante la clase.

#### **3.4.3.3 Pilotaje de la Pauta de observación**

Entre el 13 de febrero y el 23 de mayo de 2013 se observaron un total de diecisiete clases en Institutos de Granollers, Barcelona y Santa Coloma de Gramanet. Las clases que se observaron fueron de Geografía, Historia y Ciencias Sociales de 1º, 2º, 3º, 4º de ESO y 1º de Bachillerato de Granollers y Barcelona. A esto se sumaron clases de un electivo de contención<sup>25</sup> en el Instituto de 2º y 4º de ESO de un establecimiento en Santa Coloma.

A través del Alfa de Combrach se pudo sacar la fiabilidad del instrumento. El alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. Al obtener la fiabilidad de la prueba en su conjunto arroja un Alfa de Combrach de 0,914 lo que da a entender que tiene una alta consistencia interna.

Al medir la fiabilidad del instrumento por Items proyecta los siguientes resultados:

- Recursos y utilidad: Que la cantidad de información es insuficiente para medir la fiabilidad.
- Actuación del profesor: Este Items presenta una alta fiabilidad al arrojar un Alfa de Combrach de 0,832
- Actuación de los alumnos: Esta sección de la pauta de observación presenta una fiabilidad de más del 91% al ser su Alfa de Combrach 0,919.

<sup>25</sup> Nombre que le daban al equipo de mediación del Centro.

- Clima y dinámicos de la clase: Al igual que los dos Items anteriores presenta una alta fiabilidad interna al ser el Alfa de Combrach de 0,941.
- Espacio físico: Al describir y conocer las características de las aulas de los cursos observados no se logra apreciar la fiabilidad del instrumento por la poca cantidad de observación.

Con esta información se debatió con el director de tesis mantener los Items que no presentan una alta fiabilidad interna, porque pueden entregar una rica información cualitativa como se observa en Salazar-Jiménez, Barriga-Ubed, & Ametller-López (2015) donde se describe la experiencia piloto de parte del material didáctico utilizado en la investigación.

#### **3.4.4. Construcción de los experimentos didácticos.**

El objetivo de los experimentos es establecer el aporte de estrategias de aprendizajes colaborativo en la construcción del discurso histórico en alumnos de 4º de ESO. De este objetivo general se desprenden dos específicos: *i)* en primer lugar elaborar propuestas didácticas cimentada en la metodología del aula como laboratorio social para los alumnos de 4º ESO basados en los temas de Fascismo y Guerra Civil Española; *ii)* para luego establecer si la metodología del aula como simulación de laboratorio social favorece el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado y por lo tanto influye en la construcción de su discurso histórico.

El diseño del material didáctico que se utilizaría para realizar los experimentos en las aulas de Geografía, Historia y Ciencias Sociales es el centro de gravedad de la investigación que se realiza.

Desde el inicio del planteamiento del problema se decidió que los temas históricos que se abordarían estarían centrados en 4º de la ESO por ser el último curso de la enseñanza obligatoria en España y dando por supuesto la adquisición de las competencias propuestas en el currículum.

El primer tema que se resolvió tratar en las reuniones del equipo de investigación DHIGECS, estaba relacionado con la Guerra Civil Española. La propuesta se documentó, se problematizó y se presentó a profesores que ejercían en año 2013 en aulas de Historia y Ciencias Sociales. De las reuniones con el profesorado en activo surgió la necesidad de plantear un material de menor complejidad, que introdujese al alumnado

en la metodología que se proponía, así germina la idea de una propuesta centrada en el Fascismo europeo.

#### **3.4.4.1. Objetivos**

De los cuatro objetivos marcados, el primero está pensado para generar el pensamiento histórico tal como la literatura revisada del momento expone que es posible. Los otros tres siguen los criterios establecidos por la ley (RD 1631/2006 de 29 diciembre). Los objetivos didácticos generales que se pretenden conseguir con el proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado son los siguientes:

1. Aprender a pensar histórica y socialmente.
2. Conocer y analizar, situando adecuadamente en el tiempo y el espacio, los hechos y eventos relevantes de la historia del Fascismo y el Nazismo, y de la Guerra Civil Española valorando la significación histórica y las repercusiones en el presente.
3. Buscar, seleccionar, interpretar y contrastar información procedente de diversas fuentes históricas, la proporcionada por las tecnologías de la información y los diferentes puntos de vista de los historiadores, tratándolas de manera conveniente para elaborar explicaciones históricas aplicando el vocabulario específico de la Historia Contemporánea con precisión y rigor.
4. Valorar la Historia como una disciplina y el análisis histórico como un proceso en constante reelaboración, y utilizar el conocimiento histórico para aumentar las propias ideas superando estereotipos y prejuicios.

#### **3.4.4.2. Competencias**

De las ocho competencias marcadas por la legislación actual (RD 1631/2006 de 29 diciembre), en esta propuesta didáctica se trabajan cinco con el firme propósito de desarrollar en el alumnado (ver Tabla 32):

1. La competencia social y ciudadana. Esta habilidad hace posible *«comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora»*. En esta línea, los alumnos y alumnas trabajan constantemente en equipos cooperativos para extraer la información, pactar sobre la selección de esta y finalmente crear, a partir del consenso, el diseño definitivo del producto solicitado. El tema concreto que trabajan los alumnos y alumnas simulando ser

un equipo de expertos historiadores sobre «El origen y surgimiento del fascismo» y expertos historiadores, arqueólogos, periodistas y abogados en «La Guerra Civil Española» permite que contrasten la realidad de aquella época y la actual, y pongan a su vez en práctica valores que contribuyen a la construcción de la paz y el fortalecimiento de la democracia.

2. La competencia de aprender a aprender. El diseño de la propuesta que se presenta tiene como propósito ayudar al estudiantado a *«iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades»*. Así, las unidades didácticas se inician con un trabajo en el que el alumnado da respuesta a partir de la simulación de diferentes técnicas de investigación social, lo que les permitirá crear conocimiento, habilidades y actitudes nuevas.
3. La competencia en comunicación lingüística. Fruto de la *«utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, se permite al alumnado la construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta»*. Los discentes utilizan el lenguaje en sus diversas formas para realizar el proyecto final. Antes tienen que leer y escuchar detenidamente la información que se les proporciona y/o que necesitarán buscar por iniciativa propia. Asimismo, conversan contantemente con los compañeros de equipo para seleccionar la información necesaria y elaborar el trabajo solicitado para poder presentarlo.
4. El tratamiento de la información y competencia digital. Se trata de que los alumnos y alumnas desarrollen *«habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información»* sobre los hechos que se estudiaran en las dos propuestas didácticas. Las actividades están diseñadas para que se cree el conocimiento a partir de la búsqueda de información desde diferentes medios y utilizando diversas técnicas. El alumno o alumna obtiene la información desde blogs, periódicos, reportajes, entrevistas y/o fragmentos audiovisuales, para después seleccionarlos y adaptarlos previamente, con el objetivo de que sintetizen la información y puedan llegar a explicarla una vez comprendida.

5. La competencia cultural y artística. Aunque esté menos presente que el resto de habilidades, finalmente el alumnado que realiza las propuestas didácticas, también ve potenciada su creatividad, ya que deben planificar, organizar y diseñar una portada de un libro. Ello les lleva a «*conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas como fuente de enriquecimiento y disfrute*» especialmente, cuando busca posibles ejemplos que se adapten a aquello que pretenden conseguir como producto final.

**Tabla 32: Competencias a trabajar**

Competencia:	Adquisición del alumnado:
<b>Competencia social y ciudadana</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender la realidad social en que se vive, las propias prácticas democráticas, ejercer la ciudadanía actuando con criterios propios</li> <li>2. Contribuir a la construcción de la paz y de la democracia</li> <li>3. Mantener una actitud responsable, constructiva y solidaria ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas</li> </ol>
<b>Competencia para aprender a aprender</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gestionar y desarrollar sus capacidades</li> <li>2. Desarrollar el pensamiento estratégico a través de la cooperación y la autoevaluación</li> <li>3. Mantener un manejo eficiente de recursos y técnicas de trabajo intelectual</li> </ol>
<b>Competencia en comunicación lingüística</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollar el dominio de la lengua oral y escrita</li> </ol>
<b>Tratamiento de la información y competencia digital</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollar autonomía de trabajo</li> <li>2. Reflexionar críticamente en la selección y utilización de información y fuentes</li> <li>3. Utilizar la información en se obtiene en diferentes fuentes</li> </ol>
<b>Competencia cultural y artística</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Potenciar la capacidad creativa</li> <li>2. Disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales</li> </ol>

#### **3.4.4.3. Evaluación**

El sistema de evaluación de esta propuesta didáctica sigue los criterios establecidos por la normativa educativa (Real Decreto 1631/2006). Para el proceso de evaluación se crearon cuatro indicadores que identificaban el nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno o alumna en las diferentes tareas a realizar. Debemos tener en cuenta que la evaluación debe ser coherente con la metodología activa del aprendizaje utilizado en el aula. Es por ello, por lo que desde el grupo de investigación abogamos por un mecanismo de evaluación que también genere o profundice en los conocimientos, las habilidades y las actitudes y que, por tanto, exija al estudiantado algo más que memorizar y narrar hechos históricos (Prats, 2011). En otras palabras, la definición de los objetivos propuestos en la unidad didáctica debe estar en relación con los objetivos

de aprendizaje o aprendizajes esperados. Es por eso por lo que adaptamos esos propósitos a formas más abarcables y medibles. Y es a partir de esta adaptación que podemos planear estrategias didácticas mucho más coherentes.

- Situar en el tiempo y en el espacio los períodos y hechos trascendentes y los procesos históricos relevantes que se estudian en este curso identificando el tiempo histórico en el mundo, en Europa y en España, aplicando las convenciones y conceptos habituales en el estudio de la Historia.
- Identificar las causas y consecuencias de hechos y procesos históricos significativos estableciendo conexiones entre ellas y reconociendo la causalidad múltiple que comportan los hechos.
- Realizar trabajos individuales y en grupos sobre algún foco de tensión política o social en el mundo actual, indagando en sus antecedentes históricos, analizando las causas y planteando posibles desenlaces, a partir de fuentes de información pertinentes, incluidas aquellas que ofrezcan interpretaciones diferentes o complementarias del mismo hecho.

Estos criterios se evaluarán a través de los siguientes indicadores (ver Tabla 33) que se complementan con una rúbrica de evaluación detallada.

**Tabla 33: Indicadores de los criterios de evaluación**

<b>Indicadores:</b>
Demuestra un total y absoluto dominio de las lecturas, uso de conceptos y referencia a los autores que tratan estos temas
Es capaz de explicar, dar ejemplos, comparar contenidos de manera fluida y coherente
Realiza inferencias dentro del texto y contesta las preguntas hechas por el/la docente
Usa un lenguaje histórico rico en sinónimos, fluido, formal culto y coherente
La información está claramente relacionada con el tema principal y proporciona varias ideas secundarias
La información del material de apoyo está claramente relacionada con el tema principal y proporciona varias ideas secundarias, a través de diversos ejemplos

#### **3.4.4.4. *Diseño didáctico: El Nacimiento del Fascismo***<sup>26</sup>

En las siguientes páginas se presenta una propuesta didáctica titulada «El nacimiento del Fascismo». La unidad tiene como objetivo fundamental que el alumnado comprenda el ascenso y las características básicas de esta ideología surgida durante el

<sup>26</sup> Parte de los resultados de la prueba piloto que aquí se presenta fue publicada en la Revista Reire de la Universidad de Barcelona (R. Salazar-Jiménez, Barriga-Ubed, & Ametller-López, 2015)



siglo XX y que dichos conocimientos les ayuden a identificar movimientos sociales y políticos que responden a esas mismas características en el presente.

**- Estructura**

Cada estudiante tiene su respectivo cuaderno de trabajo. Las fichas están organizadas en actividades que tienen como objetivo que el alumno/a analice la información de los Anexos I y II (ver Tabla 34). Los discentes han de interiorizar los conocimientos y conocer la historia de primera mano, es por ello por lo que la segunda parte del cuaderno de actividades está pensada para que el estudiantado observe, escuche y lea las fuentes recopiladas. A partir de estas se incentiva a que reflexionen, seleccionen y analicen la información de la época que se ha estructurado.

**Tabla 34: Descripción del material del alumnado**

		<b>Historiador experto en Fascismo italiano</b>	<b>Historiador experto en Nacionalsocialismo alemán</b>
<b>Cuaderno del experto historiador del Fascismo italiano y Nacionalsocialismo alemán</b>	Anexo I	Motivación: Fascismo y Nacionalismo	
	Anexo II	Fascismo italiano	Nacionalsocialismo alemán
		Documento 1. Benito Mussolini: El liberalismo y la realidad del poder.	Documento 1. Pensamiento de Hitler
		Documento 2. Benito Mussolini sobre Fascismo y Estado	Documento 2. Leyes de Nuremberg del 15 de setiembre de 1935
		Documento 3. Violencia y fascismo	Documento 3. Pensamiento de Hitler
		Imagen: Caricatura	Imagen: Caricatura
		Video 1. Llegada de Mussolini al poder	Video 1. Educación para la muerte: Animación antinazi de Walt Disney
			Video 2. Discurso de Adolf Hitler
		Simbología Fascista	Simbología Nazi

**- Descripción de las sesiones**

La secuenciación de las actividades de la propuesta didáctica se completa en tres sesiones en el aula. En la Tabla 35 se resumen los datos básicos para su implementación.

**Tabla 35: Descripción por sesiones**

	<b>Primera sesión:</b>	<b>Segunda sesión:</b>	<b>Tercera sesión:</b>
<b>Objetivo:</b>	Identificar y caracterizar el Nacionalsocialismo alemán	Fascismo italiano y el	Elaborar una portada para un libro utilizando la información del material didáctico
<b>Descripción:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agrupación por parejas (el experto historiador del Fascismo italiano y el experto del Nacionalsocialismo alemán)</li> <li>2. Completar el fichero I del Anexo I</li> <li>3. Elaboración de un mapa conceptual del surgimiento del Fascismo y el Nacionalsocialismo utilizando Anexo I</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Finalización del mapa conceptual.</li> <li>2. Completar el fichero II con la información del Anexo II</li> <li>3. Puesta en común de la información entre expertos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diseño y realización de la portada del libro por parejas de expertos historiadores</li> </ol>
<b>Criterios de evaluación:</b>	<p>Conocimiento previos sobre el tema</p> <p>Situar en el tiempo y en el espacio el nacimiento de las ideologías</p> <p>Capacidad de trabajar en equipo</p> <p>Capacidad de comprensión y análisis de la información</p> <p>Dominio de los contenidos</p>		
<b>Contenido:</b>	Nacimiento del Fascismo y Nacionalsocialismo		
<b>Materiales alumnado:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cuaderno del historiador experto del Fascismo italiano (Anexo I; Anexo II y cuaderno de fichas de trabajo)</li> <li>2. Cuaderno del historiador experto en Nacionalsocialismo alemán (Anexo I; Anexo II y cuaderno de fichas de trabajo)</li> </ol>		
<b>Recursos profesorado:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Guías de los historiadores expertos</li> <li>2. Anexo I</li> </ol>		

#### **3.4.4.5. Pre-test y Pos-test<sup>27</sup>**

Para evaluar el aprendizaje del alumnado que realizó el experimento didáctico sobre el Nacimiento del Fascismo en Europa fue necesario crear un pre-test que mida los conocimientos previos, para luego compararlos con los conocimientos adquiridos en un post-test. Se ha de especificar que desde la tercera pregunta coinciden ambos instrumentos de evaluación.

<sup>27</sup> El diseño del Pre-test y Pos-test se hicieron originalmente en catalán. Para ver los instrumentos originales se les invita a revisar los anexos que se encuentran en CD.

Al elaborar la prueba se decidió dividir el contenido en conocimientos de primer orden (Conceptual y narrativo) y de segundo orden, donde las preguntas se orientaban hacia conceptos estructurales (Causa-efecto, cambio-continuidad, etc.)<sup>28</sup>.

**Primera pregunta: ¿Qué sabes de los personajes de las fotografías?**



Esta pregunta de conocimiento de primer orden tenía como objetivo apreciar si los estudiantes identificaban a los principales líderes del Fascismo y su nacionalidad tal como se observa en la **Tabla 36**.

**Tabla 36: Observaciones primera pregunta pre-test**

Tema	Subtemas	Objetivos	Descripción ideal
Fascismos	Líderes	Identificar los principales líderes del Fascismo y su nacionalidad.	- Adolf Hitler: Alemania - Benito Mussolini: Italia

Los criterios de evaluación de las respuestas fueron codificados según el nivel de complejidad alcanzado por el estudiantado en su descripción, como se puede apreciar en la **Tabla 37**.

**Tabla 37: Códigos de evaluación primera pregunta pre-test**

Alto	Medio	Bajo	Insuficiente
Su respuesta identifica a tres o más de las variables solicitadas	Su respuesta identifica solo a dos de las variables solicitadas.	Su respuesta identifica solo a una de las variables solicitadas.	No da respuesta a lo solicitado.

**- Segunda pregunta: ¿Cuáles fueron las causas del surgimiento del Fascismo?**

<sup>28</sup> Para profundizar en los conocimientos de primer y segundo orden se les pide revisar el capítulo 2 de la investigación.

La segunda pregunta del pre-test corresponde a conocimiento de segundo orden donde el alumnado debe describir las causas que dieron origen al Fascismo en Europa. En la **Tabla 38** se pueden observar el objetivo y la descripción ideal de la respuesta.

**Tabla 38: Observaciones segunda pregunta pre-test**

Tema	Subtemas	Objetivos	Descripción ideal
<b>Fascismos</b>	Causas	Describir las causas que dieron origen al Fascismo.	Fue una consecuencia de la Primera Guerra Mundial y las medidas acordadas en el Tratado de Versalles, que provocaron un profundo descontento en la sociedad alemana e italiana. Italia y Alemania producto de la Guerra tenían una gran deuda que les llevo a un estado de Crisis económica. A esto se suma la visión negativa hacia los judíos.

En la **Tabla 39** se puede apreciar la codificación de los criterios de evaluación de la segunda pregunta del Pre-test que buscaba conocer si el estudiantado reconoce las causas que dieron origen al Fascismo.

**Tabla 39: Códigos de evaluación segunda pregunta pre-test**

Alto	Medio	Bajo	Insuficiente
Su respuesta da una perspectiva histórica multicausal.	Su respuesta hace una descripción con sentido histórico unicausal.	Su respuesta hace una descripción sin sentido histórico.	No da respuesta a lo solicitado.

***Tercera pregunta: ¿En qué consistía el Fascismo que van a promover estos dos personajes?***

En la **Tabla 40** se pueden apreciar las particularidades de la tercera pregunta del Pre-test que corresponde a un conocimiento de primer orden y tiene como objetivo explicar las características del Fascismo. Desde este ítem coinciden el Pre-test y Post-test.

**Tabla 40: Observaciones tercera pregunta pre-test y pos-test**

Tema	Subtemas	Objetivos	Descripción ideal
Fascismos	Descripción	Explicar las características del fascismo.	Ideología política de carácter totalitario que promovía el corporativismo y una economía dirigida. Se caracteriza por su carácter nacionalista, el uso de la violencia para conseguir sus objetivos y la persecución otros pueblos que consideraban inferiores.

En la **Tabla 41** se observan la codificación realizada para los criterios de evaluación de la tercera pregunta. Desde los códigos se buscaba identificar si el alumnado reconoce las características del Fascismo europeo de los años 20.

**Tabla 41: Códigos de evaluación tercera pregunta pre-test y pos-test**

Alto	Medio	Bajo	Insuficiente
Su respuesta identifica a tres o más de las variables solicitadas	Su respuesta identifica solo a dos de las variables solicitadas.	Su respuesta identifica solo a una de las variables solicitadas	Su respuesta no da respuesta a lo solicitado.

***Cuarta pregunta: ¿Qué consecuencias va a tener para la humanidad el Fascismo?***

La cuarta pregunta que mide conocimientos de segundo orden tiene como objetivo que los estudiantes describan las consecuencias del Fascismo para la humanidad. En la **Tabla 42** se presentan el objetivo de la cuestión y la descripción ideal que se espera del alumnado.

**Tabla 42: Observaciones cuarta pregunta pre-test y pos-test**

Tema	Subtemas	Objetivos	Descripción ideal
Fascismos	Consecuencias	Describen las consecuencias del nacimiento del fascismo.	División de Europa. Persecución del pueblo judío y otros. La Segunda Guerra Mundial. Millones de muertes. Posterior Guerra Fría.

En la **Tabla 43** se presenta la codificación de los criterios con que se evaluó a los estudiantes en la cuarta pregunta. Estos criterios buscan medir el nivel logro alcanzado por el estudiantado al identificar las consecuencias del Fascismo del período Entreguerras.

**Tabla 43: Códigos de evaluación cuarta pregunta pre-test y pos-test**

Alto	Medio	Bajo	Insuficiente
Su respuesta identifica a tres o más de las variables solicitadas	Su respuesta identifica solo a dos de las variables solicitadas.	Su respuesta identifica solo a una de las variables solicitadas	Su respuesta no da respuesta a lo solicitado.

**Quinta pregunta: ¿Cuál es tu opinión sobre las consecuencias del Fascismo?**

El objetivo de esta pregunta es que los estudiantes realicen un juicio crítico y fundamentado de las consecuencias del Fascismo. En la **Tabla 44** se presenta el objetivo y la descripción ideal de la pregunta que corresponde a conocimientos de segundo orden.

**Tabla 44: Observaciones quinta pregunta pre-test y pos-test**

Tema	Subtemas	Objetivos	Descripción ideal
Fascismos	Consecuencias	Hacen un juicio crítico y fundamentado de las consecuencias del Fascismo.	Tomando las consecuencias anteriormente descritas, emiten un juicio sobre los hechos ocurridos, reconociendo su contexto histórico.

La codificación de los criterios de evaluación del pre-test y pos-test que miden la complejidad de la descripción del estudiantado al responder la pregunta se puede apreciar en la Tabla 37. Esta codificación buscaba medir desde una perspectiva histórica las consecuencias del fascismo para la humanidad.

**Tabla 45: Códigos de evaluación quinta pregunta pre-test y pos-test**

Alto	Medio	Bajo	Insuficiente
Su respuesta da una perspectiva histórica de las consecuencias del Fascismo emitiendo un juicio.	Su respuesta hace una descripción con sentido histórico, pero sin emitir un juicio.	Su respuesta hace una descripción sin sentido histórico.	No da respuesta a lo solicitado.

**Sexta pregunta: ¿Crees que hoy en el siglo XXI es posible que un partido neofascista llegue al poder? Argumenta**

La sexta pregunta de conocimiento de segundo orden tiene como objetivo establecer relaciones de los elementos de cambio y continuidad entre el Fascismo de 1920 y el Neofascismo del s. XXI.

**Tabla 46: Observaciones sexta pregunta pre-test y pos-test**

Tema	Subtemas	Objetivos	Descripción ideal
<b>Fascismos</b>	Cambio y continuidad	Establece relaciones con elementos de cambio y continuidad entre el Fascismo de los años 20 y los neofascismos del s. XXI	Explican como algunas cosas se mantienen y otras cambian. Debe ser una respuesta justificada.

En la **Tabla 47** se observa la codificación de los criterios de evaluación que medirán el nivel de logro de las respuestas del estudiantado. Al igual que la pregunta siguiente esta codificación buscaba identificar los elementos de cambio y continuidad que el alumnado reconocía.

**Tabla 47: Códigos de evaluación sexta pregunta pre-test y pos-test**

Alto (3)	Medio	Bajo	Insuficiente
Su respuesta da una perspectiva histórica de los elementos de cambio y continuidad entre los años 20 y la actualidad.	Su respuesta hace una descripción de los elementos de cambio y continuidad.	Su respuesta hace una descripción sin sentido histórico.	No da respuesta a lo solicitado.

**Séptima pregunta: Según tu opinión. ¿Cómo debe actuar la democracia frente a los movimientos Neofascistas? Argumenta**

El objetivo de la séptima pregunta cómo se observa en la **Tabla 48** es valorar el rol de la democracia actual frente a los neofascismo. Esta cuestión corresponde a un conocimiento de segundo orden.

**Tabla 48: Observaciones séptima pregunta pre-test y pos-test**

Tema	Subtemas	Objetivos	Descripción ideal
Fascismos	Cambio y continuidad	Valorar el rol de la democracia actual frente a los neofascismos.	Emiten un juicio justificado tomando como referencia el contexto actual de la Democracia y los Neofascismo.

La codificación de los criterios de evaluación se puede apreciar en la **Tabla 49**. Esta codificación buscaba medir desde una perspectiva histórica los elementos de cambio y continuidad que el estudiantado observaba.

**Tabla 49: Códigos de evaluación séptima pregunta pre-test y pos-test**

Alto	Medio	Bajo	Insuficiente
Su respuesta da una perspectiva histórica de los elementos de cambio y continuidad del Fascismo emitiendo un juicio.	Su respuesta hace una descripción con sentido histórico, pero sin emitir un juicio.	Su respuesta hace una descripción sin sentido histórico.	No da respuesta a lo solicitado.

#### **3.4.4.6. Primer piloto de la propuesta didáctica del nacimiento del fascismo.**

Como se ha apuntado a lo largo de la investigación, este material didáctico fue implementado en el último año de la Educación Secundaria Obligatoria (alumnos de 15 años de edad aproximadamente)

**Tabla 50: Sesiones observadas.**

	Sesión
<b>Pre-test/Presentación del material</b>	Sesión 1
<b>Elaboran un mapa conceptual</b>	Sesión 2
<b>Trabajo con fuentes primarias</b>	Sesión 3
<b>Termino de la actividad</b>	Sesión 4
<b>Post-test/Cierre</b>	Sesión 5

durante el mes de febrero y marzo de 2014<sup>29</sup>. Para evaluar la propuesta didáctica diseñada se trabajó colaborativamente con un centro escolar público, en dos grupos clase. Todos los estudiantes realizaron un pre-test, antes de trabajar el tema, y después pasaron un post-test, una vez aplicado los materiales del proyecto. El objetivo consistía en conocer cuánto sabe el alumnado una vez han sido implementados los

<sup>29</sup> La mayor parte del profesorado en los centros educativos sigue el currículo escolar establecido de forma cronológica, de manera que el tema del ascenso del Fascismo suele tratarse en el aula durante el mes de febrero.



materiales educativos sobre la materia. En resumen, se obtuvieron datos de un total de 60 estudiantes (con su respectivo pre-test y post-test), lo que es considerado un proyecto piloto más que significativo. Para realizar la experiencia piloto se trabajó con dos grupos de 4º de la ESO (Tabla 51). El grupo 1 estaba integrado por 32 alumnos/as y el grupo dos, por 30 alumnos/as.

En total se observaron 5 sesiones en cada grupo. En la Tabla 50 se detallan las distintas actividades que se desarrollaron en cada una de las sesiones. Si bien la actividad está planificada para tres sesiones, con consentimiento del profesor se han agregado dos días más, una sesión al inicio para aplicar el pre-test y una sesión al final para pasar el post-test. Ello permitirá medir el avance de los alumnos y alumnas durante esta experiencia piloto.

Los resultados de la actividad fueron variados y dependieron principalmente del nivel de implicación de cada equipo de expertos.

**Tabla 51: Participantes**

	<i>Grupo</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Válidos</i>	<i>1</i>	<i>32</i>	<i>51,6</i>
	<i>2</i>	<i>30</i>	<i>48,4</i>
	<i>Total</i>	<i>62</i>	<i>100,0</i>

#### **3.4.4.6.1. Valoración de la experiencia.**

La valoración del material fue alta. Se trataba de una propuesta fácil de aplicar porque se ajustaba a los contenidos propuestos por el Estado. Las imágenes y vídeos fueron valorados positivamente tanto por el profesor como por el alumnado. Se resaltó como virtud la motivación que provocaba en los estudiantes, el tratamiento del contenido y la fácil utilización de la aplicación de los materiales en las clases. En cambio, se detectaron algunas dificultades en algunos textos que el docente recomienda reducir. Asimismo, se propone adecuar el discurso al lenguaje de los estudiantes.

La aplicación de la propuesta permitió al alumnado ampliar su visión respecto al fascismo. También es cierto que los alumnos/as de estas edades ya habían oído hablar del tema, sobre todo a través del cine. Los resultados reflejan un mayor sentido de propiedad de los contenidos por parte de los estudiantes como consecuencia de los trabajos que realizaron. Sus discursos y respuestas fueron más objetivas y al mismo tiempo se observó un menor número de generalizaciones y afirmaciones que carecían de sentido histórico. Los discentes fueron capaces de ir más allá de debatir los casos

específicos de control social para analizar el Fascismo como una ideología o fenómeno que se extiende en el tiempo y lugares.

La propuesta se puede considerar como positiva por las siguientes razones:

- La incorporación de una metodología que deja al estudiante como actor principal de su aprendizaje.
- La inclusión de nuevos conocimientos sobre el Fascismo, su extensión por Europa y su proyección hasta hoy en día.
- La creación de un espacio de reflexión sobre la práctica docente que propone nuevas técnicas de implementación de los contenidos.
- El hecho de que la propuesta de innovación didáctica promueve la incorporación de nuevos tratamientos didácticos que incentivan el pensamiento histórico en el alumnado.

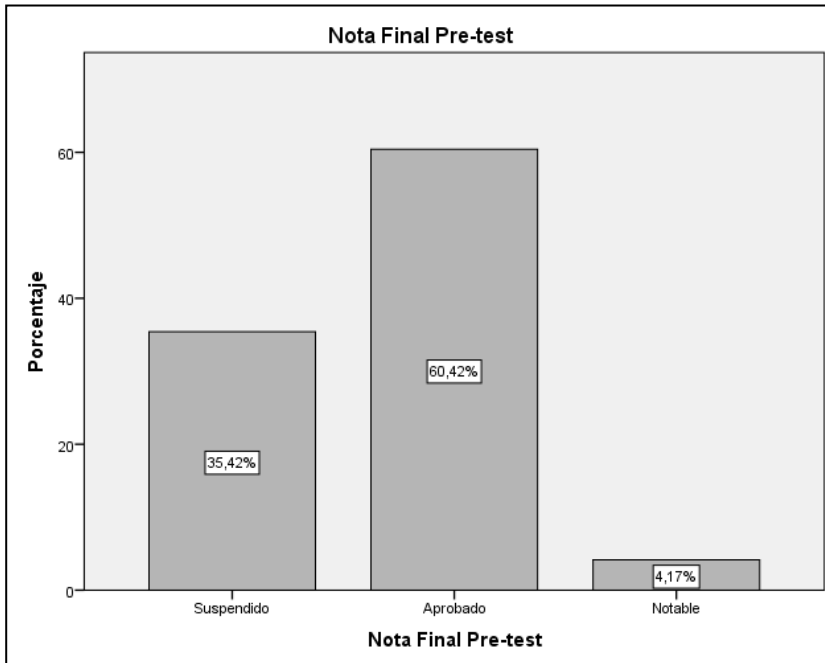
Entre las recomendaciones para la implementación de la propuesta didáctica final se puede señalar:

- Adaptar los textos al nivel de comprensión de los alumnos.
- Mejorar la adecuación didáctica de algunas fuentes primarias.
- Considerar que el tiempo de implementación del material se debe ir ajustando según las necesidades específicas del alumnado.
- Utilizar en la primera sesión el vídeo sobre los Neofascismos del programa de televisión «El Intermedio» (La Sexta).
- Motivar que los estudiantes comprendan el fenómeno desde el presente, pero sin olvidar su sentido histórico.
- Analizar la adaptabilidad de la propuesta para estudiantes con dificultades de aprendizaje.
- Considerar que ninguna propuesta de carácter innovador obtendrá resultados exitosos a corto plazo.

#### **3.4.4.6.2. Resultados del primer pilotaje del nacimiento del fascismo.**

Para conocer el aporte de las estrategias didácticas en la construcción del discurso histórico del alumnado es necesario evaluar el conocimiento que alcanzan desde conceptos de primer y segundo orden. A esto se debe añadir la importancia de identificar el conocimiento previo del alumnado para poder compararlo con los adquiridos una vez concluidas las actividades didácticas que se han propuesto.

En el Gráfico 1 se pueden observar a nivel porcentual los resultados finales de la prueba diagnóstica que se aplicó en ambos cursos. De este gráfico se desprende que el



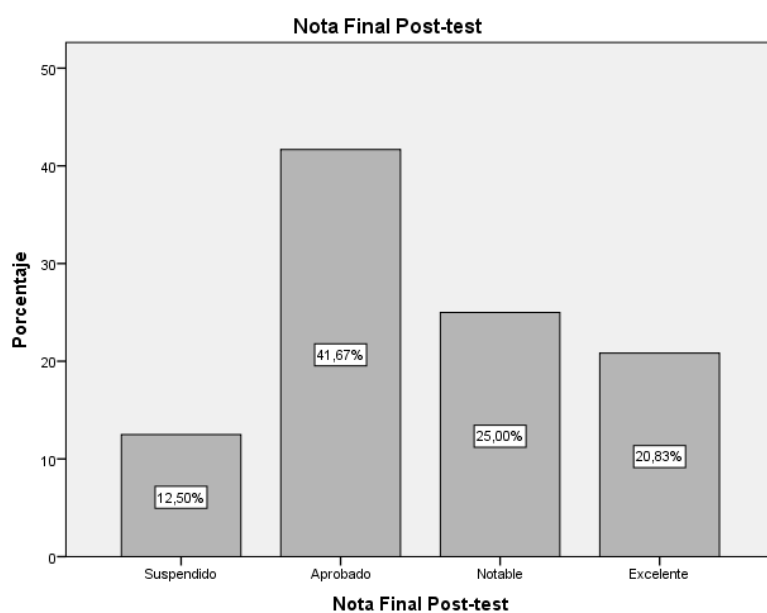
35,42% de los estudiantes evaluados no tiene conocimientos básicos sobre el Fascismo y su historia; el 60,42% tienen conocimientos básicos sobre el tema que tratarían

Gráfico 1: Pre-test primer pilotaje Fascismo

durante la Unidad; solo el 4,17% de los

alumnos evaluados tienen conocimientos un poco más profundos sobre la temática a tratar; y por último ninguno de los estudiantes tenía conocimientos avanzados sobre el Fascismo y sus características.

Una vez implementado el material didáctico que versaba sobre el nacimiento del Fascismo en Europa en la prueba piloto del pos-test hubo un cambio diametral en los



resultados como se observa en el Gráfico 2.

De los resultados del pos-test se puede señalar: los suspendidos disminuyeron a menos de la mitad, lo que representaría el 12,50%; el porcentaje del alumnado que se evaluó que alcanzó los

Gráfico 2: Post-test primer pilotaje Fascismo

conocimientos básicos sobre el

fascismo también disminuyó al 41,67%; por otra parte el alumnado que alcanzó un nivel de conocimiento mayor sobre el fascismo aumentó a un 25% de los participantes; por último se debe señalar que el 20,83% de los estudiantes que participaron en el pos-test llegó a conocimientos superiores sobre el Fascismo en Europa.

Para comparar las medias del pre-test y post-test se realizaron las pruebas de normalidad Kolmogorov Smirnov<sup>30</sup>, que ayuda de un modo riguroso, si la muestra de la que se dispone procede de una distribución normal (Rubio-Hurtado & Berlanga-Silvente, 2012).

Como se observa en la Tabla 52, la significación asintótica bilateral “p” para el pre-test y post-test es menor a 0,05. Ello significa que las variables no siguen una Ley Normal y que, en consecuencia, se deben aplicar pruebas «no paramétricas».

**Tabla 52 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Nota Final Pre-test	Nota Final Post-test
N		48	48
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	1,69	2,54
	Desviación típica	,552	,967
Diferencias más extremas	Absoluta	,360	,254
	Positiva	,248	,254
	Negativa	-,360	-,163
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,496	1,760
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,004

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

La prueba de Wilcoxon<sup>31</sup> se utilizó como sustituta de la prueba paramétrica de contraste t para muestras relacionadas. Esta prueba permite contrastar hipótesis de igualdad entre dos medianas poblacionales (Berlanga-Silvente & Rubio-Hurtado, 2012). Entre los datos que arroja esta prueba como se observa en la **Tabla 53** existe una clara diferencia entre el promedio de la puntuación final de los conocimientos previos y los adquiridos a través de la propuesta didáctica.

**Tabla 53: Estadísticos descriptivos primer pilotaje Fascismo**

<sup>30</sup> La prueba de Kolmogorov Smirnov es un estadístico que ayuda a decidir de forma rigurosa la distribución normal de los datos que se han obtenido. De esta manera se puede decidir si se emplearan pruebas paramétricas o no paramétricas de contraste de medias.

<sup>31</sup> La prueba de Wilcoxon permite contrastar la hipótesis de igualdad entre dos medianas Poblacionales y es paralela a la prueba paramétrica de contraste t para muestras relacionadas

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Nota Final Pre-test	48	1,69	,552	1	3
Nota Final Post-test	48	2,54	,967	1	4

**Tabla 54: Estadísticos de contrasteb primer pilotaje Fascismo**

	Nota Final Post-test - Nota Final Pre-test
Z	-5,144 <sup>a</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Según los datos entregados por los estadísticos de contraste se comprueba la hipótesis que señala que las estrategias de simulación de laboratorio social generan conocimientos en los estudiantes.

La información que se obtiene a través de los resultados aún es limitada para conocer si este tipo de estrategias es útil para que el alumnado genere actitudes favorables para construcción de su discurso histórico.

#### **3.4.4.6.3. Segundo pilotaje de la propuesta didáctica el Nacimiento del Fascismo**

El segundo pilotaje de la propuesta didáctica se realizó en un Instituto de Granollers, ciudad ubicada en la Comarca del Vallès Oriental de la Provincia de Barcelona. Los tres cursos que participaron eran de 4º de ESO.

**Tabla 55: Descripción cursos segundo pilotaje Fascismo**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	1	20	35,7
	2	19	33,9
	3	17	30,4
Total	56	100,0	100,0

Se contemplaron al momento de evaluar el trabajo a los estudiantes que rindieron el pre-test y post-test (ver Tabla 55). El primer grupo está compuesto por 20 alumnos; el grupo 2 contestaron ambas pruebas 20 alumnos; y por último el tercer grupo integrado por 17 estudiantes.

En total se observó un promedio de cinco sesiones por curso (Ver Tabla 56) entre el 4 de marzo al 28 de marzo de 2014.

En esta segunda experiencia se tuvo en cuenta las diferentes sugerencias realizadas por los docentes, estudiantes y las observaciones del pilotaje

**Tabla 56: Sesiones observadas segundo pilotaje**

	Sesión
Pre-test/Presentación del material	Sesión 1
Elaboran un mapa conceptual	Sesión 2
Trabajo con fuentes primarias	Sesión 3
Termino de la actividad	Sesión 4
Post-test/Cierre	Sesión 5

anterior. A continuación se detallan los cambios:

- El documento 1 del historiador del Fascismo titulado “Benito Mussolini: El liberalismo y realidad del poder” fue sustituido por el texto “Comentario de Benito Mussolini sobre el Estado” que mucho más breve que el anterior y los conceptos con menos complejidad.
- En el caso del historiador del Nacionalsocialismo alemán el documento 1 titulado “El Pensamiento de Hitler” fue acortado y se cambiaron palabras que resultaban complejas para el nivel del alumnado.
- Sumado a lo descrito se hicieron modificaciones de conceptos en las distintas fuentes primarias que resultaban complejas para el estudiantado.
- Otro punto importante es señalar que por sugerencia del profesor 1<sup>32</sup> este pilotaje 2 se inició desde el presente para motivar el debate histórico. Las sesiones se iniciaron con el vídeo sobre los Neofascismos del programa el Intermedio.

#### **3.4.4.6.3.1. Observación de la aplicación de la propuesta didáctica.**

Como se ha señalado a lo largo de este capítulo la observación directa ha sido la técnica empleada para evaluar la aplicación de la experiencia didáctica. En este punto ha resultado de mucho valor la pauta de observación que se piloteo y construyo para conocer la experimentación en el aula.

Los criterios que se contemplaron para la evaluar la implementación de la propuesta didáctica fueron:

1. Recursos didácticos y su utilidad
2. Actuación del profesor/a
3. Actitud de los alumnos/as
4. Clima y dinamismo de la clase
5. Espacio físico

---

<sup>32</sup> Nos referiremos al profesor 1 al docente que desarrollo la primera experiencia y profesora 2 a quien colaboró en el pilotaje 2.

### **Recursos didácticos y su utilidad**

Mediante esta variable se buscó identificar si el docente complementaba los recursos que se le entregaron para explicar y guiar al estudiantado en el trabajo que debían realizar a lo largo de la experiencia. En la

**Tabla 57: Conductas a observar en recursos y su utilidad**

<b>Conductas objeto de observación</b>
Se aplican técnicas de organización de la información (esquemas, mapas conceptuales, otros).
Se utilizan recursos TAC para la organización de la clase (Power Point-Imágenes-Videos-otros).
Se utilizan materiales preparados por el profesor para ir guiando al alumno/a (Guías, <b>Dossier</b> , otros).
Se utiliza el libro de texto como recurso y guía de la clase.

**Tabla 57** se detallan las conductas a observar más usuales: si el docente aplica técnicas para la organización de la información (1) o si utiliza los recursos TAC para la gestión de la clase (2); entre otras.

Los materiales estaban preparados para el inicio de las sesiones. Los *dossiers* de trabajo se dividen en cuadernos de expertos y ficheros de extracción de información. Si bien los recursos (cuaderno de expertos y ficheros) fueron entregados al profesor, este buscó estrategias que permitiesen a sus estudiantes comprender mejor las actividades que debían realizar durante el tratamiento didáctico. El profesor no elaboró presentaciones en formato PowerPoint para introducir las actividades y los esquemas que facilitaron el trabajo al alumnado en el momento de construir el mapa conceptual. Tampoco se observó en ningún instante el uso del libro de texto como apoyo para la realización de las sesiones. Para complementar la información entregada de los cuadernos de expertos algunos estudiantes recurrieron a la obtención de más datos a través de internet. La presentación del material didáctico obtuvo muy buena acogida entre el alumnado. El uso de fuentes primarias adaptadas (imágenes, textos y vídeos) fueron recursos atractivos y muy potentes para su aprendizaje. A medida que las sesiones se desarrollaban, el estudiantado comentaba la utilidad de completar los ficheros. Estos les permitían extraer la información esencial de los cuadernos de expertos. La información recopilada y organizada, finalmente les permitía identificar las cuestiones más relevantes para poder llegar a elaborar el mapa conceptual y crear la portada.

Los cambios realizados en los documentos y fuentes primarias tuvieron mejor recepción de parte de los estudiantes, comprendiendo los matices que les permitían

comprender e identificar las características de los movimientos políticos de los años 1920-30.

Los estudiantes observaron algunos errores ortográficos al ser un material que se elaboró en catalán y sugirieron algunos cambios en los colores del material.

### **Actuación del profesor**

En la Tabla 58 se presentan las diferentes conductas que se observaron durante la experiencia didáctica: si el docente presenta al alumnado los objetivos y las actividades con coherencia; si plantea actividades para conectar los contenidos con los conocimientos previos de los alumnos; si el docente se mantiene atento al trabajo individual del alumno; etc.

Las clases generalmente se iniciaron y finalizaron puntualmente. Cabe señalar que el hecho de trabajar en grupo y de forma colaborativa planteó algunos inconvenientes al inicio de las sesiones: dificultades en la organización de los grupos, en la búsqueda del material, ruido, etc. Una vez que el profesor lograba iniciar la sesión, con algunos minutos de retraso (máximo 5 minutos), se invitaba a los estudiantes a recordar el

trabajo realizado durante la clase anterior, intentando contextualizar los contenidos con sus conocimientos previos. Todo ello con el objetivo de explicar en qué consistiría la sesión presente y las siguientes. A diferencia de la experiencia anterior, la profesora 2 no conocía cabalmente los materiales facilitados lo que dificultaba el trabajo realizado con el alumnado.

Es importante señalar que durante las sesiones se vio cierto grado de incomodidad entre la profesora 2 con algunos de sus alumnos.

**Tabla 58: Conductas a observar durante la actuación del profesor**

Conductas objeto de observación
Inicia la sesión dentro del horario programado.
Presenta los objetivos y/o actividades a desarrollar.
Plantea actividades para conectar los contenidos teniendo en cuenta los conocimientos previos del alumno (contextualización).
Ajusta las actividades programadas a los tiempos disponibles.
Entusiasta con la tarea/s a realizar.
Demuestra conocimientos sólidos sobre la unidad didáctica.
Atento al trabajo individual del alumno (se desplaza, aclara dudas, otros).
Utiliza un lenguaje de fácil comprensión.
Crea espacios de debate.
Presenta una actitud crítica frente a la materia tratada.
Seguridad y dominio para guiar al grupo-clase.
Realiza una evaluación acorde con la medición del logro de los aprendizajes.
Cierra la sesión consecuente a los objetivos planteados.
Termina la clase dentro del horario programado.



### **Actitud de los alumnos.**

Entre las conductas que deben observarse (Tabla 59) se pueden destacar: si los estudiantes prestan atención al profesor durante el desarrollo de la clase; si participan en las actividades planificadas por el profesor; o si en las actividades manifiestan dudas o puntualizan cuestiones. La actitud de los alumnos es una importante variable para comprender cómo se desarrolla el clima en el aula. Asimismo, es importante analizar cómo se comporta el alumnado y la predisposición de este frente a los estímulos que les ofrece el docente.

**Tabla 59: Conductas a observar en la actitud de los alumnos**

#### **Conductas objeto de observación en el estudiantado**

Prestan atención al profesor durante el desarrollo de la clase (dar a conocer objetivos, explicar la materia, dar instrucciones de la actividad, entre otros).

Participan en el desarrollo de la clase (haciendo preguntas, dando su opinión, entre otros).

Intervienen en las actividades planificadas por el profesor.

Manifiestan dudas o puntualizan cuestiones.

Cumplen las actividades en el tiempo previsto.

Muestran interesados en la clase.

En el primer y segundo grupo se observan estudiantes sin mucha predisposición al trabajo en clases. En ambos grupos hay una serie de estudiantes que son repitentes y en ocasiones mostraban desconcentración y aburrimiento en la asignatura. Por dificultades de

aprendizaje y de actitud estos grupos presentan dificultades en la comprensión de las lecturas recomendadas, por lo tanto, no alcanzan a contextualizar el tema objeto de tratamiento.

El tercer grupo la mayoría de los alumnos tienen una buena predisposición al desarrollo de las actividades. Prestan atención a la docente durante las explicaciones de las distintas actividades que desarrollan durante el experimento didáctico. La mayor parte del alumnado demuestra interés en las actividades y cumplen las tareas en el tiempo previsto.

En resumen, a diferencia de la experiencia anterior durante la implementación de la propuesta didáctica en el aula existe una clara diferencia entre los grupos. El primero presenta muchas dificultades de aprendizaje y falta de continuidad debido a elementos externos a la sala (fiestas y actividades extraescolares) pero había un pequeño grupo de 6 personas que tenían una gran capacidad de análisis e intentaban tirar del resto; el segundo grupo si bien había estudiantes que tenían problemas de comprensión lectora, la mayoría presentaban una actitud de indiferencia ante la asignatura y la profesora; por último el tercer grupo había un pequeño grupo con

dificultades de aprendizaje y que necesitaban una atención especial, pero prácticamente todos tenían una actitud positiva frente a las actividades y la asignatura.

***Clima y dinamismo de la clase.***

En la **Tabla 60** se pueden apreciar las conductas a observar para medir la variable del clima y dinamismo en el aula. Entre estas se destacan: si existe un clima favorable para la comunicación de los aprendizajes; o si la clase se desarrolla en un ambiente organizado y participativo.

En general, el clima en el aula en el grupo 1 y 2 se describe como tenso. Si bien en ambos grupos hay estudiantes que tienen una actitud positiva frente a la profesora y las actividades que se plantearon, la mayoría demuestran una actitud apática y desafían constantemente las instrucciones de la profesora 2. Los espacios de dialogo y el dinamismo de la clase es tensa, en ocasiones hay estudiantes que directamente le expresan a su profesora que no les interesa trabajar y que están agotados. Otros

estudiantes llegar tarde al inicio de las clases.

**Tabla 60: Conductas a observar clima y dinamismo de la clase**

**Conductas objeto de observación**

El clima es favorable para la comunicación de los aprendizajes.

La clase se desarrolla en un ambiente motivador.

La sesión transcurre en un ambiente organizado y participativo.

Los desafíos se generan para investigar y promover el aprendizaje.

La(s) estrategia(s) metodológica(s) considera(n) la(s) diferencia(s) individuales de los alumnos y son adecuadas.

Los contenidos tratados corresponden a los objetivos de aprendizaje marcados por la planificación de la unidad didáctica.

Las actividades permiten el desarrollo de valores democráticos y ciudadanos (objetivos transversales).

Las actividades permiten el desarrollo de habilidades, competencias y/o destrezas.

Las actividades permiten a los alumnos conocer, comprender y desarrollar conceptos.

El tercer grupo existe una buena dinámica de trabajo entre el alumnado y la docente.

En las situaciones en que la participación es más activa destacan los casos en los que se propicia el diálogo o el

debate a partir de un vídeo o la lectura de las fuentes primarias Fruto de estos diálogos, los estudiantes formulan nuevas preguntas que el profesor trata de aclarar. Las actividades propuestas indudablemente propiciaron que el alumnado se enfrentara a desafíos y como consecuencia, conllevaron que el profesor modificara las estrategias didácticas dependiendo de las dificultades que pudieran encontrarse.

***Espacio físico***

Las aulas de clase de los tres grupos cuentan con un proyector y una pizarra digital. El único problema es que la velocidad de navegación en internet es muy lenta.

#### 3.4.4.6.4. Resultados del segundo pilotaje del nacimiento del fascismo.

Para evaluar los cambios realizados a este segundo pilotaje se aplicaron al igual que en el caso anterior un pre-test y post-test. De esta manera se podrán comparar los conocimientos que el alumnado ha adquirido a lo largo de la experimentación didáctica.

Como se ha señalado en total respondieron estas pruebas 56 alumnos divididos en tres grupos (ver Tabla 55). Para poder medir cuantitativamente los resultados, se han agrupado las respuestas del alumnado en tres niveles:

- Básico: Los estudiantes alcanzan un nivel de conocimiento sin una perspectiva histórica de los hechos que se estudian.
- Normal: El alumnado logra un nivel de conocimiento descriptivo de los hechos estudiados.
- Avanzado: El estudiantado alcanza un nivel de conocimiento con perspectiva histórica que le permite analizar los hechos desde diferentes puntos de vista.

En el Gráfico 3 se pueden observar los resultados del pre-test. Del gráfico se destaca: el

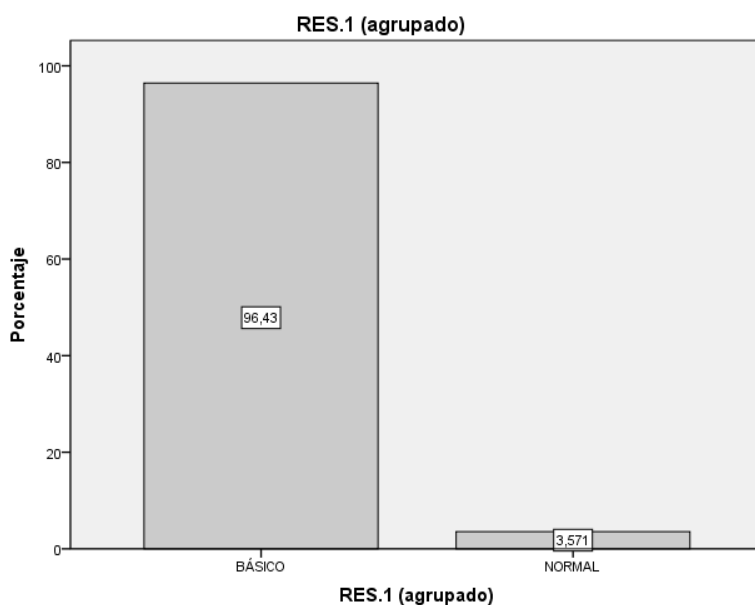


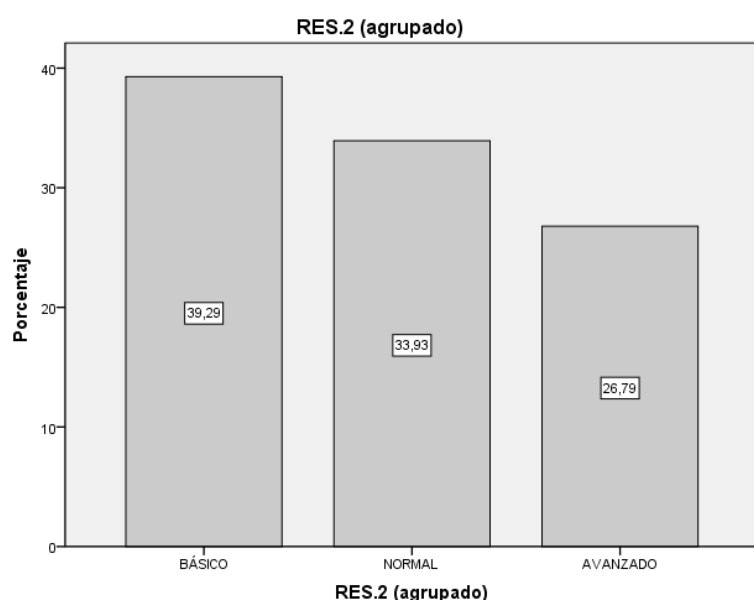
Gráfico 3: Resultados Pre-test pilotaje 2

96.43%, es decir 54 de los estudiantes no tiene conocimientos sobre el Fascismo en Europa; solo dos de los estudiantes que representan el 3,57% de la muestra tiene un conocimiento general del Fascismo europeo; por lo tanto ningún estudiante tiene una erudición evidente sobre el tema

que se tratará.

Una vez implementada la propuesta didáctica y con todas las dificultades que se vieron ante una realidad compleja en el día a día del aula, los resultados son totalmente distintos como se puede observar en el Gráfico 4.

Si bien un 38,29% del estudiantado solo alcanzaron un aprendizaje básico del tema



que se propuso tratar, pero este grupo disminuyó de 54 alumnos a 22 una vez implementada la propuesta; por otro lado 19 alumnos que representa el 33,92% de la muestra alcanzaron conocimientos generales de la unidad; y por último el 29,79% de la muestra que corresponde a 15 alumnos alcanzaron un nivel

Gráfico 4: Resultados post-test pilotaje 2

avanzado, lo que significa que fueron capaces de hacer análisis históricos desde diferentes perspectivas, dando su opinión, etc., en resumen desarrollan conocimientos estructurales de segundo orden.

Tabla 61: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra segundo pilotaje Fascismo

		RES.2 (agrupado)
N		56
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	1,88
	Desviación típica	,810
Diferencias más extremas	Absoluta	,253
	Positiva	,253
	Negativa	-,185
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,891
Sig. asintót. (bilateral)		,002

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Como se puede apreciar en la Tabla 61, la significación asintótica bilateral es  $p = 0,002$ . Ello significa que la variable no sigue la Ley Normal y que, consecuencia, se deben aplicar pruebas no paramétricas.

Al igual que en el pilotaje 1 se aplicó la prueba de Wilcoxon que permite contrastar las hipótesis de igualdad entre dos variables y que reemplaza las pruebas t de student para muestras relacionadas (Berlangu-Silvente & Rubio-Hurtado, 2012).

Según los resultados que se han obtenido en la Tabla 62 se acepta que la implementación de la propuesta didáctica ayuda al estudiantado a ampliar sus conocimientos históricos. Por lo que se concluye que la propuesta didáctica es útil ( $\text{sig. } 0,000 \leq 0,005$ ).

**Tabla 62: Estadísticos de contrasteb segundo pilotaje Fascismo**

	RES.2 (agrupado) - RES.1 (agrupado)
Z	-5,273 <sup>a</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	,000
a. Basado en los rangos negativos. b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon	

#### **3.4.4.6.4.1. Valoración de la experiencia.**

Al igual que el primer pilotaje que se realizó la valoración de la experiencia fue alta. Al ser una propuesta relativamente corta y con contenidos concretos. Al realizarse modificaciones en los documentos utilizados como fuentes primarias e iniciarse la Unidad desde el presente con un vídeo de les Neofascismo se puede destacar lo siguientes:

- El estudiantado sigue siendo el actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los estudiantes no tuvieron problemas con los nuevos documentos. De estos extrajeron las ideas principales y conceptos claves sobre el Fascismo europeo de los años 1920-30.
- Gran parte del alumnado alcanzo conocimientos que amplían sus concepciones desde temas concretos como fechas y personajes, hasta conocimientos más abstractos o de segundo orden como elementos de cambio y continuidad, juicio histórico, etc.
- Junto a la profesora se abrió a un espacio de reflexión sobre la implementación de la propuesta entregando un importante feedback.
- El hecho de que la propuesta de innovación didáctica promueve la incorporación de nuevos tratamientos didácticos que incentivan el pensamiento histórico en el alumnado.

Entre las recomendaciones para la implementación de la propuesta didáctica final se puede señalar:

- Invitar al profesor a realizar una revisión profunda del material que implementará. De esta manera podrá conocer los detalles de cada uno de los documentos y pasos a seguir durante el transcurso de las sesiones.
- Corregir algunos encabezados de las actividades y revisar la ortografía de los materiales propuestos.
- Para hacer una comparativa entre el pre-test y post-test se resolvió hacer las mismas pruebas en la implementación final.
- Los instrumentos de evaluación se propone realizarlos en castellano debido a que hay una gran cantidad de estudiantes que tienen dificultades en responder en catalán.

#### ***3.4.4.6.5. Códigos y categorías de análisis del pre-test y post-test de la propuesta final***

Para comprender mejor el proceso de construcción del conocimiento del discurso histórico del alumnado se modificó levemente los test que se implementan antes y después de la Unidad Didáctica. Las pruebas se dividieron en conceptos de primer y segundo orden, lo que facilitará el análisis de las respuestas de los estudiantes.

Otro punto que se debe destacar en los nuevos test, es el agregar diferentes categorías en las preguntas abiertas que permitirá a los investigadores ver en qué temáticas centran las respuestas los discentes.

##### ***Primera pregunta: Ordenar los períodos históricos.***

El objetivo de esta pregunta era ubicar temporalmente el nacimiento del Fascismo en la Historia Universal Contemporánea. La respuesta del alumnado se centraba en conocimientos de primer orden y ver que saben los estudiantes sobre los hechos que estudiaran antes de la implementación didáctica y estudiaron posterior a la implementación.

En la **Tabla 63** se puede apreciar las características de la pregunta. Los estudiantes debían ordenar cronológicamente en la parte superior los principales periodos de la Historia Universal Contemporánea y en la parte inferior caracterizarlo con hechos concretos del período, por ejemplo, Globalización como el último período cronológico relacionándolo con el atentado de las Torres Gemelas.

**Tabla 63: Observaciones primera pregunta pre-test y post-test final Fascismo.**

Tema	Subtemas	Objetivos	Descripción ideal
El Nacimiento del Fascismo	Periodización.	Ubicar temporalmente el surgimiento del Fascismo en la Historia Universal Contemporánea	<p>Superior:</p> <p>2. Era de las Revoluciones. 4. Imperialismo. 5. Primera Guerra Mundial. 3. Período “Entreguerras” 7. Segunda Guerra Mundial. 1. Guerra Fría. 6. Globalización.</p> <p>Inferior:</p> <p>F. Revolución Francesa. C. Era Victoriana. B. Muerte del archiduque Francisco Fernando de Austria. A. Totalitarismos (Socialismo y Fascismos) G. Desembarco de Normandía. D. Llegada del hombre a la luna. E. Atentado a las Torres Gemelas.</p>

Los criterios de evaluación se pueden apreciar en la **Tabla 64** fueron codificados según la capacidad del alumnado para ubicarse temporalmente en la Historia del siglo XX. Se toma como referencia que la periodización es un punto importante para la comprensión de la historia (Bancalari, 1997).

**Tabla 64: Códigos de análisis primera pregunta pre-test y post-test final Fascismo**

Avanzado	Normal	Básico	Insuficiente
Su respuesta es correcta, identifica todos los períodos de la historia Universal Contemporánea	Su respuesta es correcta identificando el período Entreguerras y los períodos que van antes y después.	Su respuesta es correcta identificando solo el período anterior al período Entreguerras.	No responde correctamente.

**Segunda pregunta: Identifica en qué período de la Historia Universal Contemporánea se ubica el nacimiento del Fascismo en Europa.**

En la **Tabla 65** se puede observar el objetivo de la segunda pregunta, donde el estudiante debe identificar en qué período de la Historia Universal Contemporánea se ubica el nacimiento del Fascismo.

**Tabla 65: Observación de la segunda pregunta del pre-test y post-test final Fascismo**

Pregunta	Respuesta
Identifica en qué período de la Historia Universal Contemporánea se ubica el nacimiento del Fascismo en Europa.	(C) Período Entreguerras

La codificación de los criterios de evaluación se realizó con la idea de que el estudiante responde correctamente lo que representa conocimientos avanzados y no responde correctamente lo que representa conocimientos insuficientes (ver **Tabla 66**).

**Tabla 66: Codificación de los criterios de evaluación segunda pregunta del pre-test y post-test final Fascismo**

4	Responde correctamente
1	No responde correctamente

**Tercera pregunta: ¿Qué sabes de los personajes de las fotografías? ¿Cuál es su país?**

En la tercera pregunta del pre-test y post-test busca conocer si los estudiantes pueden identificar los principales líderes del Fascismo y su nacionalidad como se puede apreciar en el **Tabla 67**. Esta pregunta corresponde también a conceptos de primer orden.

**Tabla 67: Observaciones tercera pregunta del pre-test y post-test final Fascismo**

Tema	Subtemas	Objetivos	Descripción ideal
Fascismos	Líderes	Identificar los principales líderes del Fascismo y su nacionalidad.	4. Adolf Hitler: Alemania 5. Benito Musolini: Italia

En la **Tabla 68** se aprecia la codificación de los niveles de logro que alcanzaron los estudiantes al responder el cuestionamiento. Siempre se intentó dar cierto margen al alumnado al momento de reconocer a los líderes del movimiento Fascista en Europa.



**Tabla 68: Codificación de los criterios de evaluación tercera pregunta del pre-test y post-test final Fascismo**

Avanzado	Normal	Básico	Insuficiente
Su respuesta identifica a tres o más de las variables solicitadas	Su respuesta identifica solo a dos de las variables solicitadas.	Su respuesta identifica solo a una de las variables solicitadas.	No da respuesta a lo solicitado.

Para identificar las respuestas de los estudiantes y darle coherencia a los análisis se categorizaron en las siguientes dimensiones<sup>33</sup>:

***Cuarta pregunta: ¿En qué consistía la ideología política que promovieron estos dos personajes?***

La cuarta pregunta se centra en una descripción general de las características de la ideología Fascista como se observa en la **Tabla 69**. Esta pregunta se centra en conceptos de primer orden. La información que entreguen los estudiantes permitirá a los investigadores observar si hay cambios en las respuestas que dé el alumnado y ver si la implementación de métodos activos de enseñanza con la interacción de fuentes primarias ayuda a la construcción de su discurso histórico.

**Tabla 69: Observaciones cuarta pregunta del pre-test y post-test final Fascismo**

Tema	Subtemas	Objetivos	Descripción ideal
Fascismos	Descripción	Explicar las características del fascismo.	Ideología política de carácter totalitario que promovía el corporativismo y una economía dirigida. Se caracteriza por su carácter nacionalista, el uso de la violencia para conseguir sus objetivos y la persecución otros pueblos que consideraban inferiores.

En la **Tabla 70** se aprecian los niveles de logros con que se evaluaron las respuestas de la cuarta pregunta para el pre-test y post-test.

<sup>33</sup> La información que se obtenga a través de estas categorías permitirá realizar análisis multivariados en el SPSS para ver cómo se relacionan el nivel de complejidad de las respuestas del alumnado participantes con la temática en que centran sus respuestas.

**Tabla 70: Codificación de los criterios de evaluación cuarta pregunta del pre-test y post-test final Fascismo**

Avanzado	Normal	Básico	Insuficiente
Su respuesta identifica a tres o más de las variables solicitadas	Su respuesta identifica solo a dos de las variables solicitadas.	Su respuesta identifica solo a una de las variables solicitadas	Su respuesta no da respuesta a lo solicitado.

**Quinta pregunta: ¿Cuáles son las causas del nacimiento del Fascismo?**

A partir de la quinta pregunta del pre-test y post-test se comenzará a evaluar conceptos de segundo orden. En el caso de esta pregunta relacionado con conocimientos de causalidad histórica como se puede apreciar en la **Tabla 71**.

**Tabla 71: Observaciones quinta pregunta del pre-test y post-test final Fascismo**

Tema	Subtemas	Objetivos	Descripción ideal
Fascismos	Causas	Describir las causas que dieron origen al Fascismo.	Fue una consecuencia de la Primera Guerra Mundial y las medidas acordadas en el Tratado de Versalles, que provocaron un profundo descontento en la sociedad alemana e italiana. Italia y Alemania producto de la Guerra tenían una gran deuda que les llevo a un estado de Crisis económica. A esto se suma la visión negativa hacia los judíos.

En la **Tabla 72** se presentan la codificación de los criterios de evaluación que se contemplaron para esta pregunta. El objetivo central es que el estudiante alcance un nivel superior de conocimiento de segundo orden y pueda dar una explicación multicausal de los hechos que se han estudiado en clases.

**Tabla 72: Codificación de los criterios de evaluación quinta pregunta del pre-test y post-test final Fascismo**

Avanzado	Normal	Básico	Insuficiente
Su respuesta da una perspectiva histórica multicausal.	Su respuesta hace una descripción con sentido histórico unicausal.	Su respuesta hace una descripción sin sentido histórico.	No da respuesta a lo solicitado.

**Sexta pregunta: ¿Qué consecuencias tuvieron para la humanidad estas ideologías políticas?**

Como se puede apreciar en la **Tabla 73** en la sexta pregunta se busca que los estudiantes identifiquen las principales consecuencias del Fascismo. Al igual que la pregunta anterior es un concepto de segundo orden donde se debe relacionar las causas y las consecuencias.

**Tabla 73: Observaciones sexta pregunta del pre-test y post-test final Fascismo**

Tema	Subtemas	Objetivos	Descripción ideal
Fascismos	Consecuencias	Describen las consecuencias del nacimiento del fascismo.	División de Europa. Persecución del pueblo judío y otros. La Segunda Guerra Mundial. Millones de muertes. Posterior Guerra Fría.

La codificación de la sexta pregunta como se aprecia en la **Tabla 74** se construyó pensando en que el estudiante pudiese proyectar el Fascismo en el tiempo e identificara diferentes consecuencias de esta ideología nacida en Europa en el s. XX.

**Tabla 74: Codificación de los criterios de evaluación sexta pregunta del pre-test y post-test final Fascismo**

Avanzado	Normal	Básico	Insuficiente
Su respuesta identifica a tres o más consecuencias del Fascismo en la Historia	Su respuesta identifica solo a dos consecuencias del Fascismo en la Historia	Su respuesta identifica solo a una de las variables solicitadas	Su respuesta no da respuesta a lo solicitado.

***Séptima pregunta: ¿Qué opinas de estas consecuencias?***

Esta pregunta tenía una doble vertiente en los conceptos que se buscaban abarcar, en primer lugar ver como el estudiantado complementaba la descripción de las consecuencias del Fascismo y como emitían un juicio crítico e histórico en referencia a estas (ver **Tabla 75**).

**Tabla 75: Observaciones séptima pregunta del pre-test y post-test final Fascismo**

Tema	Subtemas	Objetivos	Descripción ideal
Fascismos	Consecuencias	Hacen un juicio crítico y fundamentado de las consecuencias del Fascismo.	Tomando las consecuencias anteriormente descritas, emiten un juicio sobre los hechos ocurridos, reconociendo su contexto histórico.

La codificación de los criterios de evaluación se construyó bajo la lógica que el estudiantado pudiese responder a esta pregunta cómo se observa en la **Tabla 76** emitiendo un juicio con perspectiva histórica.

**Tabla 76: Codificación de los criterios de evaluación séptima pregunta del pre-test y post-test final Fascismo**

Avanzado	Normal	Básico	Insuficiente
Su respuesta da una perspectiva histórica de las consecuencias del Fascismo emitiendo un juicio.	Su respuesta hace una descripción con sentido histórico, pero sin emitir un juicio.	Su respuesta hace una descripción sin sentido histórico.	No da respuesta a lo solicitado.

***Octava pregunta: ¿Crees que hoy es posible que un partido fascista llegue al poder? ¿Por qué?***

La octava pregunta como se ve en la **Tabla 77** buscaba inducir si el estudiantado participante en la implementación de la propuesta didáctica podría establecer relaciones entre los elementos de cambio y continuidad del Fascismo.

**Tabla 77: Observaciones octava pregunta del pre-test y post-test final Fascismo**

Tema	Subtemas	Objetivos	Descripción ideal
Fascismos	Cambio y continuidad	Establece relaciones con elementos de cambio y continuidad entre el Fascismo de los años 20 y los neofascismos del s. XXI	Explican como algunas cosas se mantienen y otras cambian. Debe ser una respuesta justificada.

La codificación se construyó pensando en la capacidad del alumnado para desde una perspectiva histórica identificase que elementos de cambio y continuidad se podrían identificar entre la Europa de los años 20 y la de hoy en el siglo XXI (ver **Tabla 78**).

**Tabla 78: Codificación de los criterios de evaluación octava pregunta del pre-test y post-test final Fascismo**

Avanzado	Normal	Básico	Insuficiente
Su respuesta da una perspectiva histórica de los elementos de cambio y continuidad entre los años 20 y la actualidad.	Su respuesta hace una descripción de los elementos de cambio y continuidad.	Su respuesta hace una descripción sin sentido histórico.	No da respuesta a lo solicitado.

***Novena pregunta: Según tu opinión, ¿Cómo debe actuar la democracia frente a los movimientos fascistas en la actualidad?***

En la novena pregunta se ha continuado con conceptos estructurales de cambio y continuidad al ser uno de los puntos más complejos de evaluar (Duquette, 2011). A la vez se buscaba que el alumnado pudiese emitir un juicio histórico valorando el rol de la democracia actual frente a los neofascismos (ver **Tabla 79**)

**Tabla 79: Observaciones novena pregunta del pre-test y post-test final Fascismo**

Tema	Subtemas	Objetivos	Descripción ideal
Fascismos	Cambio y continuidad	Valorar el rol de la democracia actual frente a los neofascismos.	Emiten un juicio justificado tomando como referencia el contexto actual de la Democracia y los Neofascismo.

La codificación de esta pregunta cómo se aprecia en la **Tabla 80** se realizó pensando en la capacidad del estudiantado de emitir un juicio histórico con perspectiva de lo estudiado a lo largo de la propuesta didáctica.

**Tabla 80: Codificación de los criterios de evaluación novena pregunta del pre-test y post-test final Fascismo**

Avanzado	Normal	Básico	Insuficiente
Su respuesta da una perspectiva histórica de los elementos de cambio y continuidad del Fascismo emitiendo un juicio.	Su respuesta hace una descripción con sentido histórico, pero sin emitir un juicio.	Su respuesta hace una descripción sin sentido histórico.	No da respuesta a lo solicitado.

#### **3.4.4.7. Diseño didáctico: Asumiendo la Historia. La Guerra Civil Española**

En las siguientes páginas se presenta una propuesta didáctica para el curso 4º ESO titulada “Asumiendo la Historia. La Guerra Civil Española”. El objetivo que se persigue consiste en que los alumnos y alumnas se hagan preguntas sobre su pasado y comprendan la historia del país donde viven.

##### **Estructura**

La planificación, preparación y organización de las actividades se han construido a través de una metodología de aprendizaje activo, donde los educandos alcanzan los conocimientos históricos en materia de la Guerra Civil Española poniendo en práctica la simulación de técnicas de investigación.

El trabajo se ha planificado mediante la búsqueda de información para que los alumnos y alumnas respondan como expertos simulando ser consejeros y consejeras del Congreso de los Diputados Español con el propósito de responder a la siguiente pregunta:

¿El Estado español debe dar un reconocimiento a todos aquellos que lucharon en los dos bandos de la Guerra Civil Española o a sus familiares directos?

El equipo de expertos lo componen un historiador/a, un arqueólogo/a, un/a periodista y un experto/a en leyes. El trabajo final del alumnado consistirá en elaborar un informe y exponerlo ante el organismo institucional que les ha solicitado su consejo (Congreso de los Diputados Español).

Esta unidad didáctica permitirá a los estudiantes abordar la Guerra Civil Española desde ámbitos multidisciplinares ligados a las Ciencias Sociales. Para ello, desde el punto de vista didáctico se diseñaron los roles de expertos y expertas que deberían simular los alumnos y alumnas con el objetivo de analizar desde diferentes disciplinas un mismo fenómeno, en este caso el conflicto bélico de la Guerra Civil Española.

Los roles de los expertos y expertas son:

- Historiador: le corresponderá profundizar y reconstruir el pasado. Es el experto que mejor conocerá los acontecimientos que ocurrieron durante la Guerra Civil Española. Por tanto, su labor será guiar y establecer la columna vertebral del futuro informe que deberán presentar.

- Arqueólogo: como experto ahondará en la memoria de los caídos, rescatará la historia del objeto de la época y reconstruirá la vida del frente según las evidencias que encuentre. Como consecuencia, su trabajo consistirá en complementar la visión histórica del conflicto.
- Periodista: es un especialista que se dedica a la búsqueda de testimonios de personas vivas y descendientes de afectados por la Guerra Civil Española. Su visión más social de los acontecimientos históricos bélicos ayudará a sus compañeros a escribir un informe responsable y empático.
- Abogado: deberá establecer las normas jurídicas aprobadas en torno a la Guerra Civil Española. En este caso los estudiantes que simulan este rol de experto ofrecen el marco legal al equipo de investigación del cual forman parte y establecen que camino quieren construir a partir de las normativas existentes.

Cada experto y experta contará con un cuaderno de investigación (Dividido en Anexo 1 y Anexo 2), que contiene fuentes primarias y secundarias (Ver Tabla 81). A esto se suma un fichero que les guía en la extracción de información del correspondiente cuaderno de expertos.

**Tabla 81: Descripción del material del alumnado.**

	Historiador	Arqueólogo	Periodista	Abogado	
Cuadernos de expertos	Anexo I	Motivación 1.1 Breve Historia de la Guerra Civil Española 1.2 Causas. 1.3 Bandos. 1.4 Desarrollo del conflicto. 1.5 Consecuencias.	Motivación 1.1 Arqueología de la Guerra Civil Española. 1.2 ¿Quién es el solado Charlie?	Motivación. 1.1 Memorias e historias de vida. 1.2 Manuel Valdés Larrañaga. 1.3 Aiche Ben Jomse Bouchibi. 1.4 Trinidad Gallego. 1.5 Markus Hutter.	Motivación 1.1 La ley y el rescate de la memoria histórica en España.
	Anexo II	2.1 Líderes de cada Bando. 2.2 Reporte, La Vanguardia del 23 de julio de 1936. 2.3 ABC de Madrid. Discurso de Indalecio Prieto, el 25 de julio de 1936. 2.4 ABC de Sevilla. Declaración de Estado de Guerra por el General Queipo del Llano. 20 de Julio de 1936 2.5 ABC de Madrid. La bárbara destrucción de Guernica. 28 de abril de 1937. 2.6 ABC de Sevilla. Guernica destruida por el fuego de los rojos. 29 de abril de 1937 2.7 La Vanguardia. La lección del Ebro. 17 de noviembre de 1938. 2.8 ABC de Sevilla. La visión trágica de los pueblos liberados en el sector del Ebro. 17 de noviembre de 1938 2.9 ABC de Madrid. El día de la victoria, parte oficial de guerra. 2 de abril de 1939	2.1 La Vanguardia. Los encarnizados enfrentamientos en el Ebro. 2.2. La Vanguardia. Camino del frente. 23 de diciembre de 1936. 2.3 ABC de Sevilla. El frente del Ebro. 8 de noviembre de 1938. 2.4. ABC de Sevilla. Frente del Ebro. 16 de noviembre de 1938 2.5 Imágenes de la excavación de la Fatarella. Batalla del Ebro. 2.6. Plano del lugar de excavación. 2.7. Vestigios encontrados. 2. Procedimientos de excavación.	2.1 Vida cotidiana en la guerra (testimonios). 2.2 Theo Francos. 2.3 El colom de la guerra. 2.4 Buscant menjar. Gat per llebre. 2.5 Carmen Ferreruela. Eolo Morenzoni. José Ramón Calparsoro. 2.6 Las reflexiones del escritor inglés George Orwell, testimonio y participación en la Guerra Civil. 2.7 Portada de la Vanguardia 11 de mayo de 1937. 2.8 La vida en la ciudad. 2.9 Las actividad en el frente de Aragón	2.1 La libertad digital. Los socialistas tienen "complejo de hijos de bien" del Franquismo. 2.2 ABC. El botín de la Memoria Histórica. 30 de enero de 2011. 2.3 El País. Jueces por la democracia acusa al Gobierno de incumplir la ley de memoria histórica. 9 de octubre de 2013. 2.4. El País. La ONU insta a España a cumplir "su obligación" y buscar a los desaparecidos. 16 de noviembre de 2013.

### **Descripción de las sesiones**

En la Tabla 82 y Tabla 83 se presenta la secuenciación de las actividades propuestas, resumiéndose los datos básicos.

**Tabla 82: Descripción de las sesiones 1 a la 3**

Sesión	Primera	Segunda	Tercera
<b>Objetivos</b>	1. Elaborar un mapa conceptual grupal con la visión del experto correspondiente;	1.Exponer el mapa conceptual grupal de las diferentes áreas a los	1. Profundizar en la caracterización de la Guerra Civil Española a



	2. Identificar y caracterizar la Guerra Civil Española a través de diferentes perspectivas.	compañeros de grupo. 2. Identificar y caracterizar la Guerra Civil Española a través de diferentes visiones de los expertos.	través de diferentes áreas de las Ciencias Sociales.
<b>Descripción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesor da a conocer las instrucciones (Motivación): (10')</li> <li>- Durante esta primera clase los alumnos se reúnen en grupos de 4 personas. Cada persona desempeñara un rol de experto consejero (Historiador-Arqueólogo-Periodista-Experto en leyes). Escogen a un presidente y un/a secretario/a.</li> <li>- Cada equipo debe elaborar un cuaderno de trabajo (deben escribir sus decisiones y avances durante toda la investigación)</li> <li>- A cada integrante del grupo se le entregara material que hable sobre la GCE desde el área en que es experto.</li> <li>- Cada uno de los expertos lee su material en silencio, subrayando las ideas principales (15').</li> <li>- Luego se reúnen con los integrantes de los otros grupos que tienen el mismo rol (historiadores con historiadores/Periodistas con periodistas/) y deben crear un mapa conceptual que describa su perspectiva (30').</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuento de las actividades de la clase anterior (5')</li> <li>- Cada grupo expone los mapas conceptuales y los da a conocer al curso. (40').</li> <li>- Cierre (5')</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuento de las actividades de la clase anterior (5'):</li> <li>- Se vuelven a reunir en sus respectivos grupos</li> <li>- Basándose en el material recomendado profundizan en sus investigaciones para elaborar el informe.</li> <li>- Buscan información en los sitios y materiales recomendados. (40').</li> <li>- Cierre (5')</li> </ul>
<b>Criterios de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situar en el tiempo y en el espacio la Guerra Civil Española.</li> <li>- La calidad de la información con que elaboren el mapa conceptual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situar en el tiempo y en el espacio la Guerra Civil Española.</li> <li>- Dominio de los contenidos.</li> <li>- Calidad de la información.</li> <li>- Lenguaje y expresión oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de comprensión y análisis.</li> <li>- Calidad de la información.</li> <li>- Trabajo colaborativo.</li> </ul>
<b>Contenido</b>	La Guerra Civil Española.	La Guerra Civil Española.	La Guerra Civil Española.
<b>Materiales alumnado</b>	<p>Guías de expertos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Historiador.</li> <li>2. Periodista.</li> <li>3. Arqueólogo.</li> <li>4. Abogado.</li> </ol>	<p>Guías de expertos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Historiador.</li> <li>2. Periodista.</li> <li>3. Arqueólogo.</li> <li>4. Abogado.</li> </ol>	<p>Guías de expertos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Historiador.</li> <li>2. Periodista.</li> <li>3. Arqueólogo.</li> <li>4. Abogado.</li> <li>5. Ordenador</li> <li>6. Hoja en blanco</li> </ol>
<b>Materiales profesorado</b>	<p>Recursos para el maestro</p> <p>Anexo I</p> <p>Material del alumno. Guía de expertos.</p>	<p>Recursos para el maestro</p> <p>Anexo I</p> <p>Material del alumno. Guía de expertos.</p>	<p>Recursos para el maestro</p> <p>Anexo II</p> <p>Recursos para hacer la investigación.</p> <p>Webs.</p> <p>Blogs.</p> <p>Libros.</p> <p>Periódicos.</p> <p>Texto escolar.</p>

**Tabla 83: Descripción de las sesiones 4 a la 7**

Sesiones	Cuarta	Quinta	Sexta y Séptima
<b>Objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Profundizar en la caracterización de la Guerra Civil Española a través de diferentes áreas de las Ciencias Sociales.</li> <li>Valorar su propia historia colectiva para la comprensión del pasado, del presente y la construcción del futuro.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Profundizar en la caracterización de la Guerra Civil Española a través de diferentes áreas de las Ciencias Sociales.</li> <li>Explicar los factores que influyen en La Guerra Civil Española, reconociendo la naturaleza, jerarquización e interrelación de las causas así como sus consecuencias a corto y largo plazo.</li> <li>Valorar su propia historia colectiva para la comprensión del pasado, del presente y la construcción del futuro.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Exponer las conclusiones de su investigación.</li> <li>Saber explicar los factores que influyen en La Guerra Civil Española, reconociendo la naturaleza, jerarquización e interrelación de las causas así como sus consecuencias a corto y largo plazo.</li> <li>Valorar su propia historia colectiva para la comprensión del pasado, del presente y la construcción del futuro.</li> </ol>
<b>Descripción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuento de las actividades de la clase anterior (5’):</li> <li>- Se vuelven a reunir en sus respectivos grupos</li> <li>- Basándose en el material recomendado profundizan en sus investigaciones para elaborar el informe.</li> <li>- Buscan información en los sitios y materiales recomendados. (40’).</li> <li>- Cierre (5’)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalizan el informe y elaboran una presentación (power point, prezi, video o el que crea oportuno) para exponerla ante el Congreso de los Diputados. (50’)</li> <li>- Cierre (5’)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada grupo expone durante 10 minutos y tienen 5 minutos para preguntas y responder. (30’)</li> <li>- Se realiza una votación emulando al Congreso de los Diputados.</li> </ul>
<b>Criterios de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de comprensión y análisis.</li> <li>- Calidad de la información.</li> <li>- Trabajo colaborativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominio de los contenidos.</li> <li>- Capacidad de comprensión y análisis.</li> <li>- Calidad de la información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominio de los contenidos.</li> <li>- Capacidad de comprensión y análisis.</li> <li>- Lenguaje y expresión oral.</li> <li>- Calidad de la información.</li> <li>- Material de apoyo para la presentación.</li> </ul>
<b>Contenido</b>	La Guerra Civil Española.	La Guerra Civil Española.	La Guerra Civil Española.
<b>Materiales alumnado</b>	Guías de expertos: <ol style="list-style-type: none"> <li>Historiador.</li> <li>Periodista.</li> <li>Arqueólogo.</li> <li>Abogado.</li> </ol>	Guías de expertos: <ol style="list-style-type: none"> <li>Historiador.</li> <li>Periodista.</li> <li>Arqueólogo.</li> <li>Abogado.</li> </ol>	Guías de expertos: <ol style="list-style-type: none"> <li>Historiador.</li> <li>Periodista.</li> <li>Arqueólogo.</li> <li>Abogado.</li> </ol>
<b>Materiales profesorado</b>	Recursos para el maestro Anexo II Recursos para hacer la investigación. Webs. Blogs. Libros. Periódicos. Texto escolar.	Recursos para el maestro Anexo II Recursos para hacer la investigación. Webs. Blogs. Libros. Periódicos. Texto escolar.	Recursos para el maestro Anexo II Recursos para hacer la investigación. Webs. Blogs. Libros. Periódicos. Texto escolar.

### 3.4.4.8. Pre-test y Post-test

Para demostrar la eficacia de la propuesta didáctica y ver si los estudiantes adquieren actitudes y habilidades nuevas, es necesario realizar una evaluación diagnóstica y otra final. En el proceso de construcción del pilotaje de los respectivos test se hizo coincidir una parte de las preguntas con conocimientos de primer orden (conceptual y narrativo) y otra sección de los ítems con conocimiento de segundo orden (causa y consecuencia; cambio y continuidad; juicio histórico, etc.)

A continuación se presentan los códigos y categorías de análisis del pre-test y post-test que se aplicaron antes y después del tratamiento didáctico.

#### **Primera pregunta: Ordenar los períodos históricos.**

Como se puede apreciar en la **Tabla 84** las características de la primera pregunta. El objetivo es ver si los estudiantes pueden ubicar temporalmente la Guerra Civil en la Historia Contemporánea de España. A través de esta cuestión se pretende medir conocimientos de primer orden.

<b>Tema</b>	<b>Subtemas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descripción ideal</b>
<b>Guerra Española</b>	<b>Civil</b> Periodización.	Ubicar temporalmente la Guerra Civil Española en la historia de España del s. XX	B. Segunda República D. Guerra Civil Española A. Franquismo E. Transición C. Democracia Parlamentaria

La codificación de la evaluación de las respuestas de los estudiantes como se observan en la **Tabla 85**, se realizó basándose en la respuesta ideal explicada en la Tabla anterior. El objetivo es que el estudiantado se ubique temporalmente en la Historia de España del s. XX.

<b>Alto</b>	<b>Normal</b>	<b>Bajo</b>	<b>Insuficiente</b>
<b>Su respuesta es correcta, identifica todos los períodos de la</b>	Su respuesta es correcta, identificando Guerra	Su respuesta es la Guerra Civil	No responde correctamente.

<b>historia de España en el s.XX</b>	Española y los Española. períodos que van antes y después.
--------------------------------------	--

***Preguntas de selección múltiple del pre-test y post-test.***

Desde la segunda a la sexta pregunta del pre-test y post test corresponde a la tipología de selección múltiple. La codificación solo tiene dos opciones al momento de evaluar y se tomó la decisión de evaluarlos como conocimiento insuficientes, es decir que no sabe, y conocimiento avanzado como se aprecia en la **Tabla 86**.

**Tabla 86: Códigos de evaluación segunda pregunta pre-test y post-test**

<b>Avanzado</b>	Responde correctamente
<b>Insuficiente</b>	No responde correctamente

La segunda pregunta buscaba que los estudiantes identificaran los bandos participantes que se enfrentaron en la Guerra Civil Española. Esta pregunta corresponde a un conocimiento conceptual de primer orden. En la **Tabla 87** se pueden apreciar la pregunta y la respuesta correcta.

**Tabla 87: Observación segunda pregunta del pre-test y post-test**

Pregunta	Respuesta
<b>Los dos principales bandos que se van a enfrentar durante la guerra va a ser...</b>	(D) Republicanos (Rojos) y Nacionales (Fascistas)

La tercera pregunta cómo se observa en la **Tabla 88** se pretendía evaluar si el alumnado podía identificar a los países que prestaron soporte internacional al Bando Nacional. Esta al igual que el ítem anterior apuntaba a medir el conocimiento de primer orden.

**Tabla 88: Observación tercera pregunta del pre-test y post-test**

Pregunta	Respuesta
<b>Durante la Guerra los militares rebeldes van a contar con el soporte internacional de...</b>	(B) Alemania

La cuarta pregunta del pre-test y post-test buscaba evaluar si los estudiantes lograban identificar el tipo de régimen político que se instaurará en España con el triunfo del Bando nacional como se aprecia en la **Tabla 89**.

**Tabla 89: Observación cuarta pregunta del pre-test y post-test**

Pregunta	Respuesta
Después de la Guerra se va a instaurar en España durante 40 años un régimen...	(A) Dictatorial de derechas



Ilustración 8: Viñeta utilizada para la quinta y sexta pregunta del pre-test y post-test

La quinta y la sexta pregunta nacen de una viñeta que se puede apreciar en la Ilustración 8 buscaba identificar si los estudiantes lograban identificar las características de gobiernos autoritarios y dictatoriales como se ve en la Tabla 90. A la vez reconocer los derechos que son vulnerados por este tipo de régimen como se observa en la Tabla 91.

Tabla 90: Observación quinta pregunta del pre-test y post-test

Pregunta	Respuesta
Fíjate bien en las viñetas e identifica en que consiste este tipo de gobierno :	(C) Régimen dictatorial

**Tabla 91: Observación sexta pregunta del pre-test y post-test**

Pregunta	Respuesta
¿Qué derechos son violados?	(B)Derecho a sufragio activo y pasivo y derecho a la libertad de expresión.

***Séptima pregunta: Identifica las siguientes causas y consecuencias de la Guerra Civil Española. Utiliza los números según corresponda.***

La octava pregunta cómo se puede ver en la Tabla 92 es de conocimiento estructural de segundo orden (causas y consecuencias). El objetivo de esta pregunta es que el estudiantado pueda identificar las causas que dieron origen a la Guerra Civil y las consecuencias que tuvo ésta guerra para España.

<b>Tabla 92: Observaciones octava pregunta del pre-test y post-test</b>			
<b>Tema</b>	<b>Subtemas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descripción ideal</b>
<b>Guerra Civil Española</b>	Causas y consecuencias	Identificar las causas que dieron origen a la Guerra Civil Española y las consecuencias que tuvo la Guerra.	<p>Causas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Una economía empobrecida, incapaz de satisfacer las necesidades del pueblo.</li> <li>3. Una oligarquía terrateniente solamente preocupada por sus beneficios e incapaz de los cambios más elementales.</li> <li>6. Una estructura social con una abismal diferencia entre pobres y ricos.</li> <li>8. Una polarización de la sociedad en dos bandos, la derecha y la izquierda entre los cuales existía una fuerte tensión.</li> <li>10. El triunfo de Frente Popular una gran coalición de partidos de centro-izquierda en febrero de 1936, que va impulsar reformas que no van a contentar a la derecha conservadora.</li> </ol> <p>Consecuencias:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El impacto de vidas humanas en la Guerra va ser considerable.</li> <li>4. Unas 300.000 personas exiliadas.</li> <li>5. Destrucción de las infraestructuras, de la ganadería, del parque automotriz y ferroviario, de las industrias...</li> <li>7. Se va producir un estancamiento económico durante toda la década no recuperándose el nivel de renta de 1935 hasta bien entrados los años cincuenta.</li> <li>9. Instauración de una dictadura de 40 años.</li> </ol>

La evaluación se codificó pensando que los estudiantes pudiesen distinguir la mayor cantidad de causas y consecuencias. En la **Tabla 93** se aprecian cada uno de los niveles de logro y su descripción correspondiente.

**Tabla 93: Códigos octava pregunta pre-test y post-test**

Alto	Normal	Bajo	Insuficiente
Su respuesta es correcta, identifica cuatro o más causas y consecuencias de la Guerra Civil Española.	Su respuesta es correcta, identificando tres causas y consecuencias de la Guerra Civil Española.	Su respuesta es correcta, identificando dos causas y consecuencias de la Guerra Civil Española.	No responde correctamente.

- **Octava pregunta: ¿Crees que la Guerra Civil Española era necesaria? Justifica.**

La novena pregunta apuntaba a medir conocimiento estructural histórico de segundo orden. Los estudiantes debían describir desde una perspectiva histórica las causas de la Guerra Civil desde distintos puntos de vista como se aprecia en la **Tabla 94**.

**Tabla 94: Observaciones novena pregunta pre-test y post-test**

Tema	Subtemas	Objetivos	Descripción ideal
Guerra Civil Española	Perspectiva histórica	Describe el contexto histórico buscando responder porque se decidió iniciar la Guerra.	Emiten un juicio justificado tomando en cuenta el contexto histórico y múltiples perspectivas.

La codificación se realizó pensando que los estudiantes en sus respuestas dieran una visión multicausal del inicio de la Guerra y emitieran un juicio desde una perspectiva histórica como se ve en la **Tabla 95**.

**Tabla 95: Códigos de evaluación novena pregunta pre-test y post-test**

Alto	Normal	Bajo	Insuficiente
Su respuesta da una perspectiva histórica multicausal.	Su respuesta hace una descripción con sentido histórico unicausal.	Su respuesta hace una descripción sin sentido histórico.	No da respuesta a lo solicitado.

**Novena pregunta: ¿Qué opinas de la Guerra Civil Española? Fundamenta tu respuesta.**

En esta pregunta se busca que los estudiantes emitan un juicio histórico en referencia a las consecuencias de la Guerra Civil como se ve en la **Tabla 96**.

**Tabla 96: Observaciones décima pregunta pre-test y post-test**

Tema	Subtemas	Objetivos	Descripción ideal	
Guerra Española	Civil	Juicio histórico	Hacen un juicio crítico y fundamentado de las consecuencias de la Guerra Civil Española	Tomando las consecuencias anteriormente descritas, emiten un juicio sobre los hechos ocurridos, reconociendo su contexto histórico.

Los criterios de evaluación de esta pregunta que apuntaba a conocimientos estructurales de segundo orden, mide la capacidad de emitir un juicio histórico de las consecuencias de la guerra como se ve en la **Tabla 97**.

**Tabla 97: Códigos de evaluación décima pregunta pre-test y post-test**

Alto	Normal	Bajo	Insuficiente
Su respuesta da una perspectiva histórica de las consecuencias de la Guerra Civil Española emitiendo un juicio.	Su respuesta hace una descripción con sentido histórico, pero sin emitir un juicio.	Su respuesta hace una descripción sin sentido histórico.	No da respuesta a lo solicitado.

- **Décima pregunta: ¿Existe un hecho de la Guerra Civil Española que te llamará la atención? Explicalo desde diferentes puntos de vista.**

En la undécima pregunta cómo se ve en la **Tabla 98**, le den una significación histórica a un hecho que les llamara la atención.

**Tabla 98: Observación undécima pregunta pre-test y post-test**

Tema	Subtemas	Objetivos	Descripción ideal	
Guerra Española	Civil	Significación histórica	Identifica hechos o aspectos derivados de la Guerra Civil Española y las explican desde diferentes puntos de vista.	Narran un hecho desde una perspectiva histórica y desde la visión de diferentes actores.



Para codificar la evaluación de ésta pregunta se relacionó con la capacidad de los estudiantes participantes de explicar el hecho que escogieron desde dos puntos de vista (ver **Tabla 99**).

<b>Alto (3)</b>	<b>Medio (2)</b>	<b>Bajo (1)</b>	<b>Insuficiente (0)</b>
Su respuesta identifica y describe un aspecto de la Guerra Civil Española desde dos perspectivas diferentes.	Su respuesta identifica y describe un aspecto de la Guerra Civil Española.	Identifica un aspecto de la Guerra Civil Española de los estudiados.	No da respuesta a lo solicitado.

***Undécima pregunta: ¿Conoces en la actualidad un país que este en Guerra Civil? ¿Qué opinión tienes?***

En la **Tabla 100** se observa una pregunta que buscaba recabar conocimiento estructural de segundo orden, donde distinguiesen elementos de cambio y continuidad entre las características de la Guerra Civil en España con otras de países distintos de la actualidad.

<b>Tema</b>	<b>Subtemas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descripción ideal</b>
Guerra Civil Española	Cambio y Continuidad	Establece relaciones con elementos de cambio y continuidad entre la Guerra Civil Española y Guerras Civiles actuales.	Explican como algunas cosas se mantienen y otras cambian. Debe ser una respuesta justificada.

Al codificar los indicadores de evaluación de esta pregunta se tuvo presente la capacidad del alumnado de describir las características que fuesen de continuidad y cambio como se ve en la **Tabla 101**.

**Tabla 101: Codificación duodécima pregunta pre-test y post-test**

Alto (3)	Medio (2)	Bajo (1)	Insuficiente (0)
Identifica y describe las causas y características que actualmente se encuentran en Guerra Civil y hacen un paralelo con la Guerra Civil Española.	Identifica y describe las causas y características que actualmente se encuentran en Guerra Civil.	Identifica el o los países que actualmente se encuentran en Guerra Civil.	No da respuesta a lo solicitado.

En el post-test se realizaron dos preguntas de selección múltiple que tenían un nivel insuficiente o avanzado, como se observa en la **Tabla 102**.

**Tabla 102: Códigos de evaluación preguntas post-test**

<b>Avanzado</b>	Responde correctamente
<b>Insuficiente</b>	No responde correctamente

En la pregunta debían leer dos extractos de periódicos de la época que hacían referencia a la destrucción del Guernica y ver a que bando correspondía cada una de ellas (Documento 1).

**Documento 1: Noticia periodística de la destrucción del Guernica del ABC de Madrid y Sevilla**

**ABC Sevilla del 29 abril de 1937:**

Guernica, destruida por el fuego de los rojos. Las infames mentiras del criminal Aguirre.

Salamanca 29, 2 matinalada. Queremos decirle al mundo, muy alto y muy claro, unes palabras sobre el incendio de Guernica, Guernica está destruida por el fuego y la gasolina. La han incendiado y la han convertido en ruinas las hordas rojas al servicio criminal de Aguirre, Presidente de la República de Euzkadi. El incendio se produjo ayer, y Aguirre ha lanzado la mentira infame, porque es un delincuente común, de atribuir a la noble y heroica Aviación de nuestro ejército español ese crimen.

**ABC Madrid del 28 de abril de 1937:**

El presidente del Gobierno vasco, señor Aguirre, facilitó ayer la siguiente nota:

“... los aviones alemanes al servicio de los *fascistas* españoles han bombardeado Guernica, incendiado la histórica villa, que tanta veneración tiene entre los vascos. Nos han querido herir en lo más sensible de nuestros sentimientos patrios, dejando una vez más de manifiesto lo que Euzkadi puede esperar de los que no vacilan en destruir hasta el santuario que recuerda los siglos de nuestra Libertad y de nuestra Democracia”.

En la **Tabla 103** se pueden ver las preguntas y sus respectivas respuestas correctas.

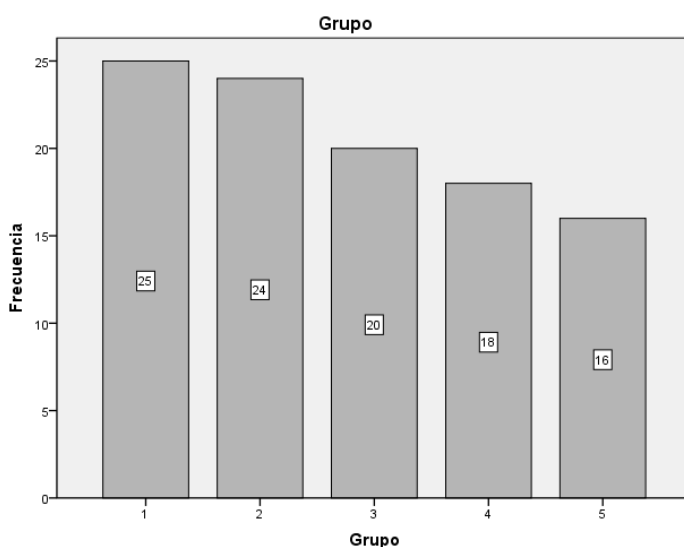
**Tabla 103: Observación preguntas de selección múltiple post-test**

Pregunta	Respuesta
Después de leer estas dos noticias, identifica la opción verdadera:	(A) El primer y segundo texto explican el mismo hecho, pero desde dos puntos de vista diferentes.
6. ¿Quién crees que ha escrito el primer texto? (ABC de Sevilla)	(B) Un periodista afiliado a la Falange Nacional

### **3.4.4.9. Pilotaje propuesta didáctica: Asumiendo la Historia. La Guerra Civil Española.**

Para ver cómo funcionaba la propuesta didáctica en cursos y establecimientos distintos, se decidió aplicar la unidad en dos establecimientos distintos. Esta vez no fue posible realizar dos pilotajes distintos, debido a que la programación de los profesores coincidía en fechas.

**Gráfico 5: Distribución de estudiantes por curso (pilotaje GCE)**



En total participaron 103<sup>34</sup>

estudiantes de dos establecimientos educacionales de ciudades distintas (Cornella y Granollers).

Como se puede ver en el Gráfico 5, el grupo 1 y 2 suman un total de 49 estudiantes y son estudiantes del colegio 1<sup>35</sup>. Los grupos 3, 4, y 5 son alumnos del segundo colegio y en total

suman 54 estudiantes.

<sup>34</sup> Solo se han contemplado en estos datos los estudiantes que respondieron el pre-test y post-test.

<sup>35</sup> Al ser un pilotaje con dos establecimientos educacionales se hablará de colegio 1 y 2. A esto se debe añadir que al hacer referencia a los profesores se hablara de profesor 1 y 2.

<b>Tabla 104: Sesiones observadas piloto GCE</b>		
	Sesión	Entre los meses de marzo y
Pre-test/Presentación del material	Sesión 1	abril de 2014 se observaron
Lectura Anexo 1 /Mapa conceptual	Sesión 2	ocho sesiones
Elaboran y presenta un mapa conceptual por experto	Sesión 3	
Lectura Anexo II y trabajo con fuentes primarias	Sesión 4	aproximadamente, como se
Elaboración del informe	Sesión 5	puede ver en la Tabla 104.
Presentación final	Sesión 6	
Presentación final /Votación	Sesión 7	Algunos grupos del colegio 2
Post-test/Cierre	Sesión 8	tardaron una o dos sesiones más, debido a la capacidad de trabajo de los alumnos y las actividades extraescolares.

Los resultados de la experiencia por grupo fueron variados, debido a la implicación de los participantes y también del ritmo que llevan los colegios en su cotidianidad.

#### **3.4.4.9.1. Observación de la aplicación de la propuesta didáctica.**

Continuando la línea de los pilotajes de la propuesta anterior “El Nacimiento del Fascismo”, la aplicación de esta segunda propuesta fue observada y valorada a partir de la misma pauta. Los criterios que se utilizaron para observar y valorar la propuesta son los siguientes:

1. Recursos didácticos y su utilidad
2. Actuación del profesor/a
3. Actitud de los alumnos/as
4. Clima y dinamismo de la clase
5. Espacio físico

#### **Recursos didácticos y su utilidad**

Como se observa en la **Tabla 105** con este criterio se ha buscado evaluar los recursos didácticos que los dos docentes que participaron complementaron el material que se les entrego.

#### **Tabla 105: Conductas a observar en recursos y su utilidad**

##### **Conductas objeto de observación**

Se aplican técnicas de organización de la información (esquemas, mapas conceptuales, otros).

Se utilizan recursos TAC para la organización de la clase (Power Point-Imágenes-Videos-otros).

Se utilizan materiales preparados por el profesor para ir guiando al alumno/a (Guías, Dossier, otros).

Se utiliza el libro de texto como recurso y guía de la clase.

El profesor 1 preparó un Power Point donde describía punto por punto las actividades que los estudiantes debían realizar a lo largo de la propuesta. El profesor 2 no preparo

material complementario, solo dio a conocer al estudiantado las actividades que debían realizar a lo largo de la unidad.

Ambos docentes contaban con el material de trabajo para el inicio de las sesiones. Los *dossiers* de trabajo se dividen en cuadernos de expertos y ficheros de extracción de información. Si bien los recursos (cuaderno de expertos y ficheros) fueron entregados al profesor, este busco estrategias que permitiesen a sus estudiantes comprender mejor las actividades que debían realizar durante el tratamiento didáctico.

Como se describió en la estructura de la propuesta didáctica los estudiantes a través de sus dos *dossiers* contaban con diferentes fuentes de información adaptadas a sus edades. Hay que recordar que a lo largo de la unidad los estudiantes deben crear esquemas que son expuestos a sus compañeros y cada paso que den en el proceso esta guiado por los materiales que se les entrego.

Al simular en trabajo de expertos (historiador, arqueólogo, periodista y abogado) el alumnado observo algunos errores de tipografía o la necesidad de tener mayor información en las fuentes que encontraron en sus respectivos *dossiers*.

### **Actuación del profesor**

Este punto ha resultado muy importante para valorar la prueba piloto, permitiendo ver el grado de implicación de los docentes en la propuesta didáctica. No se puede olvidar que a lo largo de la unidad los profesores deben ser los guías de sus estudiantes, lo que implica un manejo profundo de los *dossiers* y de los contenidos.

Como se puede apreciar en la Tabla 106 a lo largo de la propuesta se observaron

**Tabla 106: Conductas a observar durante la actuación del profesor**

Conductas objeto de observación
Inicia la sesión dentro del horario programado.
Presenta los objetivos y/o actividades a desarrollar.
Plantea actividades para conectar los contenidos teniendo en cuenta los conocimientos previos del alumno (contextualización).
Ajusta las actividades programadas a los tiempos disponibles.
Entusiasta con la tarea/s a realizar.
Demuestra conocimientos sólidos sobre la unidad didáctica.
Atento al trabajo individual del alumno (se desplaza, aclara dudas, otros).
Utiliza un lenguaje de fácil comprensión.
Crea espacios de debate.
Presenta una actitud crítica frente a la materia tratada.
Seguridad y dominio para guiar al grupo-clase.
Realiza una evaluación acorde con la medición del logro de los aprendizajes.
Cierra la sesión consecuente a los objetivos planteados.
Termina la clase dentro del horario programado.

diferentes conductas de ambos profesores, entre las que se pueden destacar: si el docente presenta al alumnado los objetivos y las actividades con coherencia; si

plantea actividades para conectar los contenidos con los conocimientos previos de los alumnos; si el docente se mantiene atento al trabajo individual del alumno; etc.

Ambos profesores eran puntuales e iniciaban las clases a la hora programada. Al igual que en la propuesta anterior, el trabajo en grupo tiene algunos inconvenientes en la organización al inicio de cada sesión, pero en general los profesores lo sortearon bien.

El profesor 1 durante cada sesión presento los objetivos, explico las actividades que se debían realizar durante la clase. El profesor 2 era más intermitente en ese sentido solo en algunas sesiones presentaba los objetivos de trabajo para el día.

Ambos profesores al ir conversando y guiando a sus estudiantes a lo largo de las sesiones, intentaban a través de explicaciones generales aclarar las dudas y dar un contexto histórico comprensible para el alumnado.

Los docentes que aplicaron la propuesta tenían conocimientos solidos sobre el tema a tratar, estaban atentos a las actividades individuales de los grupos y utilizan un lenguaje adecuado a la comprensión de sus estudiantes.

Lo que mayormente diferencio a los docentes es su capacidad para dominar el grupo. El profesor 1 manejaba todos los detalles de la propuesta didáctica y tenía un buen manejo de sus respectivos grupos. El profesor 2, si bien estaba predispuesto al trabajo, no tenía un gran manejo de los materiales de trabajo y tenía dificultades al tratar con algunas clases y alumnos.

#### ***Actitud de los alumnos.***

Otro punto que ha resultado fundamental en la observación de la aplicación de la propuesta didáctica ha sido la actitud de los alumnos frente a los materiales y ante las actividades. Entre las conductas que se han observado se pueden destacar (Tabla 107): si los estudiantes prestan atención al profesor durante el desarrollo de la clase; si participan en las actividades planificadas por el profesor; o si en las actividades manifiestan dudas o puntualizan cuestiones.

Los estudiantes del profesor 1, en general tuvieron una muy buena acogida del material y estaban atentos durante las explicaciones introductorias o aclaratorias que se hacían a lo largo de cada sesión.

En el caso del profesor 2 de los grupos 3 y 4 de la muestra habían estudiantes que no mostraban una buena actitud hacia el trabajo, no demostraban interés a la asignatura

e incluso respondían a la profesora. El grupo 5 en general tenían una buena recepción a las distintas actividades que el profesor 2 les proponía.

**Tabla 107: Conductas a observar en la actitud de los alumnos**

Conductas objeto de observación en el estudiantado
Prestan atención al profesor durante el desarrollo de la clase (dar a conocer objetivos, explicar la materia, dar instrucciones de la actividad, entre otros).
Participan en el desarrollo de la clase (haciendo preguntas, dando su opinión, entre otros).
Intervienen en las actividades planificadas por el profesor.
Manifiestan dudas o puntualizan cuestiones.
Cumplen las actividades en el tiempo previsto.
Muestran interesados en la clase.

En resumen, existen claras diferencias entre los estudiantes de ambos establecimientos. Los grupos 1 y 2 tienen predisposición al trabajo en clases, aunque siempre hay excepciones, tenían conocimientos previos, manifestaban dudas, participaban en las actividades que el profesor les proponía, intervenían

ante dudas o aportaciones y cumplieron con todas las actividades que se le propusieron.

Los estudiantes del otro establecimiento educacional si bien hay estudiantes que tenían un gran potencial, manifestando dudas, haciendo aportes y cumpliendo con todas las actividades. Un gran número de estudiantes tenía dificultades en las actividades propuestas o simplemente demostraban desinterés ante las propuestas hechas por el profesor 2.

***Clima y dinamismo de la clase.***

La actitud de los alumnos y la actuación del profesor son fundamentales para comprender cómo se desarrolla el clima en el aula. En este punto se considera importante analizar cómo se comporta el alumnado y la predisposición de este frente a los estímulos que les ofrece el docente.

Como se aprecia en la Tabla 108 entre las conductas que se valoraran en esta variable se destacan: si existe un clima favorable para la comunicación de los aprendizajes; o si la clase se desarrolla en un ambiente organizado y participativo.

El clima en el aula generado en los grupos del profesor 1 en general era bueno, los estudiantes reaccionaban bien ante los estímulos del profesor. Los alumnos en general llegaban participaban en todas las actividades, el profesor les aclaraba las dudas, complementaba la información que entregaban las fuentes de información con que contaban los estudiantes. Un ejemplo interesante, al revisar una serie de fotografía de

periódicos de la época que describían la vida en el frente que permitió al profesor 1 contextualizar como saludaban cada uno de los partidarios de ambos bandos a sus camaradas o compañeros (Los fascistas con el brazo y la mano extendida y los rojos con el puño en alto).

**Tabla 108: Conductas a observar clima y dinamismo de la clase**

Conductas objeto de observación
El clima es favorable para la comunicación de los aprendizajes.
La clase se desarrolla en un ambiente motivador.
La sesión transcurre en un ambiente organizado y participativo.
Los desafíos se generan para investigar y promover el aprendizaje.
La(s) estrategia(s) metodológica(s) considera(n) la(s) diferencia(s) individuales de los alumnos y son adecuadas.
Los contenidos tratados corresponden a los objetivos de aprendizaje marcados por la planificación de la unidad didáctica.
Las actividades permiten el desarrollo de valores democráticos y ciudadanos (objetivos transversales).
Las actividades permiten el desarrollo de habilidades, competencias y/o destrezas.
Las actividades permiten a los alumnos conocer, comprender y desarrollar conceptos.

En contraparte, al existir una relación algo complicada entre el profesor 2 y algunos estudiantes generaba un ambiente tenso en las aulas de los grupos 3 y 4. Este hecho sumado a las actividades extraprogramáticas que coincidían con las clases

(ejemplo, concurso de matemáticas) hizo que las sesiones se alargaran que las actividades perdieran el hilo conductor y que los estudiantes no se motivaran.

Los estudiantes del profesor 2 que eran del grupo 5 eran un caso aparte, demostraban una muy buena actitud en el aula, reaccionaban bien ante todas las actividades que el docente proponía.

### ***Espacio físico***

Las aulas de clase de los tres grupos cuentan con un proyector y una pizarra digital. El único problema es que la velocidad de navegación en internet es muy lenta.

#### **3.4.4.9.2. Evaluación Pre-test y Post-test.**

Uno de los mecanismos de mayor valor en los diseños experimentales es el realizar un pre-test y un post-test. Los resultados de estas pruebas permitirán medir y valorar los beneficios que puede alcanzar la intervención didáctica. Como se ha explicado en la descripción de los test la valoración contemplada es la siguiente:

- Insuficiente: Alumnos que no responden la pregunta. Es decir no tiene conocimientos sobre el tema.
- Básico: Estudiantes que responden superficialmente lo que se les ha solicitado.



- Normal: Conocimientos desde una sola perspectiva histórica que los alumnos alcanzan.
- Avanzado: Estudiantes que alcanzan conocimientos históricos desde diferentes perspectivas.

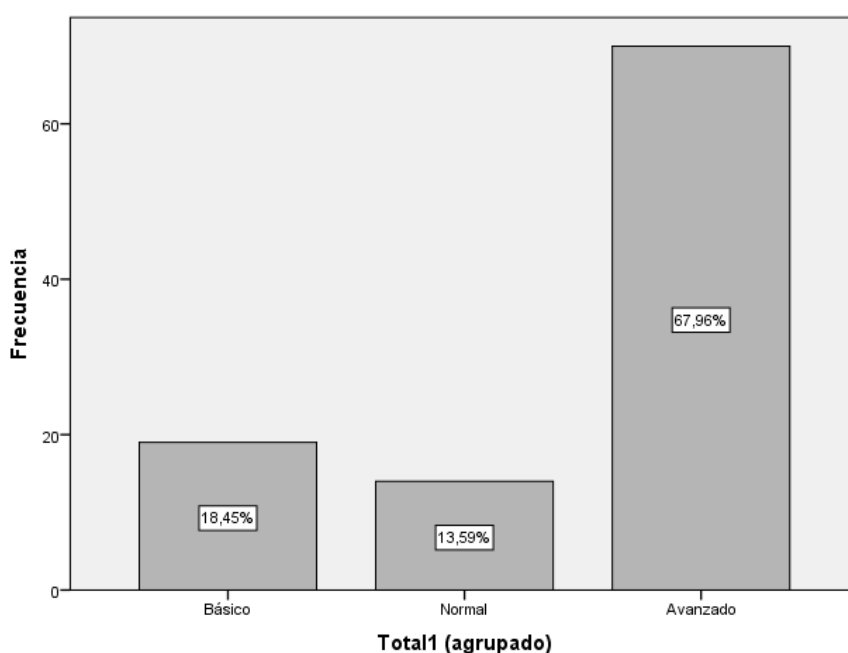
Como se ha explicado a lo largo de la valoración del pilotaje de la propuesta didáctica “Asumiendo la Historia. La Guerra Civil Española”, en los test que se aplicaron a los estudiantes se buscó medir conocimiento histórico de primer y segundo orden, por lo tanto, las pruebas estaban divididas en dos apartados mayores.

Para facilitar el análisis estadístico se agruparon las respuestas en los siguientes criterios:

- |   |   |   |
|---|---|---|
| ( | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Básico</li> <li>2. Normal</li> <li>3. Avanzado</li> </ol> | ) |
|---|---|---|

En primer lugar se agruparon los conocimientos históricos de primer orden que miden los contenidos de la Historia ¿Qué pasó y cuándo ocurrió? En este punto se contemplaron la capacidad de los estudiantes para reconocer a los bandos que participaron en la Guerra Civil Española, la ubicación temporal del hecho que estudiaban, etc.

**Gráfico 6: Resultados conocimientos de primer orden pre-test**



estudiaban, etc.

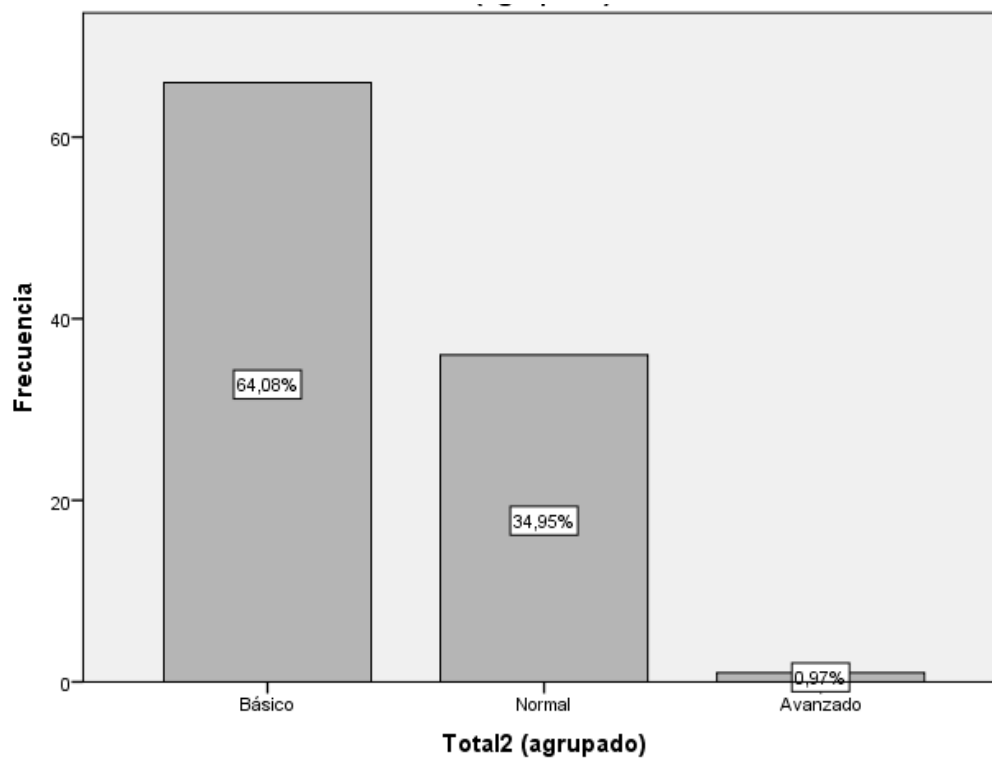
Como se aprecia en el Gráfico 6, la mayoría de los estudiantes alcanza un nivel avanzado de este tipo de conocimientos.

Para ahondar se mencionará que

los

conocimientos de primer orden comprenden los procesos históricos concretos de la Guerra Civil Española. De hecho como ocurre en otros hechos o procesos de la Historia frecuentemente hacen parte de índices más o menos extensos ubicados de historias generales comprendidas en lo que hoy conocemos como “Historia Universal” o “Historia Nacional” (G. López, s. f.).

**Gráfico 7: Resultados conocimientos de segundo orden pre-test (GCE)**

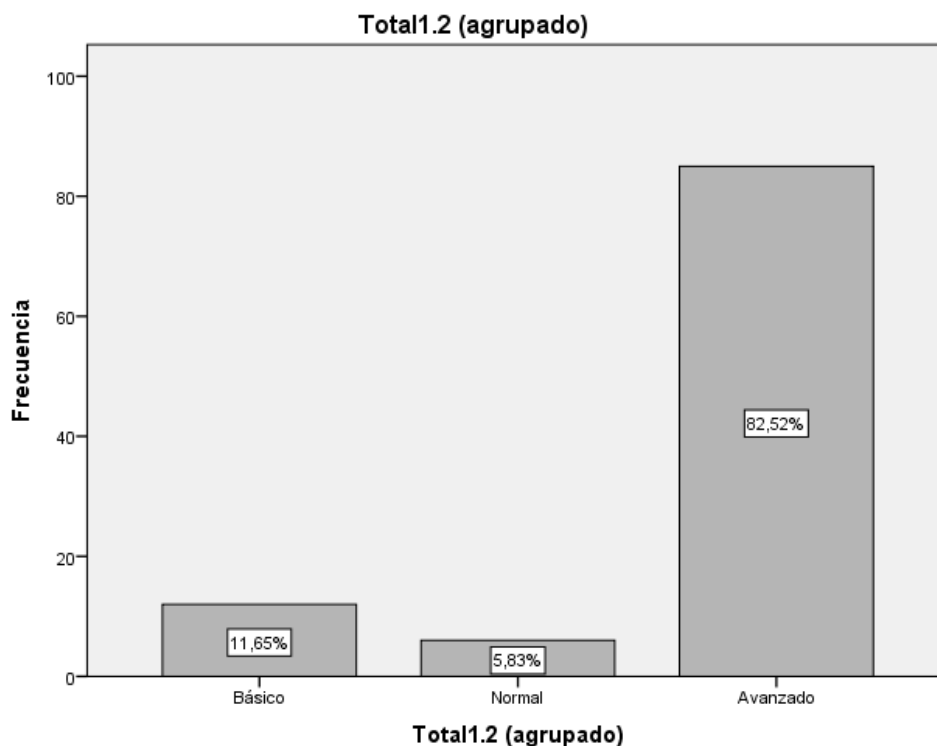


En los resultados del Gráfico 7 se observa un panorama totalmente contrario a los conocimientos que los estudiantes tienen sobre aspectos concretos de la Guerra Civil Española. En el caso de los conocimientos de segundo orden que se refieren a categorías analíticas que permiten la comprensión de los eventos, solo 0,97% de los alumnos alcanza un conocimiento avanzado y la mayor parte del estudiantado se concentra en un nivel básico de conocimiento.

Una vez que se aplicó la propuesta didáctica de la Guerra Civil Española se realizó un post-test prácticamente igual a la prueba anterior para observar si existe una variación en el conocimiento de los estudiantes<sup>36</sup>.

Como se puede ver en el Gráfico 8 los estudiantes elevaron levemente su conocimiento concreto de la Guerra Civil Española. Los estudiantes con conocimiento normal disminuyeron de 19 en el pre-test a 12 alumnos en el post-test; los que alcanzan un nivel normal de 14 en el pre-test a 6 en el post-test; por último los estudiantes que alcanzaron un nivel avanzado de conocimiento aumentaron de 70 en el pre-test a 85 en el post-test, lo que representa el 82,5% de los estudiantes que participaron en el tratamiento didáctico.

Gráfico 8: Resultados conocimientos de primer orden Post-test (GCE)



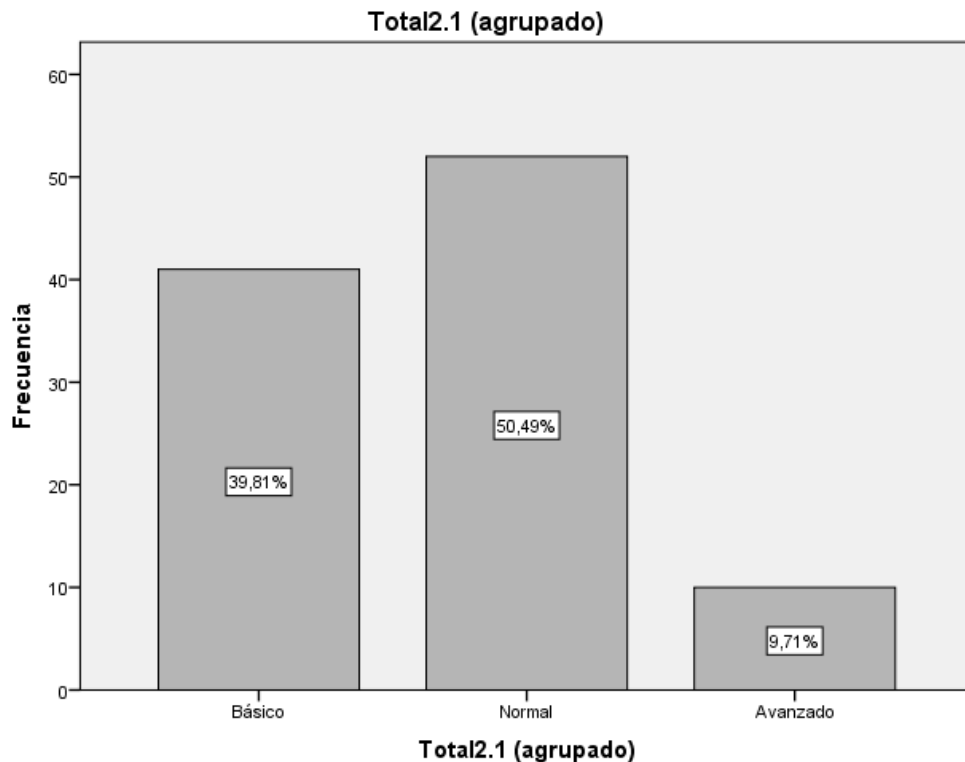
Para el caso de la sección que hacía referencia a conocimientos de segundo orden de los estudiantes los resultados también mejoraron en comparación al pre-test. Como se puede ver en el Gráfico 9 los estudiantes que alcanzaron un conocimiento básico disminuyó de 66 en el pre-test a 41 en el post-test; los que alcanzaron un

---

<sup>36</sup> Es importantes señalar que el grupo 1 y 2 que pertenecían al establecimiento de Cornella concluyeron las actividades justo antes de semana santa, razón por la cual contestaron el post-test luego de una semana de vacaciones lo que influyo en el resultado.

conocimiento normal para estudiantes de 4º de ESO aumentaron de 36 en el pre-test a 5 en el post-test; y por último aquellos estudiantes que alcanzaron un nivel avanzado de conocimiento de segundo orden aumentaron de 1 en el pre-test a 10 en el post-test, lo que representa el 9,71% de la muestra.

Gráfico 9: Resultados conocimientos de segundo orden post-test (GCE)



Para ver los que pruebas se aplicarán para comparar medias es necesario aplicar una prueba de Kolmogorov Smirnov para ver si existe una distribución normal en la estructura teórica del estudio. Como se puede observar en la Tabla 109, la significación asintótica bilateral “p” de todas las variables es menor a 0,05. Ello significa que la variable no sigue una Ley Normal y que, en consecuencia, no se pueden aplicar pruebas paramétricas. Como los datos no son normales se emplearán otros métodos estadísticos que no exijan este tipo de restricciones, los llamados métodos no paramétricos (Rubio-Hurtado & Berlanga-Silvente, 2012). La prueba que mejor se adapta a las necesidades de comparación de muestras relacionadas es la de Wilcoxon, que permite contrastar la hipótesis de igualdad entre dos medianas poblacionales y sustituye a la prueba paramétrica de contraste t para muestras relacionadas.

**Tabla 109: Piloto GCE, Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Total1 (agrupado)	Total2 (agrupado)	Total1.2 (agrupado)	Total2.1 (agrupado)
<b>N</b>		103	103	103	103
<b>Parámetros normales<sup>a,b</sup></b>	Media	2,50	1,37	2,71	1,70
	Desviación estándar	,791	,505	,666	,639
<b>Máximas diferencias extremas</b>	Absoluta	,418	,408	,494	,283
	Positivo	,262	,408	,331	,261
	Negativo	-,418	-,254	-,494	-,283
<b>Estadístico de prueba</b>		,418	,408	,494	,283
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

En la Tabla 110 se puede apreciar que el promedio de los resultados del pre-test que hace referencia a conocimientos de primer orden es de 2,50. Este resultado se ve levemente modificado en el post-test, donde la media es de 2,71 y a la vez la desviación estándar tiende a disminuir.

**Tabla 110: Resultados descriptivos de conocimientos de primer orden pre-test y post-test (GCE)**

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Total1 (agrupado)	103	2,50	,791	1	3
Total1.2 (agrupado)	103	2,71	,666	1	3

Según los resultados de la prueba de Wilcoxon que se observa en la Tabla 111, los conocimientos de primer orden donde los estudiantes son capaces de distinguir elementos concretos de la Guerra Civil Española aumentaron con la aplicación del tratamiento didáctico. Lo que representa que la diferencia de medias es estadísticamente significativa (sig.  $0,025 < 0,05$ ).

**Tabla 111: Estadísticos de prueba Wilcoxon conocimiento de primer orden GCE**

	Total1.2 (agrupado) - Total1 (agrupado)
Z	-2,237 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,025

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

Para medir los conocimientos de conceptos de segundo orden de los estudiantes, aquellos estructurales que permiten comprender la historia como una disciplina (Lee et al., 2004).

Como se observa en la Tabla 112, el resultado promedio aumenta levemente en el post-test, pero aun así no parece altamente significativo.

**Tabla 112: Resultados descriptivos conocimientos de segundo orden pre-test y post-test GCE.**

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Total2 (agrupado)	103	1,37	,505	1	3
Total2.1 (agrupado)	103	1,70	,639	1	3

Como se puede ver en la Tabla 113 los resultados tienen una alta significación estadística (sig. 0,000<0,05). Esto viene a demostrar que los estudiantes adquieren mayores conocimientos de conceptos de segundo orden una vez implementada la propuesta didáctica "Asumiendo la Historia. La Guerra Civil Española". Aunque no fueron los resultados esperados por los investigadores.

**Tabla 113: Estadísticos de prueba Wilcoxon conocimiento de primer orden GCE**

	Total2.1 (agrupado) - Total2 (agrupado)
Z	-4,806 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

#### **3.4.4.9.3. Valoración de la experiencia.**

Continuando con la línea de la propuesta anterior la valoración de esta unidad es buena. Esta segunda propuesta que realizaron los estudiantes tenía muchas más complejidad que la del Fascismo, por lo tanto al estudiantado les resultó más complicado realizar las actividades propuestas.

Entre los aspectos positivos de la propuesta se pueden destacar:

- El estudiantado sigue siendo el actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- El material entregado al estudiantado y a los profesores contenía mucha riqueza en fuentes primarias y secundarias.
- El trabajo permitía a los estudiantes abordar la Guerra Civil Española desde distintas perspectivas o miradas.
- Muchos de los participantes cuestionaron los contenidos y se hicieron preguntas que resultaron interesantes de cara a los aprendizajes.
- Los estudiantes lograron un avance significativo en conocimiento de conceptos de primer orden, como fechas y personajes.
- El hecho de que la propuesta de innovación didáctica promueve la incorporación de nuevos tratamientos didácticos que incentivan el pensamiento histórico en el alumnado.

Entre las recomendaciones para la implementación de la propuesta didáctica final se puede señalar:

- Para observar y participar de la implementación de la propuesta es necesario no abarcar institutos de distintas ciudades.
- Para mejorar los tiempos y cumplir con las tareas especificadas, es necesario no realizar un informe. Una idea interesante es construir un poster científico.
- Invitar al profesor a realizar una revisión profunda del material que implementará. De esta manera podrá conocer los detalles de cada uno de los documentos y pasos a seguir durante el transcurso de las sesiones.
- Compactar algunos cuadernos de expertos que eran muy extensos en comparación a otros.
- Enviar el material a corrección lingüística, para mejorar la presentación.
- Revisar el pre-test y post-test, hay preguntas que no se ajustan a los objetivos que se pretendían alcanzar.

#### ***3.4.4.9.4. Códigos y categorías de análisis del pre-test y post-test de la propuesta final***

Para hacer más expedita la descripción del pre-test y post-test final solo se explicarán las preguntas a las que se le realizaron modificaciones.

La novena pregunta que hacía referencia a conocimientos de segundo orden, aunque apunta al mismo objetivo se invita al estudiante responder desde una perspectiva histórica las causas que motivaron el inicio de la Guerra (ver **Tabla 114**). Finalmente la pregunta quedo formulada de la siguiente manera:

***¿Cuál era la situación de España antes de la Guerra? Según esta situación ¿Era posible evitar la Guerra?***

**Tabla 114: Observaciones novena pregunta pre-test y post-test (GCE).**

<b>Tema</b>	<b>Subtemas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descripción ideal</b>
Guerra Española	Civil Causas de la Guerra Civil Española	Describe el contexto histórico buscando responder porque se decidió iniciar la Guerra.	Emiten un juicio justificado tomando en cuenta el contexto histórico y múltiples perspectivas.

Como se ve en la Tabla 115 la codificación de las respuestas de los estudiantes se realizó pensando en su capacidad de responder desde una perspectiva histórica y de la multicausalidad de los hechos.

**Tabla 115: Codificación novena pregunta pre-test y post-test (GCE)**

<b>Avanzado</b>	<b>Normal</b>	<b>Básico</b>	<b>Insuficiente</b>
Su respuesta da una perspectiva histórica multicausal.	Su respuesta hace una descripción con sentido unicausal.	Su respuesta hace una descripción sin sentido histórico.	No da respuesta a lo solicitado.

***¿Qué ha significado para el desarrollo (económico-social) de España la Guerra Civil?***

Como se observa en la Tabla 116 los objetivos de esta pregunta se mantienen iguales a los test aplicados en la prueba piloto.



**Tabla 116: Observaciones décima pregunta pre-test y post-test GCE**

Tema	Subtemas	Objetivos	Descripción ideal
Guerra Española	Civil Consecuencias y Juicio histórico	Hacen un juicio crítico y fundamentado de las consecuencias de la Guerra Civil Española	Tomando las consecuencias anteriormente descritas, emiten un juicio sobre los hechos ocurridos, reconociendo su contexto histórico.

La codificación de los indicadores de evaluación se realizó pensando en la capacidad del alumnado de dar una respuesta donde emitan un juicio con perspectiva histórica de las consecuencias de la Guerra Civil Española como se observa en la **Tabla 117**.

**Tabla 117: Códigos de evaluación décima pregunta pre-test y post-test GCE**

Avanzado	Normal	Básico	Insuficiente
Su respuesta da una perspectiva histórica de las consecuencias de la Guerra Civil Española emitiendo un juicio.	Su respuesta hace una descripción con sentido histórico, pero sin emitir un juicio.	Su respuesta hace una descripción sin sentido histórico.	No da respuesta a lo solicitado.

En la pregunta once busca evaluar elementos o hechos que sean significativos para el alumnado y capacidad de explicarlos desde diferentes puntos de vista como se aprecia en la **Tabla 118**. La pregunta quedo formulada de la siguiente manera:

***¿Existe algún hecho de la Guerra Civil que te llamara la atención? Explícalo desde diferentes puntos de vista.***

**Tabla 118: Observaciones pregunta once pre-test y post-test GCE**

Tema	Subtemas	Objetivos	Descripción ideal
Guerra Española	Civil Significación histórica	Identifica hechos o aspectos derivados de la Guerra Civil Española y las explican desde diferentes puntos de vista.	Narran un hecho desde una perspectiva histórica y desde la visión de diferentes actores.

En la **Tabla 119** se ve la codificación de los indicadores de evaluación. Como ya se ha señalado se valora la capacidad del estudiantado de explicar un hecho que le es relevante desde dos puntos de vista diferentes.

<b>Avanzado</b>	<b>Normal</b>	<b>Básico</b>	<b>Insuficiente</b>
Su respuesta identifica y describe un aspecto de la Guerra Civil Española desde dos perspectivas diferentes.	Su respuesta identifica y describe un aspecto de la Guerra Española.	Identifica un aspecto de la Guerra Civil Española de los estudiados.	No da respuesta a lo solicitado.

La pregunta doce se valorará la capacidad de los estudiantes de reconocer elementos de cambio y continuidad entre la Guerra Civil Española y otras Guerras que se desarrollan en la actualidad como se ve en la **Tabla 120**. Finalmente la pregunta se formuló de la siguiente manera:

***¿Conoces algún país que esté actualmente en Guerra Civil? ¿Qué similitudes y diferencias observas con el caso español?***

<b>Tema</b>	<b>Subtemas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descripción ideal</b>
<b>Guerra Española</b>	<b>Civil</b> Cambio y Continuidad	Establece relaciones con elementos de cambio y continuidad entre la Guerra Civil Española y Guerras Civiles actuales.	Explican como algunas cosas se mantienen y otras cambian. Debe ser una respuesta justificada.

La codificación de los indicadores de evaluación que se observan en la **Tabla 121** se valora la capacidad del estudiantado de ver elementos comunes y distintos entre los hechos y eventos estudiados en clases con los que ocurren en la actualidad.

<b>Avanzado</b>	<b>Normal</b>	<b>Básico</b>	<b>Insuficiente</b>
Identifica y describe las causas y características que actualmente se encuentran en Guerra Civil y hacen un paralelo con la Guerra Civil Española.	Identifica y describe las causas y características que actualmente se encuentran en Guerra Civil.	Identifica el o los países que actualmente se encuentran en Guerra Civil.	No da respuesta a lo solicitado.

## CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS (PRIMERA FASE).

Este capítulo busca identificar los factores que inciden en la construcción del discurso histórico del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria a través de los métodos didácticos de resignificación<sup>37</sup> del estudio del pasado. Se cree que la investigación educativa ha dado prioridad al desarrollo de las creencias y disposiciones de los docentes sin centrarse lo suficiente en cómo los profesores enseñan. Del objetivo de investigación se superpondrán tres temas: (4.1) La percepción de los estudiantes sobre su participación en las actividades; (4.2) Representación del profesorado; y por último (4.3) Representación del alumnado.

Un estudio realizado por Windschitl, Thompson, Braaten, & Stroupe (2012) propone un conjunto de prácticas de instrucciones básicas para la educación científica, el autor plantea a los docentes la siguiente interrogante ¿Qué prácticas? A partir de esta pregunta buscaba conocer los modelos de instrucción y metodologías didácticas que los profesionales utilizan en el aula. Esta sección de la investigación, se centrara en cuestiones similares para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, partiendo de la pregunta: ¿Existe un conjunto básico de las prácticas para la enseñanza de la historia y ciencias sociales? Si es así ¿Cuáles son?

Los siguientes factores sobre la actuación del profesor son considerados por la investigación elementos claves para conocer cómo se construye el discurso histórico (Plá, 2008) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de historia: 1) *objetivos de enseñanza*, identificar la meta que los docentes pretenden alcanzar con su alumnado; 2) *metodología*, definir los métodos de enseñanza-aprendizaje utilizadas en el aula; 3) *recursos*, describir los materiales que el profesorado utiliza; 4) *resultados*, conocer el grado en que los profesores logran los objetivos de enseñanza que se han propuesto; 5) y ,por último, las *dificultades* para comprender los problemas que surgen en el interior de la sala de clases.

---

<sup>37</sup> La idea de resignificación suele utilizarse para nombrar al hecho de darle una nueva significación a un acontecimiento o a una conducta. Esto quiere decir que la resignificación supone otorgar un valor o un sentido diferente a algo. Este concepto no aparece en el diccionario de la Real Academia Española. En <http://definicion.de/resignificacion/#ixzz3VIXeQDjn>

Para obtener la información y contrastar las variables, se aplicaron dos técnicas de investigación: En primer lugar los resultados del ítems de un cuestionario sociológico y opinión que resulta interesante para el estudio que buscaba conocer si los docentes abren espacios de diálogo en el aula; en segundo lugar una entrevista semiestructurada a profesores y alumnos de la provincia de Barcelona de Institutos públicos y colegios privados.

#### **4.1. La percepción de los estudiantes sobre su participación en las actividades de aula: Cuestionario sociológico.**

---

El aprendizaje de los estudiantes en el área de la Historia y las Ciencias Sociales está influenciado por la forma en que se enseña, así como en las experiencias de los alumnos en el aula. Diversos estudios han identificado el clima en el aula como un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez, Ramos, & López, 2010; Schulz et al., 2010).

Para conocer las percepciones de los estudiantes sobre el aula de Historia y Ciencias Sociales como un espacio abierto para discutir sobre diversas temáticas se analizaron cinco ítems incluidos en un cuestionario sociológico y de opinión<sup>38</sup>. Los participantes fueron 1709 estudiantes de entre 15 a 16 años de edad de distintos centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cataluña<sup>39</sup>.

El análisis de los ítems se realizó a partir de cinco puntos en una escala Likert que iban desde 1 = Nunca 5 = Siempre<sup>40</sup>. Esta sección del estudio buscaba conocer las percepciones de los estudiantes sobre las estrategias y clima en el aula en las clases de Historia y Ciencias Sociales. El cuestionario incluye un conjunto de ítems donde se les pide calificar la frecuencia en que se produjeron los siguientes eventos<sup>41</sup>:

---

<sup>38</sup> Los cuestionarios que se hace referencia son parte de dos proyectos de investigación del Grupo DHIGECs de la Universidad de Barcelona. El primero «Formación sociopolítica y construcción identitaria en la educación secundaria. Análisis y propuesta de acción didáctica en la competencia social y ciudadana» (EDU 2012 37909). El segundo Proyecto RecerCaixa «Educació cívica a les aules interculturals: anàlisi de les representacions i idees socials de l'alumnat i propostes d'acció educativa» (2012ACUP00185).

<sup>39</sup> Para mayores antecedentes de la muestra se les invita a revisar el capítulo 3 que hace referencia al Marco Metodológico.

<sup>40</sup> La construcción de estos ítems se basó en el ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010, p. 174).

<sup>41</sup> Ítems originales: Durant les classes els/les alumnes se senten lliures d'estar en desacord obertament amb els/les professors/es sobre qüestions polítiques i socials - Els/les professors/es respecten les

- Durante las clases los/las alumnos/as se sienten libres de estar en desacuerdo abiertamente con los/las profesores/as sobre cuestiones políticas y sociales.
- Los/las profesores/as respetan nuestras opiniones y nos incitan a expresarlas durante las clases.
- Los/las estudiantes se sienten libres de expresar sus opiniones en el aula aunque sus opiniones sean diferentes a las del resto de la clase.
- Los/las profesores/as nos incitan a discutir temas sociales o políticos sobre los cuales la gente suele tener opiniones distintas.
- Los/las profesores/as motivan a los/las alumnos/as para que tengan sus propias opiniones sobre temas de actualidad.

Las percepciones derivadas de las respuestas de los estudiantes sobre la apertura de espacios de debate en clases de Historia y Ciencias Sociales tenía una fiabilidad satisfactoria (Alfa de Crombach) de 0,767 lo que puede ser considerado aceptable para una investigación básica (George & Mallery, 2003, p. 231).

#### **4.1.1. Descripción de los resultados por ítems.**

Como se observa en el Gráfico 10 los estudiantes informaron que la mayoría de estos eventos ocurrieron al menos algunas veces:

- Un 8,5% de los estudiantes encuestados manifestó que no se sienten libres de estar en desacuerdo abiertamente con el profesor sobre cuestiones políticas y sociales; el 9,9% de los alumnos dijeron que rara vez tienen la confianza para dar su opinión; 28,1% dice que en ocasiones se sienten libres para decir al profesor que no opinan lo mismo que él; el 28,5% a normalmente se sienten libres para manifestar su opinión; y por último el 25% de los encuestados dice que sentirse libre de estar en desacuerdo con el profesor.
- Frente a la pregunta si los profesores respetan la opinión de los alumnos y les incitan a expresarlas; un 5,1% de los estudiantes dice que nunca les respetan su opinión y tampoco les invitan a manifestarla; el 9,5% de los participantes en la encuesta dice que rara vez se cumple; un 26,4% dice que algunas veces les

---

nostres opinions i ens inciten a expressar-les durant la classe - Els/les alumnes se senten lliures d'expressar opinions a l'aula fins i tot quan les seves opinions són diferents de les de la resta de la classe - Els/les professors/es ens inciten a discutir qüestions socials o polítiques sobre les quals la gent sol tenir opinions diferents - Es motiva els/les alumnes perquè tinguin les seves pròpies opinions sobre qüestions d'actualitat

respetan y les incitan a manifestar lo que piensan; los estudiantes que dijeron que a menudo el profesor los profesores les respetan su opinión es del 34,4%; por último el 24,6% ha dicho que siempre los docentes respetan sus opiniones y les incitan a expresarlas durante las clases.

- La percepción de los estudiantes al preguntarse si se sienten libres de expresar sus opiniones en el aula aunque sean diferentes a las del resto de la clase, se distribuye de la siguiente manera. El 4,5% dice que nunca; un 9,7% dice que rara vez se sientes libres de expresar lo que piensan; el 22,2% dice que a veces dicen su opinión aunque sea diferente a la del resto de la clase; el 37,4% opina que a menudo da a conocer lo que piensa; por último el 26,2% dice que en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales se siente libre para manifestar su opinión.
- Otro evento evaluado por los estudiantes es si los profesores les incitan a discutir temas sociales o políticos sobre los cuales la gente suele tener opiniones distintas. El 10,7% de los encuestados opina que nunca los docentes les insta a discutir sobre ese tipo de temas; el 18,8% dice que rara vez los profesores proponen temas de actualidad polémicos para discutirlos en el aula; el 34,7% opina que rara vez discuten temas de estas características; el 24,8% de los alumnos dice que a menudo sus profesores les instan a discutir temas sociales y políticos que pueden ser controvertidos; y el 11% de los encuestados dice que siempre discuten temas controversiales en clases.
- El 6,4% de los estudiantes dice que nunca sus profesores les motivan a tener sus propia opinión; el 11,2% opina que rara vez los docentes les motivan a desarrollar su criterio propio sobre los temas que se estudian en clases; el 33,5% de los estudiantes encuestados dice que los docentes que en ocasiones les motivan a generar su juicio; por otro lado el 32,2% dijeron que a menudo el profesores les motiva a tener su propia opinión; por último el 16,7% de los participantes en la encuesta dicen que siempre sus profesores les motivas para que tengan sus propias opiniones sobres temas de actualidad.

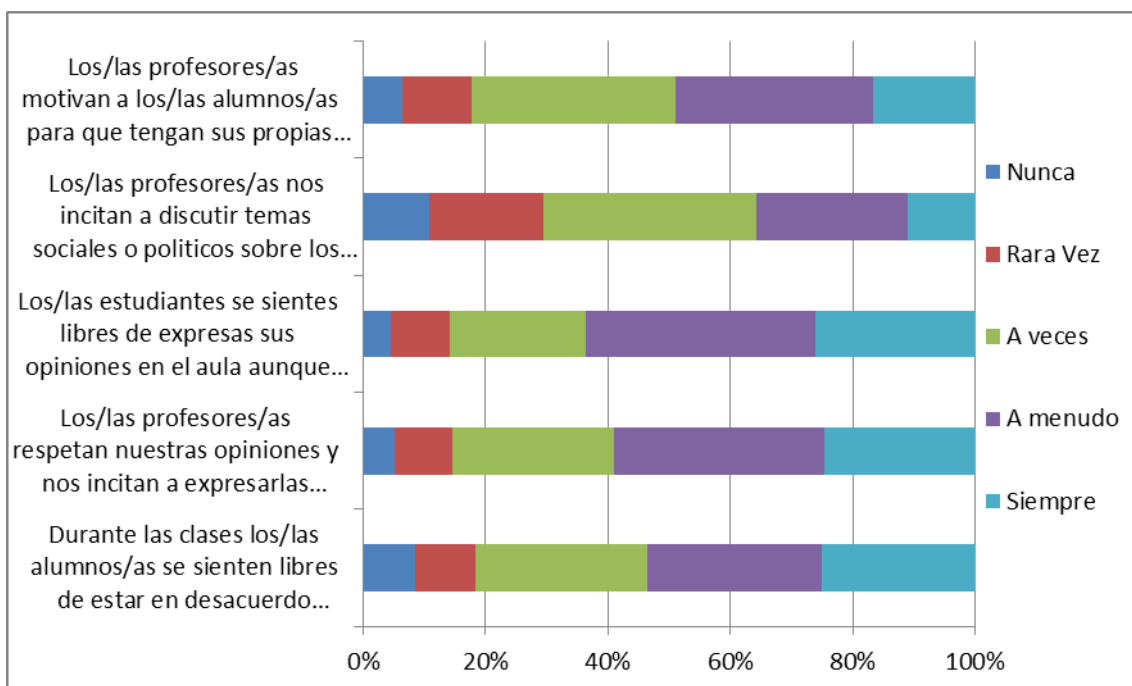
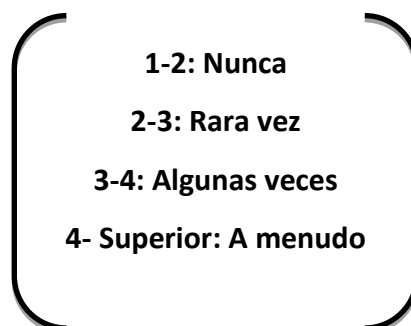


Gráfico 10: Frecuencia en las respuestas de los estudiantes por ítem.

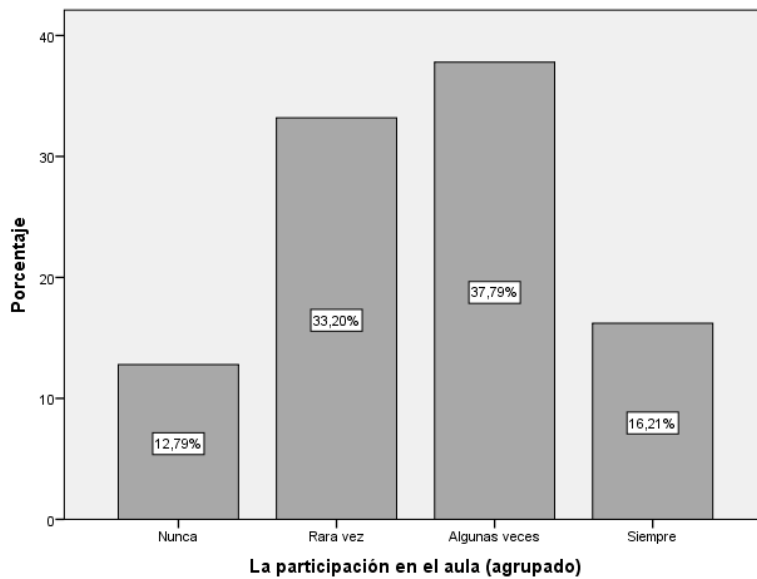
Para profundizar en las respuestas de los estudiantes y observar las diferencias según sus realidades educativas se agrupó la información de acuerdo a la media aritmética de los cinco ítems descritos en una sola variable llamada participación en el aula y se categorizó según los siguientes rangos<sup>42</sup>:



A través de esta variable se busca conocer si los docentes motivan y dan espacio para que sus estudiantes opinen sobre diferentes temas sociales, de actualidad y política relacionados con la asignatura de Historia y Ciencias Sociales.

<sup>42</sup> Para la construcción de estos rangos se tomó como referencia e informel ICCS 2009 International Report (Schulz et al., 2010, p. 169)

Gráfico 11: Participación en el aula según la respuesta de los alumnos



De los 1709 estudiantes encuestados respondieron esta pregunta 1696, con una media de  $\bar{X}$ : 2,57 lo que se traduce en que **rara vez** los docentes dan espacio y motivan a sus alumnos discutan y dialoguen en clases. Pero como se puede observar en el Gráfico 11 el 54%

de los estudiantes señala que sus profesores en sus clases regulares incluyeron discusiones sobre temas de actualidad, políticos y sociales.

A continuación se presentara a través de cuadros resumen los estadísticos descriptivos de la variable **participación en el aula** más relevantes de cada grupo que se va a contrastar: las medias y sus intervalos de confianza al 95%, las desviaciones típicas y los valores máximo y mínimo. Los grupos se estudiaran según **el género, la ubicación** y la **titularidad** de los establecimientos.

#### **4.1.2. Resultados del cuestionario sociológico según el género de los participantes.**

En la descripción de la comparación de las Medias se busca conocer la percepción de los estudiantes sobre los espacios de participación en las actividades de aula en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales según el género.

De los 1709 participantes en el cuestionario sociológico y de opinión el 51,7% eran de sexo masculino y el 48,3% era de sexo femenino. De la **Tabla 122** se puede desprender que la Media de la respuesta de las personas de sexo femenino es  $\bar{X}$ : 2,62 y para el caso de los varones es  $\bar{X}$ : 2,53. Esta información afirma que tanto hombres como mujeres tienden a señalar que rara vez existen espacios de discusión de temas sociales, políticos y de actualidad en el aula.



**Tabla 122: La participación en el aula agrupada según sexo de los participantes**

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
La participación en el aula (agrupado)	Masculino	875	2,53	,914	,031
	Femenino	818	2,62	,902	,032

Según la prueba de Levene (ver **Tabla 123**) la significación es de 0,419 lo que demuestra que se cumple el requisito de homocedasticidad y se asumen las varianzas iguales. Al analizar la relación o diferencia de media (según el nivel de medición de las variables). Se observa según el género existen diferencias significativas entre hombres y mujeres ( $t = -1,976$ ;  $p = 0,048$ ) al ser la significación bilateral de la prueba menor a 0,05 se demuestra que la percepción de los espacios de diálogo en el aula son diferentes según el género.

**Tabla 123: T-student comparación de Medias según el género de los participantes**

		Prueba de Levene de calidad de varianzas						prueba t para la igualdad de medias	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	
La participación en el aula (agrupado)	Se asumen varianzas iguales	,653	,419	-1,975	1691	,048	-,087	,044	
	No se asumen varianzas iguales			-1,976	1686,001	,048	-,087	,044	

En resumen según los resultados se puede afirmar que las chicas (Media = 2,62; SD = 0,902) tienen una percepción de que en la aulas se promueven mayores espacios de debates sobre temas relacionados con el área de Historia y Ciencias Sociales, que los varones (Media = 2,53; SD = 0,914).

#### **4.1.3. Resultados según la ubicación geográfica de los establecimientos educativos.**

En este punto del estudio se busca conocer si existen diferencias entre la percepción de los estudiantes sobre los espacios de participación en las actividades de aula en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales según la ubicación geográfica del centro educativo en la Comunidad Autónoma de Cataluña.

En la **Tabla 124** se presentan los resultados de los estadísticos descriptivos según la ubicación geográfica de los centros educativos. A partir de estos resultados se puede observar que los estudiantes de las distintas Provincias de Cataluña expresan que sus profesores rara vez dan espacios en el aula para discutir temas relacionados con la política, actualidad y la sociedad.

**Tabla 124: La participación en el aula agrupada según la ubicación del centro**

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
<b>Barcelona</b>	1036	2,61	,902	,028	2,55	2,66	1	4
<b>Lleida</b>	355	2,50	,925	,049	2,40	2,60	1	4
<b>Girona</b>	159	2,48	,947	,075	2,33	2,63	1	4
<b>Tarragona</b>	146	2,62	,857	,071	2,48	2,76	1	4
<b>Total</b>	1696	2,57	,908	,022	2,53	2,62	1	4

Para profundizar y conocer si los profesores dan espacio en el aula a sus estudiantes para discutir diversos temas que se relacionan con la asignatura de Historia y Ciencias Sociales se exploró la respuestas de los estudiantes según la ubicación geográfica de los centros educativos (Barcelona, Lleida, Girona y Tarragona). Para evaluar la homogeneidad de varianzas el programa SPSS ofrece el test de Levene (Rubio-Hurtado & Berlanga-Silvente, 2012). Los resultados de los espacios de participación según la ubicación geográfica de los centros arrojó una significación estadística de 0,351 con lo cual se asume la igualdad de varianza y se cumple con el requisito de homocedasticidad que permite continuar con la comparación de varianzas a través del ANOVA de una factor.

La prueba estadística ANOVA de un factor permitirá ver si existe diferencia en las respuestas de al menos dos grupos. Según los resultados de esta prueba estadística el valor F es 2,032 y la significación estadística  $p$  es 0.107 lo que es mayor a 0,05 por lo tanto no es significativa como se puede apreciar en la **Tabla 125**.

**Tabla 125: Anova de un Factor según la Ubicación geográfica de los Centros**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Entre grupos</b>	5,022	3	1,674		
<b>Dentro de grupos</b>	1393,618	1692	,824	2,032	,107
<b>Total</b>	1398,639	1695			

En resumen según estos resultados no existen diferencias significativas entre las respuestas de los estudiantes según la ubicación geográfica de los establecimientos educativos que participaron en el estudio.

#### **4.1.4. Espacios de participación en el aula según la titularidad del centro**

Los espacios que los docentes dan a sus estudiantes para que discutan temas sociales, políticos y de actualidad en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales se exploró mediante tres factores (Titularidad de Centro: Público, Concertado y Privado)

En la **Tabla 126** se presentan los estadísticos descriptivos de la variable que se estudia según la titularidad del centro. Entre los datos que se presentan se pueden observar las medias de las respuestas de los alumnos según al tipo de centro que se adscriben, la desviación estándar (S) y el Error estándar (SD). Según la Tabla 5 el 68% de las respuestas de los alumnos de institutos públicos se concentra entre 2,48 como límite inferior y 2,59 como límite superior, lo que se traduce que los profesores rara vez dan espacios de diálogo en el aula para discutir diversos temas. Esta tendencia se repite según estos estadísticos descriptivos de los colegios concertados y privados.

**Tabla 126: La participación en el aula agrupada según la titularidad del centro**

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
<b>PUBLICO</b>	1159	2,54	,904	,027	2,48	2,59	1	4
<b>CONCERTADO</b>	371	2,57	,884	,046	2,48	2,66	1	4
<b>PRIVADO</b>	166	2,86	,946	,073	2,72	3,01	1	4
<b>Total</b>	1696	2,57	,908	,022	2,53	2,62	1	4

Para continuar con el análisis se aplicó la prueba de Levene para comprobar que exista homogeneidad de varianzas entre las medias entre los tres grupos independientes que se estudian. En este caso la significación estadística “*p*” 0,685 es mayor a 0,05, con lo cual se puede asumir que no hay diferencias entre varianzas y se cumple con el requisito de homocedasticidad. Por lo anterior se puede continuar el análisis con pruebas paramétricas, en este caso ANOVA de un factor.

A través de la prueba estadística ANOVA de un factor (ver **Tabla 127**) se observaron diferencias muy significativas entre las respuestas de los estudiantes donde el

estadístico F equivale a 9,443 y tiene un valor p de 0,000 que es menor a 0,05 con lo que se puede concluir que la variable espacio de participación en el aula si muestra diferencia según la titularidad del centro educativo.

**Tabla 127: Anova de un Factor según la Titularidad del Centro**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Entre grupos</b>	15,430	2	7,715		
<b>Dentro de grupos</b>	1383,209	1693	,817	9,443	,000
<b>Total</b>	1398,639	1695			

Para conocer donde se produce la diferencia se aplicó la prueba post hoc Scheffe (ver **Tabla 128**) donde se ve que no existen diferencia significativa entre los estudiantes de establecimientos públicos y concertados. Por el contrario, si se observan diferencias significativas entre los colegios privados e institutos públicos donde el valor  $p$ : 0,000. Este fenómeno es similar al que ocurre al comparar las medias entre colegios concertados y privados donde la significación es menor a 0,05 ( $p$ : 0,002).

En conclusión según los resultados existen diferencias significas en las respuestas de los estudiantes según la titularidad de los establecimientos educacionales. En esta línea los profesores de colegios privados dan mayores espacios de diálogo en el aula que los docentes de establecimientos públicos y concertados.

**Tabla 128: Comparaciones múltiples a través de la Prueba de Scheffe**

(I) Tipo de centro	(J) Tipo de centro	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
<b>PUBLICO</b>	CONCERTADO	-,030	,054	,855	-,16	,10
	PRIVADO	-,326*	,075	,000	-,51	-,14
<b>CONCERTADO</b>	PUBLICO	,030	,054	,855	-,10	,16
	PRIVADO	-,295*	,084	,002	-,50	-,09
<b>PRIVADO</b>	PUBLICO	,326*	,075	,000	,14	,51
	CONCERTADO	,295*	,084	,002	,09	,50

\*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Para completar esta información y comprobar la hipótesis de estudio es necesario conocer en profundidad como son las clases de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales según la percepción de los estudiantes y las representaciones de los profesores.

#### 4.2 Representación del profesorado sobre su actividad didáctica

El trabajo realizado por los profesores en el aula sobre diferentes acontecimientos históricos y sociales son elementos claves para la construcción de la ciudadanía y el

discurso histórico de los discentes. Las estrategias utilizadas por los docentes en el aula tienen el potencial de incidir en el estudiantado en sus capacidades de análisis, comprensión y explicación de los principales acontecimientos o hechos históricos y sociales (Joaquín Prats & Santacana, 2011a). Este capítulo describe de forma contrastante la experiencia en el aula de siete docentes de educación secundaria de Institutos de la Provincia de Barcelona<sup>43</sup>.

El criterio principal para la participación en la investigación es la experiencia sobre el tema. Este estudio trata de aprovechar la experiencia y conocimiento de los profesores de historia en secundaria. La selección de los profesores que participaron en el estudio se realizó a partir de: i) *tipo de establecimiento* (Público y privado concertado); ii) *ubicación del Instituto* (Barcelona ciudad y Barcelona provincia); iii) y por último los *años de experiencia como docente*. Para comprender mejor el contexto de los profesores se ha añadido su *titulación*.

---

<sup>43</sup> La descripción de la muestra se puede encontrar en el Capítulo 3 que hace referencia al Marco Metodológico.

Ilustración 9: Códigos y categorías de análisis



Los códigos de análisis y sus respectivas categorías (ver Ilustración 9) fueron contruidos a partir de las respuestas de los docentes. Para complementar se tomó como referencia el trabajo de Martínez Fernández<sup>44</sup> que describe los patrones de

<sup>44</sup> J. Reinaldo MARTÍNEZ FERNÁNDEZ; Laura GARCÍA RAVIDÁ. "Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del Máster en Educación Secundaria". En *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*. 2012. p. 0165-182.

aprendizaje de los estudiantes y las investigaciones sobre el uso método histórico en el aula (Joaquín Prats & Santacana, 2011a; Reisman, 2012; P. C. Seixas & Morton, 2013).

#### **4.2.1. Qué objetivos de enseñanza se proponen los profesores de historia**

Como se ha señalado, a través de esta variable se busca identificar la meta que los docentes desean alcanzar enseñando Historia. Para facilitar el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales el profesorado ha de tener claro qué pretende enseñar. Para lograr este objetivo se formuló la siguiente pregunta:

**Entrevistador:** «*Como profesor de ciencias sociales... ¿tienes objetivos que van más allá de que tus alumnos aprendan historia?»*»

Para complementar esta pregunta y conocer la opinión del profesorado al respecto de la manera cómo la formación política y ciudadana cursada en la escuela puede ayudar a los alumnos a construir su identidad cultural y social, se formuló una pregunta alternativa:

**Entrevistador:** «*Nos estamos encontrado con profesores que están muy interesados en formar ciudadanos políticamente activos a través de la historia, pero también con otros que consideran que eso es una especie de adoctrinamiento que hay que evitar. ¿Qué opinas de esto? ¿Dónde te sitúas?»*»

En la respuesta de los profesores surgieron las siguientes categorías<sup>45</sup>:

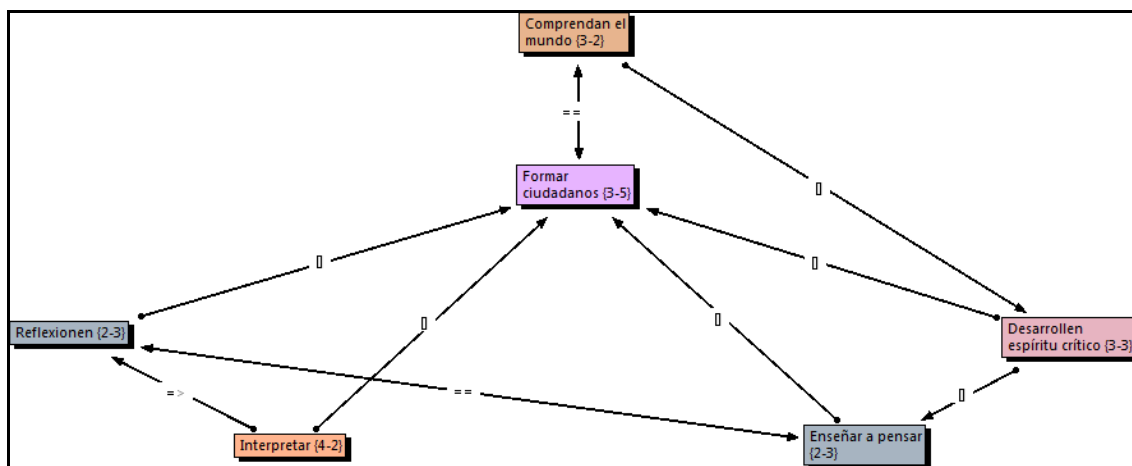
1. Que *comprendan el mundo*, reconociendo diversos elementos que estructuran la sociedad donde viven.
2. Que *reflexionen*, facilitando el intercambio "horizontal" de ideas y la respuesta mutua entre los estudiantes y el profesor. Dando valor al cuestionamiento y a los espacios de discusión.
3. Que *interpreten*, donde puedan pensar y reconocer diferentes conflictos o hechos bajo diferentes puntos de vista.
4. Que *desarrollen espíritu crítico*, generando espacios de respeto, tolerancia y una mente abierta.

---

<sup>45</sup> BICKMORE, Kathy; PARKER, Christina. "Constructive conflict talk in classrooms: Divergent approaches to addressing divergent perspectives". *Theory & Research in Social Education*, 2014, vol. 42, no 3, p. 291-335.

5. Que *se formen como ciudadanos*, invitando a los discentes a la participación democrática, la empatía activa (exigente y comprometerse con perspectivas de los de más) y la igualdad de oportunidades.
6. Que *aprendan a pensar*, donde recopilen e comenten información que puedan incluir diversas experiencias, identidades y posiciones sociales.

Network 4: Red conceptual de los objetivos de enseñanza<sup>46</sup>



Como se puede observar en el Network 4, el *formar ciudadanos* es la motivación central de los docentes de historia. Esta categoría se ve complementada con las diversas metas que se proponen los profesores. Un futuro ciudadano debe ser capaz de interpretar la realidad, reflexionar y pensar. De esta manera los discentes desarrollen el espíritu crítico y comprendan el mundo, partiendo de su realidad inmediata.

La legislación vigente al momento de realizarse el estudio a través de las diversas competencias, declara que los futuros ciudadano deben:

*«...comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora» (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007)*

<sup>46</sup> En el capítulo de metodología se describirá brevemente el significado de cada símbolo usado en el Network.



Esto ha significado que la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales reformule algunas de sus finalidades educativas para incorporar aspectos centrales de la ciudadanía democrática (Armas & López-Facal, 2012). Los docentes no se encuentran alejados de estos cambios y algunos lo señalan como una finalidad en su actuación como formadores:

- Los docentes expresan la necesidad de formar ciudadanos políticamente activos y participativos<sup>47</sup>, siguiendo la línea de la legislación, donde se busca que los docentes participen de la sociedad. Los profesores comprenden que la enseñanza de la historia es fundamental para conseguir estos objetivos, debido a que les entrega diversas herramientas que pueden permitir a los estudiantes hacer un análisis de la realidad<sup>48</sup>.
- El área de Historia y Ciencias Sociales permite al estudiantado interpretar su realidad bajo diferentes perspectivas. De esta manera los estudiantes según los entrevistados adquirirán diversas habilidades sociales y los conocimientos científicos que le ayudarán a comprender el mundo.
- Bajo esta idea que los profesores destacan que a medida en que los estudiantes aprenden los contenidos de Geografía, Historia y Ciencias Sociales desarrollan diversas habilidades cognitivas que les permitirán analizar, detectar, contrastar y validar. A partir de estas habilidades el discente puede modificar su escala de valores y su opinión, es decir crear su propio pensamiento<sup>49</sup>.

Desde un punto de vista diferente se observa y asume que la Historia como disciplina enfrenta a los profesores y alumnos a la dificultad de que los fenómenos sociales se encuentran bajo constante tensión. Bajo estas circunstancias algunos de los entrevistados señalan:

---

<sup>47</sup> Expresado de esta manera por **P 7. (44:44)**: «Sí. O sigui, políticament actius... ciutadans participatius, que participin de la ciutadania, que participin de la societat, que no estiguin veient tot el que passa i ja està.»

<sup>48</sup> Expresado de esta manera por **P4. (8:8)**: «Sí, formar ciutadans. O sigui... insisteixo molt que la història ben entesa ajuda a formar personalitats, i sobretot et dóna eines d'anàlisi de la realitat»

<sup>49</sup> Expresado de esta manera por **P 7. (28:28)**: «Sí, analitzar-les, detectar-les, saber si són vàlides o no són vàlides, analitzar-les i a partir d'aquí crear el teu propi pensament, la teva pròpia escala de valors, la teva pròpia opinió respecte a tot.»

- La Historia como disciplina se debe estudiar desde una diversidad de enfoques e ideas. Es así como el profesor debe actuar de mediador entre la información y el conocimiento, plantear problemas propios del conocimiento histórico y social a los alumnos para ayudarlos a localizar la información, a seleccionarla, a analizarla, a interpretarla y convertirla en conocimiento<sup>50</sup>.
- Pero para que el alumnado logre interpretar los eventos sociales e históricos no se debe presentar como un conocimiento acabado. Los docentes señalan que para alcanzar la capacidad de interpretación de estos hechos es necesario romper con el aprendizaje memorístico. La función del profesor es crear las condiciones para que el alumno aprenda planteándole problemas, sugiriéndole hipótesis, haciéndole notar contradicciones<sup>51</sup>.

Pero para formar ciudadano no solo es importante interpretar la información, sino que los estudiantes deben *aprender a pensar y reflexionar*. En este punto los profesores entrevistados afirman:

- A través de las clases de Historia y Ciencias Sociales generar un diálogo constructivo para superar la ignorancia de las perspectivas alternas que tienen los estudiantes<sup>52</sup>.
- El enseñarle a pensar ayudara a los estudiantes a reconciliar dos posiciones contradictorias de los eventos históricos y sociales. El primero ligado los estereotipos representados por los discentes a partir de conocimientos previos o legados. El segundo referido a los hechos de carácter científicos que es contrastado a partir de un método de investigación social. Así ayudar a los estudiantes que reflexionen y maduren su conocimiento<sup>53</sup>.

---

<sup>50</sup> Expresado de esta manera por **P 7. (21:21)**: «A saber que hi ha una informació, que aquesta informació te la donen d'una manera determinada, i que tu a partir dels coneixements que tens, has de saber veure si allò és cert o no és cert, i has de saber crear-te la teva pròpia opinió.»

<sup>51</sup> Expresado de esta manera por **P 4. (8:8)**: «Llavors no m'interessa només la data de la I Guerra Mundial, sinó, m'interessa descobrir per què esclata la I Guerra Mundial. I sobre aquest descobriment, potser també estudiant-lo, treus una postura de vida.»

<sup>52</sup> Expresado de esta manera por **P 7 (7:7)**: «Sí, ensenyar-los a pensar. Crec que és el més important, i a través de la Història i les Socials en general els pots ensenyar a pensar molt.»

<sup>53</sup> Expresado de esta manera por **P 1. (6:6)**: «...ayudarles a hacerse mayores, no? Ese es nuestro objetivo, no tanto traspasar conocimientos, que lo tienes que hacer, no?, pero sí ayudarles a que... ellos reflexionen y vean en el mundo en el que viven.»

- Al pensar y reflexionar desde la Historia y las Ciencias Sociales los docentes buscan aplicar la interacción presente-pasado a diversos problemas sociales puede ayudar al alumnado a comprender cómo funciona la sociedad<sup>54</sup>.

Al pensar y reflexionar desde la historia y las ciencias sociales, se busca huir de interpretaciones unívocas o dogmáticas. Por esto los contenidos de esta área deben ser enseñadas por su capacidad formativa. Es así como algunos profesores entienden:

- Que es imposible ser neutral frente a los contenidos de la disciplina, esto derivado a que cada persona hace interpretaciones de hechos o acontecimientos según su propia perspectiva. Incluso los materiales seleccionados por las autoridades tienen una visión particular de la Historia<sup>55</sup>.

Para que los alumnos desarrollen un espíritu crítico es necesario que estos aprendan a pensar y reflexionen sobre los acontecimientos sociales e históricos desde diferentes perspectivas y realidades. Entre las posibilidades destacadas por los docentes se encuentran:

- Trabajar temas que generen polémico como los diferentes genocidios<sup>56</sup>, entre los que se pueden mencionar: el judío, armenio, el kurdo, etc. Este tipo de ejemplos incluye oportunidades para el desarrollo de habilidades, relaciones y normas. A parte de la interacción y discusión de problemas entre compañeros.

---

<sup>54</sup> Expresado de esta manera por **P 7. (37:37)**: «Però jo considero que això no és adoctrinament, és ensenyar-los a pensar, i ensenyar-los a dir que bueno, les coses funcionen d'una manera determinada i que si no estan d'acord, ho poden canviar però han de saber per què ho volen canviar.»

<sup>55</sup> Expresado de esta manera por **P 1. (13:13)**: «*Es imposible, es imposible porque no existe la neutralidad ante los hechos, los hechos están ahí y nuestro objetivo, y nuestra razón debe ser interpretarlos. Por lo tanto en las clases, tienes que entrar en la interpretación, porque, si nosotros cogemos los materiales, todos los materiales tienen orientación... todos!: los libros de texto... no hay nada neutro. Y en ese sentido nosotros tenemos que entrar ahí a jugar, y hacerles ver las orientaciones que tienen las cosas para que no sean manipulados.*»

<sup>56</sup> Expresado de esta manera por **P 3. (114:114)**: «Sí, sí. A veure, per això havia fet lo dels camps de concentració al llarg de la història, o... i bueno, sí que m'interessa. I aquest any ho havia plantejat, fins i tot, en lloc d'això havia plantejat ... els diferents genocidis: quin genocidis havien hagut, des d'Armenis, els Kurds i d'allò, i que bueno cada un l'exposés...»

El diálogo sobre conflictos entre el alumnado y el profesor permitirá cuestionar el tema tratado y a los discentes llegar a ciertas conclusiones<sup>57</sup>.

- Desde una óptica similar a la que describe en el punto anterior la Historia y las Ciencias Sociales para colaborar con la visión crítica de los estudiantes, debe tener un sustento científico, donde puedan enseñar los métodos interpretativos de la historia y las ciencias sociales con mucho cuidado y rigor<sup>58</sup>. Esto a la vez derivara en el por la diversidad, la dignidad y la libertad humana.

Integrando las metas que los docentes desean alcanzar con su estudiantado, es buscar que *comprendan el mundo*. El reconocerse como parte de la sociedad donde viven es uno de los elementos curriculares fundamentales de la asignatura de historia. En esta línea los profesores entrevistados resaltan:

- Lo primero es que identifican como eje central de la enseñanza del área de la Historia y las Ciencias Sociales la *comprensión del mundo*<sup>59</sup>.
- Para el profesorado el comprender el mundo es parte del desarrollo de espíritu crítico de los estudiantes debido a que les entrega herramientas para el análisis de la realidad y les ayuda a formarse como ciudadanos<sup>60</sup>.

---

<sup>57</sup> Expresado de esta manera por **P 5. (16:16)**: «Un esperit una mica crític intento, i que aboca una mica cap a la igualtat o cap a la justícia. Però és veritat que probablement, és el meu concepte d'igualtat o de justícia i per a mi aquest és el problema, perquè jo crec que en tinc un que és el vàlid i a lo millor el professor de al lado, creu que és un altra. I és veritat, per això sempre intento ser bastant prudent amb les coses, aquí ara ho dic més a lo bèstia, saps? però... A ells no, perquè jo sempre intento que siguin ells els que acabin arribant a certes conclusions»

<sup>58</sup> Expresado de esta manera por **P 2. (8:8)**: «...me, d'entrada, a mi el que m'agrada és que tinguin un esperit crític, no? Que... m'agrada molt treballar amb fonts primàries i per tant, que siguin ells mateixos que treguin la informació i, a partir d'aquí doncs, siguin capaços d'extreure unes conclusions. Després si són més actius o ho són menys, això ja... Potser jo no... no sé si ho aconseguixo o no, no? però d'entrada...»

<sup>59</sup> Expresado de esta manera por **P1. (6:6)**: «Bueno... un objetivo central es de que ellos, desde el ámbito de las Ciencias Sociales, nuestro papel es ayudarles a que entiendan el mundo en el que viven...»

<sup>60</sup> Expresado de esta forma por **P4. (4:3)**: « Que la Història pugui convertir-se en una eina d'anàlisi de la realitat, que t'ajudi a formar la teva personalitat.» y complementado de esta manera por **P 2.(15:15)**: «...del que estem fent a classe buscar la relació amb l'actualitat, es a dir, donar la volta al revés, no?»

En conclusión los docentes a través de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales buscan que sus estudiantes se impliquen y comprometan con su comunidad. Lo que les llevaría a buscar que los alumnos se vuelvan actores dinámicos de la sociedad. Bajo estos términos se entiende que los discentes deben ser capaces de interpretar y reflexionar sobre acontecimientos sociales actuales e históricos. Reconociendo bajo una mirada crítica el mundo en que viven.

#### **4.2.2. Qué metodología didácticas se utilizan en clases de historia.**

Esta variable busca identificar las prácticas de enseñanza que los docentes utilizan en las clases de historia y ciencias sociales para que sus alumnos logren comprender el mundo y sean ciudadanos activos. Para obtener la información se ha realizado la siguiente pregunta:

**Entrevistador:** «¿Cómo trabajas en el aula? ¿Cuál es tu metodología habitual de trabajo?»

Para complementar la información y profundizar en el tema de interés para la investigación, los entrevistadores utilizaron la siguiente pregunta alternativa:

**Entrevistador:** « ¿Qué ESTRATEGIAS has utilizado en el último trimestre?: trabajo en equipo, ABP, expositivo, activas, de investigación...»

61

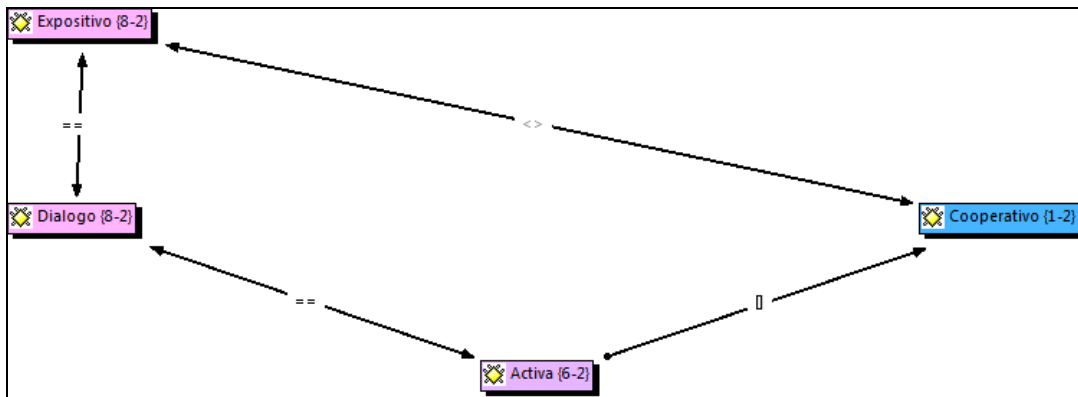
La respuesta de los profesores nos ha permitido trabajar con las siguientes categorías para el análisis cualitativo de la variable:

1. Expositivo, se centra fundamentalmente en la exposición verbal por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio.
2. Diálogo, es un medio que permite abordar diversas perspectivas sobre cuestiones sociales o históricas entre el profesor y los alumnos.
3. Activo, ligado fuertemente al aprendizaje por descubrimiento o problemas.
4. Cooperativo, donde se promueve el trabajo en equipos o de expertos.

---

<sup>61</sup> Se tiene presente que el Aprendizaje Basado en Problemas es estrategia de la metodología de enseñanza activa, pero en la pregunta hacemos referencia a estrategias y son ejemplos para ir ayudando al docente a responder.

#### Network 5: Red conceptual de metodologías de enseñanza



Enseñar y aprender historia es un camino complejo. El profesorado ha de buscar el camino más idóneo para facilitar la comprensión de conceptos y procesos para que el alumnado pueda pensar con autonomía (Oller, 2011a) como finalidad de aprendizaje. Por lo tanto es necesario determinar que se quiere enseñar y cómo se han de presentar los contenidos a fin de que los alumnos puedan interiorizar el objeto de estudio.

El método de enseñanza expositivo como se observa en el Network 5 se basa casi exclusivamente en la explicación oral del profesor, donde el alumnado tiene una actitud receptiva. En este sentido los docentes expresaron:

- El uso de la exposición oral es el método de enseñanza que más se utiliza, debido a diferentes causas, entre ellas la extensión del temario<sup>62</sup>. Los recursos visuales, esquemas, cronologías, presentación de programas como Power Point, imágenes proyectadas, mapas históricos, entre otros, según los entrevistados complementan su exposición<sup>63</sup>.

<sup>62</sup> Expresado de esta manera por **P 3 (5:5)**: «Bueno, a veure... bastant magistrals, eh? Vull dir... de... trec el llibre, el llibre no el faig servir, i bueno a partir d'imatges, pel·lícules... Ara, per exemple, introduïxo la II Guerra Mundial, els hi estic passant "El Gran Dictador", per introduir-los, no? es a dir... Vam fer la Guerra Civil Espanyola doncs, els hi vaig passar "¡Ay Carmela!" Es a dir, els introduïxo amb una pel·lícula, faig molta presentació amb molts vídeos...»

<sup>63</sup> Expresado de esta manera por **P 5 (5:3)**: «És veritat que moltes vegades parlo jo però sempre amb recolzament, o quasi sempre que puc, amb recolzament audiovisual. Ja et dic: o bé una falca de ràdio, o un vídeo, o una imatge, o entrem en aquell mateix moment al diari, o una cosa així. I el que faig moltes vegades és els hi tiro el rotllo que dic jo: "avui tiro rotllo" i aleshores t'escolten, doncs una classe més teòrica, però després, perquè la meua veu no m'ho permet i perquè ells tampoc no ho aguantarien, (sobretot en les classes de més petits) faig molta activitat. Algunes vegades del llibre perquè poden estar bé, però jo intento buscar coses: "doncs mira aquest text, o aquest no sé què..." Abans quan tenien ordinadors era: "vinga fem un power point" i fer l'exposició oral... vull dir que ja intentes fer-ho així, per parelles o...»

- Según los docentes el predominio del método expositivo no excluye en muchos casos que el profesorado alterne actividades más sofisticadas donde el alumno deba aplicar habilidades de inferencia o deducción. Se trata de dinamizar las clases expositivas a través de mecanismos que activen el pensamiento del alumnado<sup>64</sup>.

El diálogo en el aula es una oportunidad de aprendizaje, donde se puede invitar a los estudiantes a ubicarse en el contexto y da la posibilidad de tomar decisiones. En este sentido los docentes entrevistados señalaron:

- El diálogo que lo entrevistados dicen promover va de la mano del método expositivo, donde el profesor aún sigue casi en forma exclusiva como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Siendo habitual que al concluir una exposición o un vídeo se realicen preguntas como una actividad de evaluación de los contenidos que el docente ha entregado. Esta actividad de evaluación tiene un carácter de dialógico entre el profesor y el alumno o entre el alumnado<sup>65</sup>.

El método activo está ligado al aprendizaje por descubrimiento o problemas, consiste en que los alumnos no se limiten a aprender pasivamente un conocimiento ya elaborado sino que sean los protagonistas de su propio aprendizaje. La legislación vigente al momento de realizar el estudio, a través de la competencia *aprender a aprender* busca que los alumnos puedan,

---

<sup>64</sup> Expresado de esta manera por **P 7. (14:14)**: «Sí, perquè la avantatge que hi ha és que com no saben res... [entra algú a la classe] Doncs avui en un grup hem passat el Power Point de l'Holocaust, però amb l'altre, estàvem encara amb la bomba atòmica d'Hiroshima. I clar, ells no han vist mai... potser han vist el volet, saps? però la devastació que hi ha després no l'havien vist, clar. Primer els hi expliques quin és el funcionament de la bomba atòmica, etc. etc. i clar, els hi fots una fot d'Hiroshima que està tot ras i: "Ooooooh!! Ostres però això, i allò....!"»

<sup>65</sup> Expresado de esta manera por **P2. (34:34)**: «Bueno, jo el que crec és que en aquest tipus de grup el que li costa molt és el treball escrit, doncs el que intento potenciar és la part oral, no?, la part de participació. Perquè penso que d'aquesta manera doncs... si aconseguixo que s'impliquin més, i que participin... El que passa és que també he tingut mala sort en el sentit de que, justament amb aquest grup faig classe els divendres... dijous i divendres, i justament des de principi de curs han coincidit amb vagues, sortides, un munt de coses... i entre que vaig més lenta, que costa més treballar amb ells, que ha hagut aquesta... causística, diguéssim doncs...»

*«...iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades».*  
(Ministerio de Educación y Ciencia, 2007)

Al consultar a los docentes sobre sus prácticas se puede observar que se da prioridad al método expositivo. El método por descubrimiento o indagativo es dejado en un segundo plano. No observándose habitualmente en las respuestas de los profesores casos donde el alumno no se limite a aprender pasivamente un conocimiento ya elaborado y sean los auténticos protagonistas de su propio aprendizaje (Joaquín Prats & Santacana, 2011c). Ante casos de métodos de enseñanza activa los entrevistados expresan:

- Que las actividades donde el alumno es actor de su propio aprendizaje se limitan a trabajos finales o guías de trabajo complementario<sup>66</sup>.
- Un docente señala que para romper con el método expositivo y dar paso a trabajar fenómenos históricos y sociales próximos al alumnado es generar un problema que resolver<sup>67</sup>. Lo que facilita en el alumnado el desarrollo de su capacidad analítica e indagativa.

Desde otra perspectiva trabajo cooperativo es una alternativa a la metodología expositiva. El usar la técnica de trabajo cooperativo en el aula, es que los objetivos se consiguen si cada estudiante trabaja en su propio objetivo. De esta manera se puede revertir que cuando se pide a los alumnos el realizar un trabajo en equipo, cuya calificación va ser común a todos los miembros, siempre hay quien se beneficia del trabajo de los demás (De Miguel et al., 2009). En el trabajo cooperativo es imprescindible la participación del profesorado, que ha de ser el motor que guíe la dinámica de cada grupo.

Entre las respuestas de los docentes solo se ha encontrado un caso donde el profesor hablase de trabajo cooperativo, pero involucraba a diferentes disciplinas que

---

<sup>66</sup> Expresado de esta manera por **P 6. (34:34)** *«Depèn de l'activitat, de vegades amb els ordinadors busquen informació»*

<sup>67</sup> Expresado de esta manera por **P 7 (68:68)** *«Una vez tenemos esta información pues lo mismo: "Ahora vosotros sois un niño soldado" Entonces este año les he pedido tres textos: Uno en el momento en que los raptan para ser niño soldado, uno en el momento que se escapan, y uno que no son ellos el niño soldado sino que son un familiar directo, hermano, hermana, primo... entonces redactan sus textos y nos lo entregan, y este año han salido unos textos fantásticos».*



desarrollaban un proyecto común. En este tipo de actividades los estudiantes investigan diferentes aspectos de su realidad a partir de diferentes perspectivas, un ejemplo la crisis económica que es tratada a partir de las finanzas y sus efectos sociales<sup>68</sup>.

En conclusión los docentes utilizan con mayor frecuencia el método expositivo. El trabajo cooperativo y el aprendizaje por descubrimiento o problemas, que se propugna con frecuencia en los estudios, rara vez se aplican, sobre todo en las aulas heterogéneas pobladas de estudiantes étnicamente y económicamente diferentes como también habían señalado Bickmore & Parker (2014) en sus investigaciones.

#### **4.2.3. Qué recursos utilizan los profesores de historia en el aula.**

Esta variable busca complementar el perfil didáctico de los docentes de historia. A través de la entrevista se obtuvo información de los diferentes recursos utilizados por los profesores en el aula. Estos recursos pueden ayudar a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de historia y ciencias sociales (López del Amo, 1994). Para identificar los recursos que los docentes utilizan en clase de historia se les hizo la siguiente pregunta:

**Entrevistador:** « *¿Qué RECURSOS has utilizado en el último trimestre?: libro de texto, análisis de noticias, vídeos, anuncios...»*

Para profundizar y observar si los docentes utilizan recursos online se realizó la siguiente pregunta:

**Entrevistador:** « *¿has utilizado en el último trimestre Internet en tus clases? (blogs, webs, redes sociales, etc.)»*

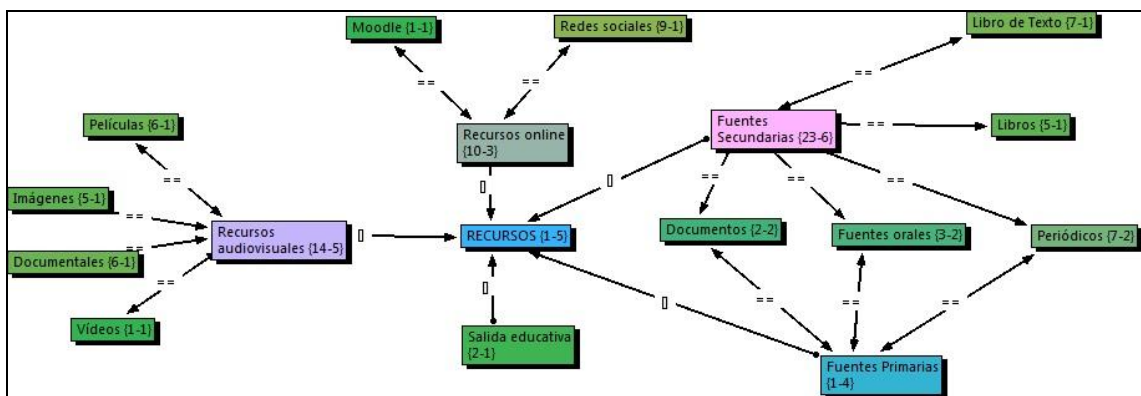
De la información que los siete participantes en el estudio proporcionaron se construyeron las siguientes categorías:

---

<sup>68</sup> Expresado de esta manera por **P 2 (41:41)** «*Sí. En el nostre cas, som nosaltres qui fem la proposta, no? i com que cedim hores de diferents matèries, com per exemple de la meva, els hi cedeixo una hora de socials, doncs... aleshores, jo introduceixo conceptes o continguts de socials, llavors el projecte de la crisi el vaig proposar jo, en el sentit de que... jo cada any a 4t d'E.S.O. o bueno... quan em toca fer 4t d'E.S.O. socials, doncs... quan treballa dintre del període d'entre guerres el crack del 1929, sempre faig una comparativa amb la crisi actual, val? Llavors doncs... com que tinc menys temps, doncs el que vaig pensar és: bueno, a l'hora pròpiament de socials expliques molt breument el que és el crack, quatre dades, però en canvi la crisi actual la treballa més profundament a l'hora de projectes. I així ho vam fer. Això va ser abans de Nadal».*

1. *Fuentes primarias*, estas tratan de enfrentar al individuo con evidencias directas a los hechos. En el caso de los docentes entrevistas en documentos y periódicos. Las salidas educativas son un recurso complementario a través del patrimonio.
2. *Fuentes secundarias*, son las que se elaboran o reelaboran después de los hechos. Entre estas se pueden encontrar material estadístico, libros, documentos, periódicos, recursos online, libros de texto y recursos audiovisuales.
3. *Recursos online*, son útiles para la difusión y simulación de hechos históricos. Entre los más utilizados se encuentran los moodles y las redes sociales (facebook y Twitter).
4. *Recursos audiovisuales*, complemento visual y auditivo utilizado por los docentes. Los recursos más utilizados son documentales, películas y vídeos cortos.
5. *Salida educativa*, estas permiten un contacto directo con las evidencias del pasado que son parte del presente.

Network 6: Red conceptual de recursos didácticos



Como se puede desprender del Network 6, los recursos están asociados a una serie de elementos o materiales que permitirán al alumnado ampliar su visión sobre la historia. Entre los recursos mencionados por los docentes se encuentran las fuentes primarias. Estas son coetáneas a los hechos que explican, por lo tanto son evidencias directas (Feliu & Hernández, 2011). Aquellas que llegan hasta el presente sin ser transformadas

desde su origen. Entre las fuentes primarias se pueden encontrar (Moradiellos-García, 2011): i) fuentes textuales y escritas; ii) icónicas e imágenes; iii) estadísticas y numéricas; iv) orales; y por último v) materiales.

En términos generales las fuentes primarias son recursos que permiten a los estudiantes experimentar con la naturaleza interpretativa de la historia, considerando múltiples perspectivas, evaluando su fiabilidad, y construyendo sus propias interpretaciones y argumentos sobre acontecimientos o hechos sobre el pasado en base a la evidencia (Monte-Sano, 2012). Los profesores entrevistados como se ha visto anteriormente tienden a usar métodos de enseñanzas expositivos y las fuentes son utilizadas como ilustraciones de la explicación. En este sentido de sus respuestas se desprende:

- Que la mayoría de las fuentes primarias utilizadas en las aulas son textuales y escritas<sup>69</sup>, principalmente prensa diaria y periódica<sup>70</sup>.

De las entrevistas se puede inferir que las fuentes secundarias son las que más se utilizan en las aulas de los docentes participantes. Las fuentes secundarias como se reitera a lo largo de la investigación son aquellas que han sido elaboradas a partir de las fuentes primarias por otros autores y analistas (Moradiellos-García, 2011). Entre las fuentes secundarias que los docentes dicen utilizar se encuentran:

- Los textos escritos<sup>71</sup>, libros, textos escolares y publicaciones. Estos resultan interesantes para el profesorado debido a que ofrecen una reflexión o interpretación del pasado.

Al hacer referencia de los textos escolares los profesores entrevistados señalaron:

---

<sup>69</sup> Expresado de esta manera por **P4 (17:17)**: «*Jo diria... a mi m'ha costat de trobar, i quan he trobat alguna, per exemple un diari d'un exiliat espanyol de, després analitzar-la costa molt. El llenguatge que utilitza aquest senyor no és un llenguatge didàctic... amb lo qual de fonts primàries, reconec que poquetes, i acabo amb alguna visual. Escrites cap ni una*».

<sup>70</sup> Expresado de esta manera por **P5 (37:37)**: «*I per exemple, també vam fer sistemes econòmics, i els hi vaig portat un article d'opinió que estava com a favor del sistema d'una república, i un altre a favor d'una monarquia parlamentària que hi ha, no? un era del ABC, i l'altre no me'n recordo de quin diari seria. I vam estar extraient els arguments que posaven en un, els arguments dels altres, i ja està, vull dir, no tenia més.*»

<sup>71</sup> Expresado de esta manera por **P7 (49:49)**: «*A 2n ja comencem a fer Medieval, i ja ho treballo més... començo a introduir textos, comencem a comparar moltes més coses, a donar molta importància a conceptes socials, a relacionar societat i política, i comencem a treballar d'aquesta manera.*»

- Los libros de texto es uno de los soportes o recursos más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje del área de la Historia y Ciencias Sociales, proporcionando conocimientos básicos comunes al estudiantado. En este sentido los profesores dicen que los textos escolares ofrecen una estructura clara y pautada en ocasiones puede ayudar a conducir al alumnado a seleccionar información y a motivarles a explorar estos recursos suplementarios<sup>72</sup>.
- Pero como fuente secundaria rica en datos, los textos escolares son criticados por el profesorado entrevistado debido a su estructura y organización<sup>73</sup>. Este tipo de opinión resulta algo contradictoria para la investigación debido a que los textos educativos son considerados obligatorios en muchos institutos y colegios.

Otra fuente secundaria útil para motivar el aprendizaje de la historia en los estudiantes son los relatos basados en hechos históricos. En este sentido un docente entrevistado expreso:

- El uso de la ficción histórica le ha servido para abarcar diferentes temáticas como el exilio español después de la Guerra Civil<sup>74</sup> o sobre la Segunda Guerra Mundial<sup>75</sup>. Este tipo de recurso les ha ayudado a los estudiantes a pensar el pasado, suministrando al estudiantado nueva información. A la vez se puede

---

<sup>72</sup> Expresado de esta manera por **P1 (24:24)**: «Y después hay chicos que les da más seguridad el libro digital, y entonces desde el libro digital... que allí está como muy estructurado, eh?, pues ya sabéis, eh? que los libros lo dan todo como muy pautado... y los a los chicos que les da más vértigo una formación no tan pautada, les da mucha seguridad el libro digital. Bueno, ellos tienen esas opciones».

<sup>73</sup> Expresado de esta manera por **P5 (7:7)**: « Utilitzen una editorial que es diu Galera, Text La Galera. A mi particularment no m'agrada, però no m'agrada perquè trobo una mica desorganitzat el contingut, no tant en sí el contingut que es bastant estàndard com tots els llibres, però és desorganitzada. Però tret d'això... Es que clar, no donar la meva opinió... ja ho intento amb moltes de les coses però, hi ha temes que fins i tot ells t'ho pregunten.»

<sup>74</sup> Expresado de esta manera por **P5 (6:24)**: «...clar, el vaig començar a llegir pensant que era per a mi i dic: "ai no m'agrada" però el vaig llegir i vaig dir: "ostres! és ideal per als nanos per tractar l'exili de la Guerra Civil". Clar com era una mica car perquè no hi havia edició juvenil, vaig parlar amb la de Català, tal i qual, vam llegir el llibre i ha funcionat fantàstic, però també l'hem guiat molt nosaltres.»

<sup>75</sup> Expresado de esta manera por **P5 (6:24)**: « Aquest any els hi he fet llegir dos llibres, llibre de novel·la entenem, no? Es que clar, hi havia un llibre que a 4t d'ESO està assignat a llegir, que es diu L'amic retrobat que va en relació amb la II Guerra Mundial i l'Alemanya de Hitler i tal, però jo vaig llegir un llibre l'any passat que no em va agradar per a mi, però de vegades llegeixo llibres i miro pel·lícules amb el filtre de professora, eh?»

reflexionar sobre la congruencia entre los hechos históricos y la narración de la ficción.

Resulta evidente que los medios audiovisuales ejercen una poderosa hegemonía sobre la sociedad adolescente. Hoy es importante que el alumnado aprenda a mirar y decodificar una imagen (Gaya, 1996).

Siguiendo la línea de la ficción histórica el cine como recurso audiovisual que acerca al alumnado a la recreación de los hechos históricos. En este punto los profesores destacan:

- Las temáticas del cine histórico son variadas y abarca diferentes hechos o épocas, resaltando el Nazismo, el holocausto y la Segunda Guerra Mundial<sup>76</sup>.

Aunque los profesores relatan el uso de este recurso como un complemento a la información que entrega en clase, no describe la implicación didáctica que puede llegar a tener este soporte.

Otro recurso audiovisual de relevancia en las aulas son los documentales que generalmente contienen fuentes históricas valiosas, como entrevistas, imágenes de vídeo y fotografías (Brown-Buchanan, 2015). Entre las respuestas de los profesores se puede destacar:

- El uso del documental o cine de no ficción, como un soporte para comprender grandes acontecimientos o elementos de la vida cotidiana del pasado. Los documentales aportan una visión sobre diferentes hechos históricos, un ejemplo, el exilio vivido por los republicanos una vez concluida la Guerra Civil<sup>77</sup>, que sirve como complemento a libros o películas.
- Reconocen la estructura horaria como una dificultad en el uso de recursos audiovisuales como las películas o documentales. Normalmente para ver una película completa se necesitan tres sesiones, es decir, una semana. Para poder

---

<sup>76</sup> Expresado de esta manera por **P2 (48:48)**: *«Que també intento fer-ho, per exemple, la II Guerra Mundial que és un tema... però, és un tema que tard o d'hora de la II Guerra Mundial sabran coses perquè, hi ha tantes pel·lícules, se'n parla tant, hi ha tants documentals...»*

<sup>77</sup> Expresado de esta manera por **P 5 (91:91)**: *«A mi em passava que a l'exili no arribes quasi mai, i vaig pensar: "Això no pot ser". Llavors jo els hi anava explicant el tema i ells anaven llegint el llibre, i per tant, és una altra manera de tractar l'exili, llegint aquest llibre. Podria posar una peli, un documental, o el que sigui, doncs va ser amb aquest llibre, i va funcionar molt bé»*

utilizar estos recursos algunos profesores utilizan extractos de películas o vídeos de pocos minutos que les ayuden a contextualizar el tema o captar la atención de su alumnado<sup>78</sup>.

Pero para hacer comprensible el pasado los docentes no solo utilizan las películas y los documentales, también son de uso masivo en las aulas documentos visuales o imágenes. Frente a estos recursos audiovisuales los profesores destacan:

- El uso de imágenes o representaciones iconográficas constituyen una estrategia para hacer comprensible los más diversos hechos o acontecimientos históricos y los profesores la utilizan como centro de pruebas en torno a "cuestiones históricas" como un medio para comprender mejor el pasado<sup>79</sup>.
- Las fotografías, cuadros artísticos e iconografías son proyectados por los docentes en el aula como material complementario a una clase expositiva<sup>80</sup>. Las imágenes o fotografías tienen un importante valor didáctico, permitiendo comparar culturas como Mesopotamia y Egipto<sup>81</sup>, o acontecimientos de la historia contemporánea.

En cuanto a los recursos online, se ha encontrado que se utilizan con frecuencia, pero el profesorado toma un papel dominante en su uso para explicar y apoyar una conferencia. En este sentido de las entrevistas se desprende:

---

<sup>78</sup> Expresado de esta manera por **P7 (50:50)**: «*Ara estem fent Edat Moderna, i el primer que vaig fer d'Edat Moderna (abans d'explicar res de l'Edat Moderna) els hi vaig passar els primers 10 o 15 minuts de la pel·lícula 1492 La conquesta del paradís, en la qual Cristóbal Colón explica al seu fill perquè la Terra... o sigui com se sap que la Terra és rodona...*»

<sup>79</sup> Expresado de esta manera por **P7 (46:46)**. «*Imatges d'art, o encara que siguin dibuixos... coses d'aquest tipus. Per ells és el mateix de sempre, el que hem fet sempre però, al darrere, després els hi faig comparar*»

<sup>80</sup> Expresado de esta manera por **P 2 (13:13)** «*De vegades utilitzem el projector per projectar els documents que analitzem... no sé, si és una imatge, si és un mapa, o el que sigui*».

<sup>81</sup> Expresado de esta manera por **P7 (47:47)**: «*Vam fer Mesopotàmia, art de Mesopotàmia, vale, doncs els hi vaig comparar l'art de Mesopotàmia amb l'art d'Egipte, i els hi pot semblar una tonteria però els que m'ho han fet bé i han treballat, han vist el per què uns construeixen amb pedra i els altres no construeixen amb pedra. Per què uns tenen arc i travat, i uns altres tenen arquitectura voltada. I clar això significa que ells han fet un procés de pensament i han estat capaços de veure que amb fang no poden fer un arc i trau, i que amb pedra és molt més difícil fer l'arc, no?»*

- Los Power Point, guías educativas, vídeos, entre otros, son colgados en plataformas como el Moodle<sup>82</sup> o blog de los docentes.
- El uso de las redes sociales como recurso educativo se mantiene aún a nivel superficial, se debe destacar como los profesores utilizan el Facebook para compartir información que apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes<sup>83</sup>. El uso de Twitter como un espacio de debate y discusión de los contenidos tratados en el aula son avances destacados por los profesores<sup>84</sup>.

Otro recurso utilizado por los docentes son las salidas educativas, que enfrenta a los estudiantes con diferentes períodos históricos que ha vivido su ciudad<sup>85</sup>.

En conclusión los recursos que los profesores declaran que utilizan en el aula son material de apoyo a las clases expositivas.

#### **4.2.4. Qué resultados alcanzan con sus estudiantes.**

Esta variable busca conocer el grado de satisfacción de los profesores frente a los objetivos de enseñanza que se han propuesto.

Para conocer el grado de satisfacción de los profesores se les hizo la siguiente pregunta:

---

<sup>82</sup> Expresado de esta manera por **P 1 (23:23)**: *«Sí. Nosotros ahora estamos utilizando una plataforma el Moodle... tenemos un Moodle, y desde el Moodle yo les voy colgando pues... información en cada una de las unidades didácticas que vamos trabajando. Ellos acceden allí y les voy diciendo: [habla como a los alumnos] "tenéis que consultar estos documentos, miraros esto, mañana vamos a trabajar esto, venid con esto mirado..." y ellos van entrando y vienen con... no todos, porque hay gente que ni entra, eh?, pero los chicos que están más enganchados, y sobre todo, los grupos de perfil alto como son los del nivel A y el nivel B, estos chicos sí que entran, consultan, y atienden a las sugerencias que se van haciendo, eh?, de tal manera que yo utilizo mucho el Moodle, y allí les voy colgando la información»*

<sup>83</sup> Expresado de esta manera por **P 5 (52:52)**: *« Sí, jo tinc un Facebook que tinc només als alumnes, tinc un perfil de Facebook que tinc als alumnes, i aquest ho utilitzo només per estar en contacte amb ells, és a dir, és veritat que els meus estats que poso i tot està realment relacionats... bueno, quasi sempre estan relacionats amb l'institut, i l'altre dia feien un documental a TV3»*

<sup>84</sup> Expresado de esta manera por **P 5 (53:53)**: *«...el Twitter l'he utilitzat però perquè tinc a molts que fan servir el Twitter i, llavors per exemple, quan passa alguna cosa entrem i posem el hashtag que estan utilitzant i veiem a veure què es diu d'aquell tema, només per mirar. I els hi vaig demanar, per exemple, deures per aquest estiu, i me'ls havien de fer per Twitter. Però només els que havien aprovat»*

<sup>85</sup> Expresado de esta manera por **P 3 (15:15)**: *«Bueno, sí... de tant en tant sí, anem posant coses que no estan en el temari. Mira ara, a 2n no hi ha... com està al 1.714 em buscat una sortida... no està al temari però enganxa el final del temari. Després de 2n a 3r no veuen res d'Història...»*

**Entrevistador:** «¿Estás satisfecho con los resultados que obtienes?...»

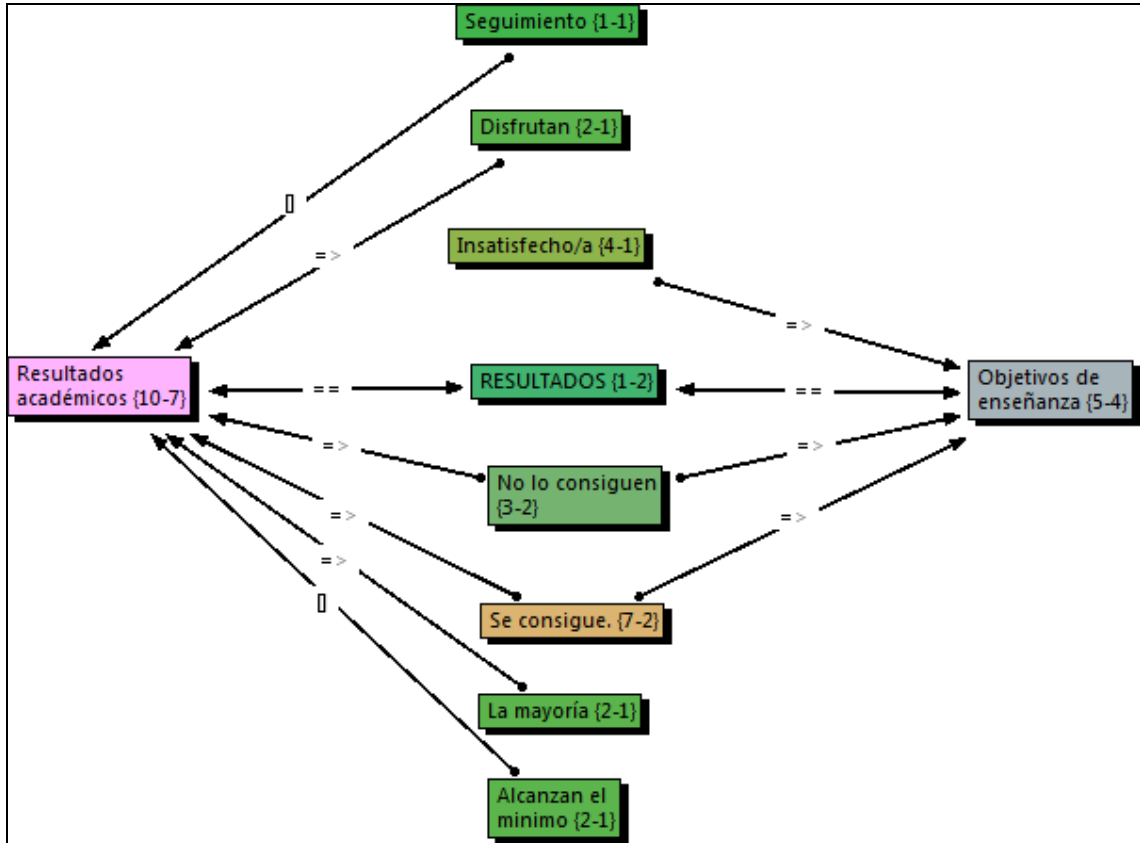
Esta pregunta fue complementada con las siguientes:

**Entrevistador:** «¿Consideras que tus alumnos alcanzan los objetivos de aprendizaje que te propones? / EN CASO AFIRMATIVO: ¿Por qué sí? / ¿Cómo lo notas?»

De las respuestas que los docentes entrevistados dieron, se desprendieron las siguientes categorías:

1. Resultados académicos, estas tienen directa relación con el grado de aprendizaje a nivel conceptual que alcanzan sus estudiantes (Se consiguen – la gran mayoría – alcanzan un mínimo – no lo consiguen).
2. Resultados por objetivos de enseñanza, esta categoría está relacionada con la segunda variable analizada. Identificar si alcanzan con sus estudiantes las metas que se proponen como profesores. A partir de esta categoría se observa el grado de satisfacción y su logro (no lo consiguen / lo consiguen).

Network 7: Red conceptual de los resultados alcanzados por los docentes.





Como se observa en el Network 7 los profesores asocian los resultados obtenidos desde dos perspectivas. La primera asociada con los resultados académicos y la segunda con los objetivos de enseñanza que ellos se proponen.

Los resultados académicos como se ha presentado al inicio de este apartado tienen relación con los niveles de aprendizaje que alcanzan los estudiantes a nivel conceptual o teórico de los temas que obligatoriamente deben tratar los profesores en el aula (Muñoz, 2001).

Al valorar el nivel de logro alcanzado por sus estudiantes, los profesores abordaron sus respuestas en los siguientes términos:

- A nivel académico hay alumnos que no alcanzan en sus años de escolarización los conocimientos mínimos en el área de la Historia y Ciencias Sociales<sup>86</sup>. En ocasiones los aprendizajes de los contenidos no llegan a ser significativos<sup>87</sup> debido a que el conocimiento factual se olvida con facilidad (Oller, 2011b) si no se utiliza con frecuencia como suele suceder en historia.
- En menor medida se señala que los estudiantes alcanzan un mínimo de conocimiento. Lo que se asocia a las capacidades de los discentes y su motivación que en ocasiones se encuentra condicionada por su realidad familiar<sup>88</sup>.
- Otra respuesta que resulta común es que la mayoría de los estudiantes consiguen los objetivos académicos del ámbito de la Historia y Ciencias Sociales

---

<sup>86</sup> Expresado de esta manera por **P6 (19:19)**: «A nivell acadèmic no, a nivell de persones sí, però llavors hem de tractar individualment les persones, perquè individualment totes són fantàstiques, però a nivell acadèmic no. Jo he notat en nou anys... perquè jo ho guardo tot, gràcies a Déu, tinc l'ordinador molt ben endreçat, i de vegades obro (i no ho faig perquè em deprimeixo, eh?) un examen de fa vuit anys de 4t d'ESO i penso... [suposo que fa algun gest però no diu res]»

<sup>87</sup> Expresado de esta manera por **P5 (9:10)**: « Sí. O sigui jo ja els hi he dit, per mi la indiferència es que no, vull dir, des del mateix moment que es deixen una pregunta en blanc en un examen ja em poso nerviosa i tot! I penso: "peo escribe algo, hombre!" [rieu] I a més m'agrada molt tenir alumnes dissidents a classe»

<sup>88</sup> Expresado de esta manera por **P5 (32:32)**: «I no ho sé, com que no puc comparar amb altres instituts, no sé si és aquest institut amb aquests alumnes, perquè tenen menys recolzament familiar, o menys recursos econòmics, no sé si és això... o pares que estan menys motivats per l'estudi... no sé si és això, o sóc jo que a lo millor en un altre institut tindria més èxit. Com no puc comparar no sé si és la meua manera d'explicar, o la meua manera d'explicar i més coses, però a mi m'agradaria tenir millors resultats»

exigidos por el sistema educativo, pero que estos resultados no siempre se reflejan en otras asignaturas<sup>89</sup>.

- Un punto que se debe destacar es el seguimiento que se realiza en uno de los colegios a sus estudiantes una vez que terminan la Educación Secundaria Obligatoria. Esto ayuda a valorar el trabajo académico que realizan los docentes<sup>90</sup>.
- Los resultados también se pueden ver condicionados a partir de los intereses que cada discente de a ciertos contenidos<sup>91</sup>, lo que les puede motivar a buscar información complementaria sobre temas diversos.
- Los objetivos de aprendizaje idealmente se deben valorar al final del período escolar cuando los discentes han adquirido las competencias (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007) propuestas en la legislación y se les han entregado las diferentes herramientas de análisis de los contenidos<sup>92</sup>.

La capacidad del profesorado de medir y juzgar al momento de evaluar influirá en el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes. La evaluación en historia debe buscar relacionar conceptos, no limitándose solo al contenido según lo expresado por

---

<sup>89</sup> Expresado de esta manera por **P4 (13:13)**: «Surto bastant content. No tots els alumnes però una gran majoria sí. No et sabria dir quants de la gran majoria perquè generalment, coincideix que el nano que no arriba a aquest objectiu meu, tampoc ha arribat a altres objectius d'altres assignatures. Generalment és l'alumne més desmotivats i que ja a llençat la tovallola. Els que no llencen la tovallola, encara que sigui justets, aquests els tinc...»

<sup>90</sup> Expresado de esta manera por **P7 (29:29)**: «Sí, és allò que dius que els resultats els veus quan acaben aquí el 4t d'ESO (bueno, faig moltes altres coses eh? d'aquest tipus així d'empatia) nosaltres fem un seguiment dels nanos durant dos anys per veure com els hi va, estem en contacte amb els principals centres on van i clar, una de les coses que pregunto quan hi vaig és: "en història què tal van?", no?»

<sup>91</sup> Expresado de esta manera por **P3 (17:17)**: «Doncs mira, per exemple, ell és o se sent bastant espanyol, és espanyolista, i per exemple, quan estàs explicant coses de la Guerra de Successió i que el Felip V... en fi, va abolir els [¿? 23:58] i la Generalitat, i tal, ell diu: "pues claro, porque total para qué sirve" no? Llavors és "bueno, Kevin parlem, tal"... llavors ell nota que jo puc defensar això, tot i que al final també m'acabo remetent a fets, vull dir, jo no estic dient si el Felip V ho fa fer mal o regular però Felip V va fent aquestes coses, no? I a mi m'agrada molt el Kevin perquè aquell dia igual no ho porta molt preparat però al dia següent, ve amb alguns arguments, i a més et pregunta molt i també calla i t'escolta molt, llavors a mi aquest tipus d'alumnes també m'agraden. I es que són dissident amb el que tu dius però intenta ser de manera argumentada»

<sup>92</sup> Expresado de esta manera por **P2 (23:23)**: «Home, d'alguna manera penso que... al llarg dels anys d'escolarització lo bo és que ells vegin diferents models, no? I que tinguin més elements per...»

los entrevistados<sup>93</sup>, donde los discentes puedan analizar procesos históricos reconociendo causas y consecuencias, entre otros.

En el apartado 4.1.1 se centraba en qué objetivos de enseñanza se proponen los profesores, donde la mayoría de las respuestas se enfocaban a la necesidad de «formar a ciudadanos» que pudiesen interpretar, pensar, que tuviesen un espíritu crítico, etc. Entre las ideas expresadas por algunos docentes entrevistados es que sus estudiantes son receptivos a las problemáticas sociales<sup>94</sup>. Pero la mayoría de los profesores no profundizo en esta idea. Para complementar la información se les realizó otra pregunta que permitiese detectar el grado de interés de sus alumnos frente a cuestiones ciudadanas:

**Entrevistador:** « ¿Ves que tu alumnado de 4º de la ESO tenga interés hacia la política? »

Cuando la respuesta fuera afirmativa se les efectuó las siguientes preguntas:

**Entrevistador:** « ¿En qué aspecto?/ ¿Los consideras políticamente activos?/ ¿Por qué? »

Las siguientes categorías se desprendieron las respuestas de los docentes:

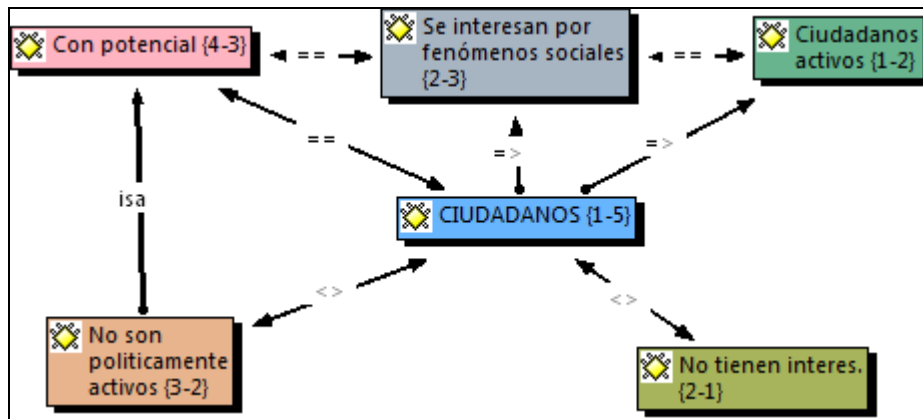
- 1) Son ciudadanos activos, participan en diferentes organizaciones.
- 2) No son políticamente activos, no participan en la vida pública.
- 3) Tienen potencial para ser políticamente activos.
- 4) Manifiestan interés por los fenómenos sociales.
- 5) No tienen interés por los temas políticos.

---

<sup>93</sup> Expresado de esta manera por **P 7 (44:44)**: «Lavors dius bueno... I precisament perquè no faig exàmens ni preguntes del tipus titulet del llibre, sinó que és molt de que et relacionin conceptes, que em relacionin causes i conseqüències, que quan pregunto la causa d'una cosa no se'm quedin amb el fet puntual sinó que m'analitzin les causes d'abans... i això costa, en aquestes edats costa molt»

<sup>94</sup> Expresado de esta manera por **P6 (11:12)**: «Són receptius. Com a mínim ara pots, ja al cap dels anys, han entès que sí, que un no pot viure al marge de la política... bé, sí que pots, i tant que es pot però, després haurà d'apechugar amb la tormenta que te viene, clar. I això és el que els hi vaig explicar. I després parlo de política però més aviat de tipus proclames econòmics, eh? no acostumo a... vale? per sobreviure, perquè aquesta gent són supervivents i la vida els tractarà millor o pitjor en funció de qui hagi a dalt, més o menys. Si sortim de la crisi i podem anar respirant... Amb lo qual, el que no faig és política en plan: "votem Convergència" no... tampoc ho penso, eh? que quedi clar! [riu]»

Network 8: Red conceptual del interés los alumnos sobre cuestiones ciudadanas según los profesores.



Como se observa en el Network 8 en las respuestas de los docentes entrevistados existe una serie de interacciones.

La ciudadanía se consolida a través de la construcción de procesos sociales donde las personas se impliquen es asuntos de la vida pública (Meléndez Irigoyen, 2012), con los individuos como actores dinámicos. Pero en la actualidad en ejercicio de la ciudadanía ha quedado reducido a la participación en los procesos electorarios a través del ejercicio del sufragio, siendo una nación de espectadores (Gottlieb & Robinson, 2006). Tal como John Dewey (2004) argumentó, la educación es la llave para fomentar el compromiso cívico, siendo la escuela el perfecto microcosmos de la sociedad que debiera ser modelo de comportamiento comunitario.

Bajo este contexto los docentes manifiestan:

- La mayoría de los estudiantes no presentan interés por los temas políticos<sup>95</sup>, a pesar de que se intenta introducir ideas y conceptos que puedan ser cercanos a ellos. Este fenómeno se puede deber a las oportunidades reales de los sistemas políticos.
- A pesar de estas contradicciones los docentes observan que sus estudiantes potencialmente pueden ejercer sus derechos como ciudadanos. Las temáticas que tratan en las clases de Historia permiten a los discentes buscar su opinión

<sup>95</sup> Expresado de esta manera por P3. (102:102): «A nivell polític no tenen interès, molt poc. A cada classe trobes dos o tres que tenen un cert interès però, la majoria molt passotes. Fins i tot a 3r que treballes el comerç, pues intentes introduir coses del Comerç Just i coses d'aquestes i... bueno... doncs tampoc els hi...»

sobre diferentes acontecimientos<sup>96</sup>. Este potencial también se puede observar en el grado de interés que los estudiantes manifiestan sobre determinados temas de actualidad<sup>97</sup> que se va acentuando a medida que avanzan en su escolarización<sup>98</sup>.

- En el aula siempre hay diversidad de opiniones e intereses, donde un grupo de estudiantes son ciudadanos activos<sup>99</sup> y participan<sup>100</sup> en diferentes organizaciones políticas, sociales, deportivas, etc.

En conclusión toda persona debería estar preparada para seleccionar y ejercer formas de compromiso ciudadano que sean apropiadas en cada circunstancia. Las herramientas para ejercer la ciudadanía. En el caso de la Historia y Ciencias Sociales la manera como el profesorado enseñe a su alumnado a interpretar el pasado tendrá

---

<sup>96</sup> Expresado de esta manera por **P 1 (113:113)**: «Sí... sí que veo potencial, e interés en algunos chicos que, ya lo veréis vosotros, que a veces me cuesta gestionar la clase por las dinámicas expansivas que se dan al abrir algunos temas, eh?» complementa su respuesta **(115:115)**: «...de querer abrir y tal... y entonces... Bueno, y eso es porque hay interés y potencialidad de querer tener opinión y dejarse oír, y opinar sobre las cuestiones. Sí, sí que veo potencial. Otra cosa es de que ahora, en tiempo presente, ejerzan esa potencialidad ya en organizaciones y en cosas... no, todavía no.»

<sup>97</sup> Expresado de esta manera por **P5. (373:373)** «He notat la diferència i l'evolució de 1r a 4t d'ESO que cada vegada més. També perquè la meva matèria es presta molt, i jo personalment em presto molt també a comentar. I sí que he notat perquè de vegades venen i : "señu, lo de Ucrania no lo entiendo, explicamelo"».

<sup>98</sup> Expresado de esta manera por **P4 (172:172)**: « El meu alumnat són com la majoria de joves, bastant freds, però és veritat que tenen 16 anys i sí que parlem de la política, i parlem dels partits, però ells em diuen: "bueno, si nos quedan dos años!" Si ells tinguessin 18 diria que surten de les classes, i en aquest cas història m'ajuda, bastant convençuts de que s'han d'implicar a la vida política del país. Però els hi queden dos anys per davant, llavors ja no sé què dir-te»

<sup>99</sup> Expresado de esta manera por **P 1 (111:111)**: «Claro... aquí habría que cuantificar, y hay nombres y apellidos que sí que lo son, pero la mayoría no. Es decir, en los grupos que van a ser objeto de estudio de 4º de eso, pues hay chicos que ejercen en... pues... en algunas entidades, en grupos de teatro, en alguna entidad, que colaboran en actos de solidaridad... Pero hay una gran mayoría que... digamos que, bueno, no están en esa... en esos ambientes. No lo están. Pero bueno, también son jóvenes, eh?, son chicos que están en la franja de los 15/16 años y empiezan a... a ver el mundo, eh?» Complementado por **P2 (148:148)**: «En general no, en general no. Jo crec que potser o fomentem poc, no? en aquest sentit? I... excepte que no hi hagi algun alumne dels més grans, de 2n de Batxillerat que pel seu entorn, la seva família, doncs... potser que s'impliqui d'alguna manera... jo sé, per exemple que, algun del meus alumnes sé que va a mítings d'algun partit polític...i participa...» y por **P3 (102:102)**: « A nivell polític no tenen interès, molt poc. A cada classe trobes dos o tres que tenen un cert interès però, la majoria molt passotes. Fins i tot a 3r que treballes el comerç, pues intentes introduir coses del Comerç Just i coses d'aquestes i... bueno... doncs tampoc els hi...»

<sup>100</sup> Expresado de esta manera por **P7 (461:461)**: «Més que políticament actiu, ciutadà participatiu.»

consecuencias en el uso que otorgue al conocimiento histórico y social (P. Seixas, 2004).

#### **4.2.5 Qué dificultades tienen los docentes al enseñar Historia y Ciencias Sociales.**

Esta variable busca reconocer las dificultades y necesidades educativas del alumnado a través de las valoraciones del profesorado.

Para obtener esta información se realizó la siguiente pregunta:

**Entrevistador:** « *¿Qué dificultades encuentras a la hora de enseñar una materia de Historia, Geografía y/o resto de ciencias sociales?* »

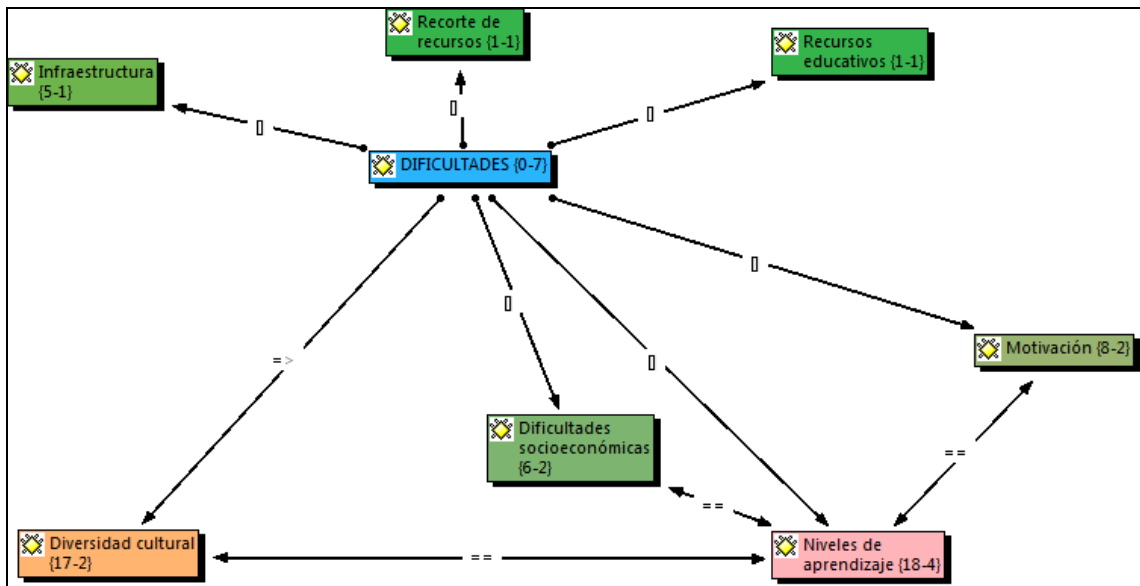
Esta pregunta fue complementada con las siguientes:

**Entrevistador:** « *¿Qué dificultades crees que tiene actualmente el alumnado de secundaria (en general) para el aprendizaje de las CCSS? / En los últimos años... ¿has notado cambios en la comprensión de los fenómenos sociales que tienen los alumnos?»*

De la respuesta de los profesores se desprendieron las siguientes categorías:

1. *Diversidad cultural*, categoría asociada normalmente a la gran cantidad de inmigración que ha recibido España, que se ve traducido en las aulas.
2. *Dificultades socioeconómicas*, deriva de respuesta que asocian el desempeño académico de los alumnos a problemas familiares de tipo social y económico.
3. *Niveles de aprendizaje*, normalmente asociada a las capacidades de los alumnos para alcanzar los objetivos de aprendizaje.
4. *Motivación*, categoría que va en la línea del interés que presten los discentes a la asignatura.
5. *Infraestructura*, relacionada a los espacios físicos con los que cuentan los establecimientos.
6. *Recortes de recursos*, categoría afectada por los diferentes recortes económicos que está viviendo la educación pública.
7. *Recursos educativos*, dificultad para el uso de Tic's.

### Network 9: Dificultades de enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales



Como se representa en el Network 9, los docentes se ven enfrentados a diferentes dificultades en su actuación profesional. Estas problemáticas que los profesores observan en el aula y el contacto con sus alumnos, se pueden ver acentuadas por la interacción que existen entre las distintas categorías.

La capacidad de hacer conexiones de aprendizaje es un aspecto importante de la enseñanza y una habilidad vital en nuestro mundo cada vez más globalizado (McArthur, 2014). Estas conexiones para el caso de la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales, tiene que hacerse relevante para el alumnado. Pero en ocasiones este proceso se ve estancado por elementos como los ritmos de trabajo, intereses, aspectos familiares, o simplemente habilidades. Al preguntar al profesorado sobre sus problemáticas expresaron:

- Destacan es la gran *diversidad cultural* que existe en el aula. En este sentido expresan que desde el año 2003 hasta la actualidad la inmigración proveniente de diferentes países (principalmente latinoamericanos) ha aumentado y esto se ve reflejado en las aulas de los Institutos de Cataluña. Pero con la explosión de la crisis del 2009, se han ido recortando recursos y las ayudas para integrar a los hijos de los inmigrantes al sistema educativo<sup>101</sup>. Esta situación se ve

<sup>101</sup> Expresado de esta manera por P1 (45:45): « A ver, chicos con dificultades ha habido toda la vida, eh?, pero sí que es verdad de que... la última ola migratoria que ha venido de los años... 2003/4 hasta ahora, ha hecho de que... las aulas se nos llenen de chicos que han venido de otras culturas, de otras

acentuada en las aulas donde se encuentran discentes provenientes de países con un idioma diferente al español o catalán<sup>102</sup>, lo que les dificulta en la comprensión lectora, los hábitos de trabajo<sup>103</sup>, etc.

- Uno de los docentes entrevistados de un Colegio concertado y confesional, señaló que por el hecho de pagar existe un filtro en el ingreso de alumnos inmigrantes a su establecimiento, enfatizando que como institución no tienen las condiciones para trabajar con diferentes culturas<sup>104</sup>.
- Una dificultad añadida es la lejanía que tienen los estudiantes extranjeros con los acontecimientos históricos ocurridos en España, por ejemplo el Franquismo, que no le es familiar o conocido<sup>105</sup>.

Otra de las dificultades que los profesores reconocen en el aula es de carácter *socioeconómico*. Las condiciones socioeconómicas que intervienen en el desempeño y aprendizaje de los estudiantes, se relaciona con las capacidades de la familia para apoyar con tiempo de dedicación, recursos materiales y culturales la educación de

---

*situaciones, de sistemas educativos muy diferentes al que tenemos, y que el proceso de integración haya sido difícil... digámoslo así, eh.»*

<sup>102</sup> Expresado de esta manera por **P5 (50:51)**: « Sí, jo trobo que hi ha un primer escull que és l'idioma, és a dir, si són castellanoparlants no tant, perquè bueno, tot i que jo faig les classes en català dic moltes coses en castellà i els hi és més fàcil de traduir, però l'idioma per a ells és una gran muralla per als xinesos, els pakistanís... la gent que ve de fora, els nouvinguts, els immigrants, tenen un gran problema. Després els referents també, eh?»

<sup>103</sup> Expresado de esta manera por **P2 (13:13)**: « Doncs potser... al grup A... de 22... ara t'ho dic de memòria, però... potser hi ha 10 que són alumnes que són nouvinguts, encara que portin més o menys anys, i la resta... potser no... bueno, són nascuts aquí però... La dificultat és que hi ha molts que tenen un nivell molt, molt baix i amb moltes dificultats... doncs de: compressió lectora, d'hàbits de treball que no són gaire bons, contextos familiars complicats... i clar, llavors costa...»

<sup>104</sup> Expresado de esta manera por **P4 (17:17)**: « Tindriem molta dificultat, no ens hem trobat mai a l'Escola Bon Pastor. Com és una escola privada, encara que no paguin molt paguen alguna cosa i, llavors, és veritat que això fa una mica de filtre. Llavors els nens que vinguessin d'altres cultures amb altra llengua vehicular aquí no ens passa. Si vinguessin tindriem un greu problema».

<sup>105</sup> Expresado de esta manera por **P5 (16:16)**: « Doncs que tenen molt poques referències. Els referents que tenen o són pobres, o són molt dispars entre ells. És a dir, com que tinc de Pakistan, de Xina, d'Ecuador, i de no sé on, tu dius el franquisme... i has de dir: "En España..." [riu] vull dir, perquè el franquisme els hi sona com a xinés. Això, vull dir, la disparitat de referents és una cosa, però a més és que en tenen pocs perquè, probablement, el que dèiem de les famílies o el que sigui, a l'hora d'estudiar història és una cosa que sempre els hi ve molt de nou »



sus hijos. Estas condicionantes son observadas por los profesores de la siguiente manera:

- En las actividades de ocio que realizan los padres con sus hijos, como por ejemplo, el salir a un museo<sup>106</sup>. Estas condicionantes socioeconómicas pueden caracterizar el capital cultural y material con la que cuentan los estudiantes y que pueden llegar a influir en el rendimiento académico.
- Sumada los problemas económicos que pueden llegar a tener los estudiantes, se suman familias desestructuradas y problemas en el hogar que les hacen dispersarse y no concentrarse en los estudios<sup>107</sup>.
- Los espacios de socialización que se dan en los centros educativos pueden llegar a atenuar las carencias de su capital cultural y las dificultades *de aprendizaje* de los alumnos. Pero una de las prácticas más recurrentes en el sistema educativo según los participantes es la agrupación de los estudiantes según sus capacidades, los de más alto nivel en un curso y los que tienen mayor dificultad de aprendizaje en otro<sup>108</sup>.
- Estas prácticas van añadiendo dificultades al trabajo de los docentes, debido a que tienen clases donde se avanza de manera pausado en el progreso de los

---

<sup>106</sup> Expresado de esta manera por **P 5 (7:9)**: «*Clar, i les activitats d'oci que fas també amb la família, o que has vist. Si tu no has vist als teus pares llegint, o no has vist mai que els teus pares et portin a un museu... i bueno, els meus pares no em portaven al museu, però vull dir... Jo noto molt, per exemple, quan fas una sortida a vegades hi ha alguns alumnes que no venen, i és que el pares els permeten no venir a una sortida o a un museu, i això seria impensable en altres contextos. O necessiten un professor de repàs i no els hi poden posar, o ells mateixos com a pares no els hi poden ajudar...*»

<sup>107</sup> Expresado de esta manera por **P 5 (50:51)**: «*l després, els immigrants que tenim aquí, clar, com són immigrants econòmics, amb dificultats econòmiques, poden tenir famílies més desestructurades, i problemes a casa que els hi fan dispersar-se més. Bé perquè tenen problemes econòmics, o bé perquè les famílies treballen moltes hores i no estan tant per ells. I ja et dic, no és que siguin mals nanos, sinó, que no tenen tant de control moltes vegades.*»

<sup>108</sup> Expresado de esta manera por **P 1 (37:37)** «*... En los de perfil bajo, tenemos que hacer una adaptación tan grande que... bueno... tenemos que fijar unos objetivos mucho más modestos... [lo remarca mucho] mucho más modestos para poder llegar a esos mínimos. El instituto utiliza un criterio, que yo no estoy muy de acuerdo, pero es el de la mayoría, y es agrupar a los alumnos por niveles. De tal manera que tenemos: de los cuatro niveles A y B que son de un perfil alto, grupo muy homogéneo por arriba, y el C y el D bajo, homogéneo pero por la parte de abajo*»

contenidos a lo largo del año y se produce un desnivel entre los grupos clases<sup>109</sup>.

Los puntos señalados con anterioridad se ven incrementados por la *motivación* que los discentes puedan llegar a tener por la asignatura de sociales. Frente a esta problemática señalan:

- Uno de los principales problemas que los docentes observan en sus alumnos es el esfuerzo que vuelcan para alcanzar los objetivos de aprendizaje<sup>110</sup>. La asignatura de Historia y Ciencias Sociales requiere de un esfuerzo continuo para que los estudiantes alcancen buenos resultados<sup>111</sup>.
- Los profesores esperan que sus alumnos sean comprometidos y proactivos con el aprendizaje. Que se esfuercen y sean sistemáticos con su aprendizaje<sup>112</sup>.

---

<sup>109</sup> Expresado de esta manera por **P 2 (27:27)**: «*Amb els que no són d'A. En el grup B i el grup C, obtinc molts millors resultats que amb aquest grup. Costa molt ja... tot, eh? des de l'entrada a la classe, que s'asseguin, que es concentrin, que treguin el material... O sigui, tot això ja... amb això ja invertim molt més temps... i llavors, tot i que el tema els interessa perquè realment veus que després... potser participen més fins i tot que altres grups, perquè bueno... quan alguna cosa els inquieta o tenen dubtes, doncs pregunten... i en altres grups on sembla que l'actitud sigui més correcta, per entendre'ns, però... en aquest sentit... no aprofundeixen més, i en canvi aquest grup és més inquiet, costa molt més que treballin però... en segons quins temes, doncs... pregunten més, s'interessin... El que passa que costa molt després, que facin el treball a casa, que el presentin, has d'estar perseguint... i bueno... en general doncs, això repercuteix a l'avaluació»*

<sup>110</sup> Expresando de esta manera por **P 4 (10:10)**: «*Per mi el principal problema, o un de fonamental, és que socialment tampoc es prima l'esforç. Per mi és l'inconvenient, el inconvenient és motivar a aquells dos que estan allà al final i que, encara que estàs fent la pel·lícula de la I Guerra Mundial, després quan tots hagin de treballar, ells no treballaran... encara que els castiguis, o... Per mi, personalment, és aquest, cap més.»*

<sup>111</sup> Expresado de esta manera por **P 7 (22:23)** «*Dificultats?... que per mi, per treballar i entendre bé les Ciències Socials és un treball que s'ha d'anar fent paulatinament, o sigui, requereix molt d'esforç. És una assignatura que requereix esforç, i que pot donar molt bons resultats quan tens esforç però, si no tens esforç continuat és una assignatura difícil. I avui en dia els nanos estan molt acostumats a la cosa "la mà ja tesa". Llavors el concepte aquest que sempre els hi dic: "heu de començar a estudiar i heu de començar a treballar en el moment que jo començo el tema, no quan ho us dic la setmana que ve examen" Perquè jo els aviso amb una setmana de temps "la setmana que ve examen. I en el moment que jo us dic la setmana que ve examen, o el tema està molt treballat, o podreu treure (si teniu sort) un aprovat o un bé, però més enllà no hi anireu"*

*I és la gran dificultat que tens, o sigui que el concepte aquest de la cultura de l'esforç s'ha anat perdent molt, i llavors això en aquesta assignatura, en Socials, es nota molt.»*

<sup>112</sup> Expresado de esta manera por **P 5 (26:26)** «*Per exemple, avui ha vingut una alumna i em diu: "señu, el documental que vas posar l'altre dia que no vam acabar de veure, com es deia?" i li vaig dir, i diu: "vale, doncs l'intentaré acabar de veure a casa" i bueno, es que jo em posaré a plorar com una*

Otras dificultades que los docentes destacan en su actuación es el poco tiempo que pueden dedicar a buscar y crear *recursos educativos*<sup>113</sup>. Sumado a las limitaciones de las *infraestructuras*<sup>114</sup> y los recortes en *recursos* económicos para los establecimientos<sup>115</sup>.

En conclusión las dificultades a las que se enfrentan los docentes son múltiples y se relacionan unas con otras. Donde la diversidad cultural puede marcar la situación socioeconómica de determinado grupo de alumnos. Ambas pueden incidir en su capacidad, por lo tanto en el nivel de aprendizaje que alcancen los discentes. Lo que se suma a la motivación y esfuerzo de estos.

### **4.3. Representación del alumnado sobre las clases de Historia y Ciencias Sociales**

---

La Historia según los especialistas se utiliza para una serie de propósitos en la vida fuera del aula; para formar un sentido de identidad; para explicar los orígenes de las ideas actuales, creencias, prácticas y circunstancias; extraer lecciones del pasado; y formular las creencias personales acerca de lo correcto e incorrecto (Brooks, 2014). Siguiendo la línea de Jacques Le Goff (2005) la Historia como maestra de la vida.

---

*magdalena, perquè això és el que jo esperaria més d'ells. Potser no de tots però d'algú més... i m'ha encantat això. I jo els hi passaria fins i tot més coses, però no serveix de res. I això per a mi és una dificultat que a partir de les 3 de la tarda... I si no l'estiu, allà sí que ja el que has pogut aconseguir, quan tornen de l'estiu dius: "Ahora cómo volverán?" perquè si has avançat 10 retrocedeixen 3 i has de començar de 7 una altra vegada»*

<sup>113</sup> Expresado de esta manera por **P 5 (34:34)**: *«I dificultats més en quant a mancances meves sí que crec que... però són coses que crec que puc anant subsanant. Per exemple, hi ha tant de material a la meva disposició a través d'internet, que per mi per anar destriant-lo, anar mirant quin em va, quin no em va, quin em funciona i quin no, per mi això és una dificultat, perquè no tinc temps per fer-ho»*

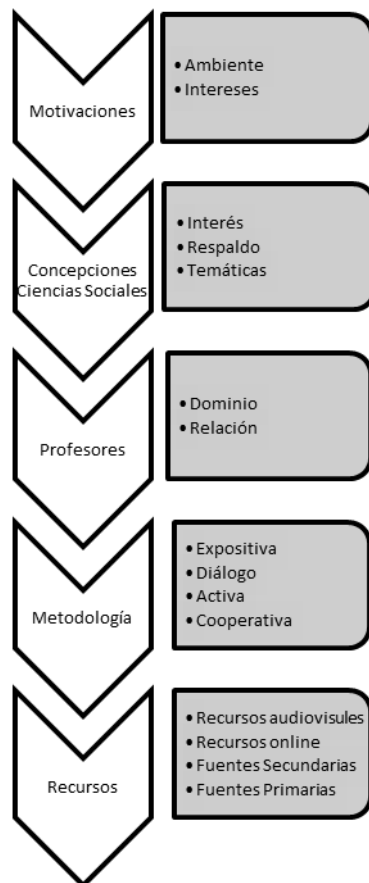
<sup>114</sup> Expresado de esta manera por **P 5 (35:35)**: *«Una altra dificultat que trobo també, per exemple, és que tinc molts alumnes dintre la classe i segons quines dinàmiques no les pots fer, i al final t'acabes limitant a explicar tu i que treballin per parelles, perquè no tens uns espais perquè puguin treballar amb uns grups, o amb uns altres materials, o... perquè això ho dificulta molt»*

<sup>115</sup> Expresado de esta manera por **P 1 (45:45)**: *«Al reventar la crisis del 2009, en los institutos, eso lo hemos percibido como una pérdida de recursos en un momento en el que se necesitaba atender esa diversidad con claridad y recursos, y el mensaje que hemos tenido los centros es: "la cosa está muy mal, apañaos como podáis, y atended la diversidad con ingenio", y con ingenio solo es muy difícil atender la diversidad, eh?»*

Continuando con el estudio de carácter cualitativo se pretende contrastar las representaciones y percepciones sobre la asignatura de las Historia y Ciencias Sociales de 22 estudiantes de secundaria de institutos y colegios de Cataluña<sup>116</sup>.

Como se explica en la metodología y descripción de la muestra la selección de los estudiantes se hizo pensando en

**Ilustración 10: Códigos y categorías de análisis**



respetar criterios de la proporción de titularidad de los centros que se sigue en Cataluña para tomar la prueba Pisa, que en el caso es del 60% centros públicos, 40% privados respecto a lo que a centros donde se imparte Educación Secundaria Obligatoria se refiere (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2011).

La selección de los estudiantes que participaron en este proceso del estudio se realizó bajo los siguientes criterios: i)

*tipo de establecimiento* (Público y privado concertado); *ii) Procedencia o nacionalidad;* *iii)* y por último que se *encontraran en 4º de la ESO.*

Para realizar el análisis se utilizó nuevamente el programa informático ATLAS.ti. (Versión 6), que permite codificar, categorizar y construir redes semánticas (Network) (Sabariego, Vilà, & Sandín, 2014), para una mejor interpretación de los datos.

Los códigos de análisis y sus respectivas categorías (ver Ilustración 2) fueron contruidos a partir de las respuestas de los discentes. Para complementar se tomó como referencia el trabajo de Concepción Fuentes (2004), de Peter Lee, Alaric

<sup>116</sup> En el capítulo 3 que hace referencia al Marco Metodológico se describe con mayor detalle la característica de la muestra.

Dickinson, & Rosalyn Ashby (2004) y los trabajos de (Joaquín Prats & Santacana, 2011a).

#### **4.3.1 Qué motivaciones tienen los estudiantes frente a los estudios**

En primer lugar esta variable busca identificar los sentimientos y percepciones del alumnado sobre la convivencia en el centro escolar con los diferentes actores que participan en su cotidianeidad académica. Para obtener esta información se ha realizado la siguiente pregunta:

**Entrevistador:** «*¿Te gusta ir al colegio?»*»

Esta información se buscó que fuese complementada a través de la siguiente pregunta:

**Entrevistador:** «*¿Por qué?/¿Te gusta estudiar?/¿Te sientes a gusto viniendo?/ por último ¿Hay buen ambiente?»*»

En segundo lugar se planteó como objetivo de la variable conocer el grado de interés de los estudiantes sobre las diferentes asignaturas y la de historia y ciencias sociales en específico. Para alcanzar este objetivo se realizó la siguiente pregunta:

**Entrevistador:** «*De las asignaturas que haces en el colegio, ¿cuáles son las que más te gustan?»*»

De las respuestas de los alumnos se desprendieron las siguientes categorías:

1. *Ambiente*; categoría asociada a la relación entre compañeros y las consideraciones<sup>117</sup> frente a la valoración y motivación por los estudios.
2. *Intereses*; categoría relacionada con las asignaturas que prefieren los estudiantes, la justificación de dicho interés y por último el grado de inclinación por la asignatura de ciencias sociales.

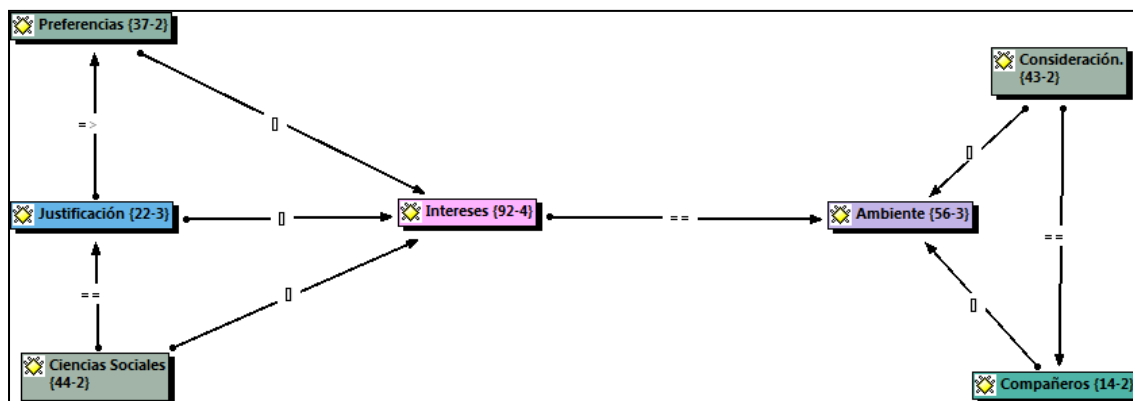
Como se puede apreciar en el Network 7 existe una directa relación entre las categorías ambiente e intereses, que a la vez se dividen en subcategorías que permitirán abordar los resultados de manera clara y global para comprensión de la investigación. La información que los estudiantes proporcionan a través de sus

---

<sup>117</sup> Se usa la palabra consideraciones para referirse a argumentos, reflexiones y fundamentos por los cuales les interesa o no ir a los colegios e institutos.

respuestas dará paso a la comprensión y disposición que tengan ante el ambiente y las estrategias didácticas que utilizan los docentes en el aula.

**Network 10: Motivación de los estudiantes frente a los estudios**



Siguiendo la línea de investigación es necesario tener en cuenta la percepción del alumnado como sujeto que valora el ambiente que se da en los establecimientos educacionales. De las respuestas que el estudiantado ha dado se pueden desprender dos subcategorías; en primer lugar la **relación entre compañeros**; y en segundo lugar las **consideraciones ante los estudios**.

Cuando los alumnos entrevistados hablan sobre las motivaciones que tienen para ir al instituto destacan:

- En primer lugar las relaciones de amistad que entablan con sus pares<sup>118</sup>. A partir de esta respuesta se desprende que los estudiantes se encuentran ante un clima agradable entre sus amigos y en ocasiones con sus profesores<sup>119</sup>, esto les ayuda a que el tiempo pase rápido y que el trabajo en el aula sea menos pesado<sup>120</sup>.

<sup>118</sup> Expresado de esta manera por **A5 (18:18)**: «Porque tengo muchos amigos, conozco mucha gente y... pues hablo con todo el mundo y me distraigo bastante»

<sup>119</sup> Expresado de esta manera por **A6 (10:10)**: «Sí, porque tengo a mis amigos, y los profesores que hay algunos que son divertidos» Esta información se puede complementar con la respuesta de **A12 (16:16)**: «Sí, entre compañeros y profesorado sí, hay buen clima»

<sup>120</sup> Expresado de esta manera por **A2 (16:16)**: «Home perquè... tampoc m'ho plantejo si he de venir o no, saps? Ja sé que he de venir...[Rieu] llavors... Bueno, com estic amb les amigues i tal tampoc se'm fa pesat»

- Algunos de los entrevistados indican que existen días que no les apetece ir al Instituto<sup>121</sup> por el desorden que se genera en el aula<sup>122</sup>.
- Otros estudiantes que señalan que les es indiferente el ambiente y la relación con sus iguales<sup>123</sup>.

La escuela representa en una primera instancia un objeto claramente distinguido en el origen social y cultural de los niños y jóvenes. Los colegios e institutos se vinculan a hábitos, creencias y valores que hacen posible la desvinculación de esa “no cultura” o “incultura” que se puede generar en algún contexto fuera del sistema educativo. Por esta razón es importante conocer las consideraciones que los discentes dan a los estudios y al sistema educativo:

- Estas pueden tener un carácter positivo o negativo, dependiendo del grado de interés que cada alumno dé a la educación para su futuro<sup>124</sup>. Ellos destacan la importancia de educarse para tener cultura y saber de todo un poco<sup>125</sup>, lo que representa la cultura general y ser parte de la sociedad.
- Sin duda entre los aspectos positivos que destacan algunos alumnos es el descubrir ideas nuevas<sup>126</sup>, lo que se transforma en un incentivo para seguir estudiando<sup>127</sup>. Esto se ve acrecentado en algunos estudiantes que vienen de

---

<sup>121</sup> Expresado de esta manera por **A13 (37:37)**: «Aprender sí, todo eso sí pero, hay algunos días que dices: ¡Uf, hoy no me apetece hacer nada!»

<sup>122</sup> Expresado de esta manera por **A13 (45:45)**: «Un poquito más de silencio sí, que haya más orden. Hay mucho compañeros que dicen: “¿puedo salir un minuto de clase que me estoy mareando? Me están dejando la cabeza mal...”»

<sup>123</sup> Expresado de esta manera por **A15 (18:18)**: «Bueno no, a mí me da igual mis compañeros»

<sup>124</sup> Expresado de esta manera por **A1 (14:14)**: «Sí. Por las relaciones, para tener una educación, y... Básicamente por eso.»

<sup>125</sup> Expresado de esta manera por **A22 (8:8)**: «Perquè crec que és molt important tenir cultura i saber una mica de tot i que trobo que fem moltes coses que m’agradaria potser centrar-me més en un àmbit que m’agrada més i al qual em vull dedicar.»

<sup>126</sup> Expresado de esta manera por **A4 (14:14)**: «Pues... no sé, porque me relaciono con otras personas y porque aprendo, y a mí me gusta aprender, o sea, son una persona muy curiosa, y me gusta aprender cosas»

<sup>127</sup> Expresado de esta manera por **A7 (16:16)**: «No sé. La veritat és que ara, últimament, estic descobrint que estudiar magrada d’alguna manera, encara que no sigui... clar, fa mandra sempre, fa mandra, [rieu] però, estic trobando coses que m’agraden i segons què m’està començant a agradar»

otras países y la educación les abre un abanico de cultural novedoso y motivante<sup>128</sup>.

Desde un punto de vista negativo del sistema educacional expresan los entrevistados lo siguiente:

- Por otro lado los discentes manifiestan a través de sus respuestas el carácter obligatorio de la educación<sup>129</sup> como un requisito que se debe cumplir para ser alguien en la vida<sup>130</sup> y poder relacionarse con otros<sup>131</sup>. Este argumento se ve complementado con la idea que la educación les proporcionará un mejor futuro, pero a la vez indican que estudiar es agobiante y agotador<sup>132</sup>. Otros estudiantes expresan que solo asisten al colegio o instituto para no aburrirse en casa o en la calle<sup>133</sup>.
- Si bien la mayor parte de los estudiantes entrevistados reconoce la importancia de estudiar para insertarse en la sociedad y a la vez les agrada el instituto o colegio, no les atrae o les da pereza estudiar<sup>134</sup>.
- Algunos alumnos son críticos con los centros educativos debido a que ofrecen espacios estáticos y pasivos donde pasan gran parte del tiempo sentados

---

<sup>128</sup> Expresado así por **A12 (10:10)**: «Porque a veces se aprenden cosas nuevas, cosas que no sabías. Yo vengo de otro país...»

<sup>129</sup> Expresado de esta manera por **A1 (18:18)**: «Bueno... gustarme es otra cosa. Tener que hacerlo sí»

<sup>130</sup> Expresado de esta manera por **A12 (22:22)**: «No. Yo esto lo hago para tener un futuro en mi vida. Empecé tarde a estudiar...»

<sup>131</sup> Expresado de esta manera por **A7 (16:16)**: «Bueno, ahora por la calle tienes que ir con... saber algo porque hay gente que te timan y todo eso, no?»

<sup>132</sup> Expresado de esta manera por **A9 (6:6)**: «Sí y no. Sí, porque necesito tener un futuro, necesito tenerlo, y no porque a veces se hace cansado porque... también el horario... yo paso mucha hambre porque hacemos tres horas, un patio muy corto, y otras tres horas».

<sup>133</sup> Expresado de esta manera por **A20 (7:7)**: «Bueno, no se es mejor que quedarse en casa sin hacer nada».

<sup>134</sup> Expresado de esta manera por **A14 (8:8)**: «M'agrada venir a l'escola, a la meva escola, però... no m'agrada fer classe. O sigui, hi ha algunes assignatures que m'agraden molt però... jo m'interesso per les coses que a mi m'arriben a interessar. Sí que hi ha temes que m'interessen molt i... però en un moment donat, en una unitat, per exemple un tema, doncs no ho entens o no t'acaba d'agradar, llavors etàs capficat amb allò. Vull dir, sí que m'agrada l'escola en sí, la meva escola...»



escuchando al profesor<sup>135</sup>. Estos estudiantes afirman que en el instituto aprenden, pero lo ven como un lugar alejado de su realidad<sup>136</sup>.

- A la vez se señala que las actividades en el aula son rutinarias<sup>137</sup> y rara vez se cambian las metodologías de enseñanza y el aula es un espacio donde el profesor les hace leer el libro y tomar apuntes<sup>138</sup>.

De estas respuestas se desprende que en las aulas de secundaria se utilizan métodos tradicionales de enseñanza.

Algunos estudiantes indican que se ven expuestos a diversas dificultades durante el proceso de escolarización como por ejemplo:

- En casos como el cambio de país con un sistema escolar distinto al español<sup>139</sup>.  
Otros estudiantes sienten la presión de tener que escoger mirando hacia el futuro debido a que están en cuarto de la ESO y tienen dudas sobre la elección que deben tomar entre Bachillerato, Formación Profesional o la vida laboral<sup>140</sup>.

---

<sup>135</sup> Expresado de esta manera por **A10 (20:20)**: «No, para nada». **(22:22)**: «Lo primero es despertarse a la hora que... te despiertas y después dices: "ahora hacer clases, sentarme..." Yo porque soy muy movido y no me gusta estar sentado todo el rato seguido, y como solo hay dos horas de educación física pues, cansa mucho estar todo el rato ahí sentado y estar atento y todo eso. Y después te distraes y todo eso». **(24:24)**: «Sí, hacer algo en clase más movido más... que hagas un poquito de físico porque estresa sentarte. Hay mucha gente que se estresa en clase y decide pasar o hacer otra cosa». **(39:39)**: «Ambiente sí, pero las clases son... Depende, algunos profesores que dejan pasar más, dejan hablar y todo eso y... te mareas en clase, hablan mucho, te duele la cabeza, y eso». **(41:41)**: «No digo que... cuando la profe está enseñando y tú estás concentrado en ella, que la gente vaya... el murmullo de fondo».

<sup>136</sup> Expresado de esta manera por **A11 (9:9)**: «A ver, aprender aprendo pero no es lo que me tira para venir al colegio, la verdad» y complementado por **A17 (9:9)**: «Depende de para qué en algunas materias, depende de lo que estemos estudiando, y para ver a los amigos que tienes aquí en clase».

<sup>137</sup> Expresado de esta manera por **A15 (8:9)**: «No perquè... [riu] bueno sí, de vegades ho faig, dic: "bueno vaig a fer una volta sola", vaig a fer una volta i vaig a l'skate park o coses així... bueno, encara que no sé d'skate però és igual [rieu] i llocs... no sé... de vegades també sóc una mica tímida. I al coles pues, les classes m'agradaria que fossin... perquè, molts professor és tot el rato fer exercicis... o sigui, expliquen, copies, fas exercicis i ja està, i bueno, sí que aprens però podríem fer altres activitats. I a algunes classes vaig i no aprenc res, i jo vull anar per aprendre i...»

<sup>138</sup> Expresado de esta manera por **A16 (12:12)**: «Està bé però, trobo que de vegades s'hauria de trencar una mica la rutina aquesta d'agafar el llibre, llegir, prendre apunts i tal...»

<sup>139</sup> Expresado de esta manera por **A12 (26:26)**: «A estudiar, a esforzarme, sabes? Me bajaron un curso cuando llegué entonces, ese mismo curso no sabía hablar catalán ni nada, y lo volví a repetir. Y ahí, empezamos a liarla y de aquí, la consejera que hay me dijo: "estudia que eso es bueno, y al menos sí estudias en otro país, puedes llevar dinero a tu país". Y aquí estoy».

<sup>140</sup> Expresado de esta manera por **A14 (10:10)**: «Perquè et sents a gust, estàs com en família, però... ara que estic fent 4t d'ESO estic en un moment tan cremat...» **(12:12)**: «Cremat és el que jo estic dient des de

Como se ha señalado la segunda variable que contempla el estudio son los *intereses* de los discentes ante las diferentes asignaturas, como justifican su **predilección** y por último ver su **percepción** sobre la asignatura de historia y ciencias sociales.

Para comprender esta subcategoría se iniciara contextualizando el interés que los estudiantes dicen tener por áreas de preferencia que se detallan a continuación:

- Humanista: alumnos que le agradan las asignaturas relacionadas con la historia, la filosofía, la literatura y el lenguaje<sup>141</sup> Normalmente son alumnos que tienen dificultades para temas “científicos” o relacionados con las matemáticas<sup>142</sup>.
- Científico-matemáticos: los estudiantes que dicen tener interés por las matemáticas dan a conocer sus habilidades por lo números y sus problemas con las asignaturas humanistas y los idiomas<sup>143</sup>.
- Físico-naturales: los discentes que muestran predilección por asignaturas como biología y química<sup>144</sup>. Según un estudiante el área científica tiene mayor futuro y pueden llegar a tener una más aplicabilidad a la vida de las personas y existe la

---

*fa un temps, i és que estàs arribant a un nivell que ets gran però ets petit, estàs intentant fer el que t'agrada però encara no ho estàs aconseguint, i és un curs molt complicat perquè fas moltes hores de tot, perquè també tries coses teves: tries Llatí, i a més has de fer Naturals... però segueixes fent les quantitats d'hores de Mates, segueixes fent les quantitats d'hores de les altres assignatures, saps? És com si agafessis el Batxillerat i li posesis més hores, menys nivell òbviament, però que igualment vas per etapes, vull dir que cada curs serà difícil per tothom... I és això, jo ara mateix estic que... a més jo he repetit, o sigui que porto 5 anys traient-me la ESO, i estic en un nivell de saturació... Saps que et vull dir?»*

<sup>141</sup> Expresado de esta manera por **A16 (14:14)**: «No sé, hi ha vegades que... hi ha assignatures com Socials i coses d'aquestes que... no està del tot definit, la història ha sigut història però hi ha molts punts de vista, i hi ha vegades que no profunditzem en temes i només definicions i coses així d'història i, de vegades penso que es podria explicar de moltes maneres.»

<sup>142</sup> Expresado de esta manera por **A14 (33:33)**: «... m'agrada molt Filosofia, alguns temes de Socials m'agraden molt, m'agrada molt tot el tema de la colonització... tot això m'agrada molt i després hi ha coses que no. A mi el temari m'agrada molt, el tema de posar-m'hi i estudiar, és un altre tema. Què més m'agrada molt, a veure... bueno, l'Anglès se'm dona bé perquè des de petita... el francès, déu n'hi do també el que m'agrada... M'agrada de tot una mica menys Matemàtiques que no... [rieu] des de petita que no puc, sóc molt poc de Mates. Menys o menys tot m'agrada... bueno, el Llatí és una mica complicat però m'agrada. Hi ha moments que disfrutes fent coses, a la que ho has entès ja...»

<sup>143</sup> Expresado de esta manera por **A7 (22:22)**: «No se... algo sobre Matemáticas, porque se me da bien eso». Para luego manifestar **(24:24)**: «No, porque si no es Mates es como... Lengua, y Lengua me cuesta más».

<sup>144</sup> Expresado de esta esta manera por **A18 (18:18)**: «Sí, bueno... las Matemáticas, la Química, la Biología, todo eso». **(20:20)**: «Química y Biología».

opción de nuevos descubrimientos que en el caso de otras asignaturas como la literatura u otras humanistas<sup>145</sup>.

- Lenguas: aunque tienen directa relación con las asignaturas humanistas se han separado debido al interés mostrado por algunos estudiantes hacia diferentes idiomas que les pueden abrir otras posibilidades en este mundo globalizado<sup>146</sup>.
- Artístico: otro grupo de alumnos declararon su preferencia por asignaturas del área artística como el dibujo técnico, la música, las artes visuales y plásticas<sup>147</sup>. A este grupo se suman aquellos estudiantes que tienen habilidades para la música<sup>148</sup>.
- Deportes: los alumnos que manifiestan tener interés por asignaturas o actividades extraescolares que tengan relación con la actividad física<sup>149</sup>.
- Científico-humanístico: Un grupo de estudiantes manifestó que se encontraban interesados por asignaturas de diferentes áreas de conocimiento<sup>150</sup>. Para estos alumnos las asignaturas de interés van desde idiomas hasta la química, la física<sup>151</sup>, etc. La preferencia por las distintas áreas de conocimiento se dan por

---

<sup>145</sup> Expresado de esta manera por **A15 (15:15)**: «*Doncs per saber més sobre tot, no sé... perquè si no, no sé... No per aconseguir ser algo, o sigui, no per aconseguir un bon treball, un bon sou i tot això, sinó per tenir coneixements i saber més sobre qualsevol cosa. Sobretot m'agraden les Ciències, és el que més m'agrada...* » (**19:19**): «*No. Bueno, sí també m'agraden però... La literatura no m'agrada gens perquè no sé, no ho trobo... O sigui, m'agraden les coses que puguin tenir en un futur alguna aplicació, o poder descobrir... i tampoc ser el millor científic ni res d'això, però...*»

<sup>146</sup> Expresado de esta manera por **A17 (23:23)**: «*Me gusta mucho el Francés, me gusta mucho el Latín y a ver cómo sale el Griego, que lo haré el año que viene*».

<sup>147</sup> Expresado de esta manera por **A12 (38:38)**: «*Sociales, Visual, Plástica y Dibujo, y... Informática*».

<sup>148</sup> Expresado de esta manera por **A13 (11:11)**: «*Las que más: Gimnasia porque es entretenida, Música y Dibujo Técnico, y ya está*».

<sup>149</sup> Expresado de esta manera por **A3 (10:10)**: «*Más para las clases de Sociales y temas más que me gustan que Educación Física y esto. Matemáticas, por ejemplo, pues no... y encima a primera hora pues... horrible*». Complementado por **A11 (21:21)**: «*Educación Física y Sociales me gusta un poquito*». (**27:27**): «*Porque hago deporte, y aparte hago actividades extraescolares yo, y...*»

<sup>150</sup> Expresado de esta manera por **A22 (18:18)**: «*Pues biología i ... història també la trobo molt interessant i química*».

<sup>151</sup> Expresado de esta manera por **A2 (26:26)**: «*A mi Mates... También m'agrada molt Català però també m'agrada pel profe que ens ho dona, m'agrada Català... Física, Química, Tecnología, també m'agrada*».

razones diversas como el deseo por conocer cosas nuevas, la motivación de los profesores y las habilidades de cada uno de los discentes. Un ejemplo interesante es el uso de la educación física para desestresarse<sup>152</sup>.

#### **4.3.2. Qué concepciones tienen los alumnos sobre la asignatura de ciencias sociales**

El objetivo de esta variable es conocer la percepción y valoración del alumnado acerca de la asignatura de Ciencias Sociales. Para alcanzar este objetivo se les hizo la siguiente pregunta:

**Entrevistador:** «¿Te gusta la clase de ciencias sociales? La geografía, la historia, etc./¿Por qué?»

A partir de las respuestas de los estudiantes se pueden observar las siguientes categorías:

1. *Interés*; identificar si la asignatura de Historia y Ciencias Sociales es del interés de los discentes.
2. *Respaldo*; conocer los motivos por los cuales los estudiantes se interesan o no por la Historia y las Ciencias Sociales.
3. *Temáticas*; identificar los temas de Historia que más les agradan a los estudiantes.

**Tabla 129: Interés por la asignatura de historia y ciencias sociales**

Descriptores	Cantidad	%
<i>Sí</i>	13	59
<i>No</i>	6	27
<i>Algunas cosas</i>	3	14

Como se ha visto en las respuestas de los estudiantes tienen diferentes preferencias en las distintas áreas de

<sup>152</sup> Expresado de esta manera por **A10 (53:53)**: «A mí me gusta: Matemáticas, Sociales (voy a hacer el Bachillerato social, creo), Educación Física y Biología». **(55:56)**: «Las Mates no sé... La Biología porque me parece... me gusta aprender cosas del cuerpo humano, la Geología también de la tierra, cosas que... el porqué de las cosas. O a lo mejor es por la profe que tenemos que explica muy bien y, de vez en cuando, te permite hacerle alguna pregunta aparte, por ejemplo: el ojo y los colores y todo eso, y vas aprendiendo cosas que tú siempre te has preguntado el por qué. Sociales, no sé por qué me gusta, pero me gusta. A lo mejor también es por la profesora y me gusta saber. Hay muchas cosas, por ejemplo, que sí he escuchado eso pero nunca me he centrado ahí dentro. Y saber lo de las muertes y todo eso...» **(58:58)**: «... y también te explica el porqué de muchas cosas. Educación física para desestresarte, y Mates porque me resulta fácil y, también te pueden solucionar algunos problemas que tienes en la vida».

estudio. Pero para profundizar en los temas que trata esta investigación se ha buscado conocer su grado de interés por la asignatura de Historia y Ciencias Sociales.

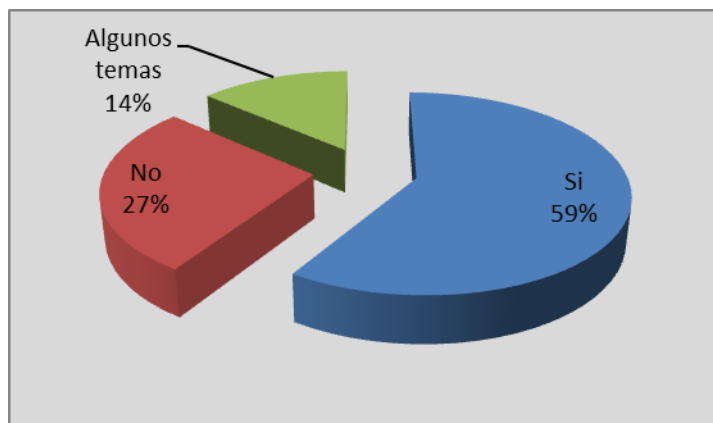


Gráfico 12: Interés por las Ciencias Sociales

Como se puede ver en la Tabla

129 y el Gráfico 12:

- El 59% de los estudiantes entrevistados dicen que la asignatura de Historia y Ciencias Sociales les gusta<sup>153</sup>; el 14% señala que algunas temáticas que se abordan son de su interés, pero otras no; y por último el 27% de los entrevistados dice que esta asignatura no les gusta<sup>154</sup>.
- Los estudiantes que señalaron que la Historia y las Ciencias Sociales también sienten predilección por otras asignaturas del área humanista como la literatura, los idiomas, la cultura en general<sup>155</sup>, etc. Los discentes al profundizar sobre la razón por la que les gusta la Historia y las Ciencias Sociales recalcaron que a través de esta disciplina pueden conocer lo que pasó, el porqué de los

---

<sup>153</sup> La respuesta del alumnado que ha participado puede verse alterado debido a que el profesor de Historia recomendó a los estudiantes que fueron entrevistados. En otros estudios o bajo otra circunstancias la cifras descritas pueden variar.

<sup>154</sup> La respuestas de los alumnos tiene un carácter subjetivo, debido a que los profesores seleccionaron a los estudiantes para la entrevista.

<sup>155</sup> Expresado de esta manera por **A1 (28:28)**: «Castellano por la literatura, porque me gusta leer, entonces, en literatura te dan información sobre autores que, aunque sean más viejos, siempre es bueno saber otras cosas. Inglés... siempre me ha gustado el idioma, la cultura, entonces... me lo paso muy bien en las clases. Y Sociales-Historia, desde pequeña me gustaba la historia y, entonces, me siento cómoda: saber lo que pasó, el por qué y, por qué estamos... O sea, estamos aquí por algo, entonces, la historia me gusta estudiarla por esa razón».

hechos y la razón por la que existen<sup>156</sup>. A la vez los estudiantes dicen que la Historia les permite conocer y comprender hechos de la actualidad<sup>157</sup>.

Las temáticas de intereses de los estudiantes son variadas y pueden tener múltiples causas:

- Uno de los entrevistados relaciona su preferencia por la Historia Universal Contemporánea con el cine bélico que seguía con sus amigos, o a vivencias familiares y contextos personales<sup>158</sup>. Otros lo relacionan con la historia de sus antepasados, la importancia de conocer cómo vivían sus abuelos<sup>159</sup>.
- Hay una pequeña parte de los participantes en la entrevista que solo demuestra interés por algunas temáticas de la Historia o sobre otras áreas de las ciencias sociales como la Psicología<sup>160</sup>. La asignatura también engloba temas de geografía, política y actualidad<sup>161</sup>.
- Continuando esta idea los entrevistados señalan que existen hechos históricos que les cuesta entender y que a pesar de poner atención y participar en clases en los exámenes se bloquean<sup>162</sup>.

---

<sup>156</sup> Expresado de esta manera por **A3 (28:28)**: « No sé. Sinceramente, no lo sé. Porque me llena, o sea, yo creo que... me gusta más saber cosas sobre lo que nos pasa, sobre un futuro, y lo que ha pasado anteriormente».

<sup>157</sup> Expresado de esta manera por **A4 (22:22)**: « No sé, Historia por eso, porque soy muy curiosa y me gusta saber cosas de antes y cosas de ahora, de actualidad» esta información fue complementada por **A6 (28:28)**: «Porque te cuentan cosas que han pasado antes, y lo que hay ahora y... es interesante»

<sup>158</sup> Expresado de esta manera por **A14 (35:35)**: «La I Guerra Mundial, perquè jo des del meu punt de vista, he vist més II Guerra Mundial, o sigui, m'han explicat, he vist, he... la segona que la primera i, no sé per què, a mi la primera m'agrada i no sé perquè. Són aquestes coses que no saps per què però t'agrada. A la meva millor amiga li encanta la I Guerra Mundial, Pearl Harbor i totes aquestes pelis que se les mira, i... no sé, a més ve després del tema de la Colonització (que no sé com es diu el tema d'abans) bueno, però és això, i joestic amb... bueno, tenim una ONG amb la meva família al Sàhara Occidental i clar, és antiga colònia espanyola i, llavors, relaciono tot el tema de La Marcha Verde... i relaciono tot això i clar, a mi m'interessa molt. Aquest tema sí que m'agrada».

<sup>159</sup> Expresado de esta manera por **A3 (39:39)**: «Porque así... o sea, nosotros no sabemos nada de lo que pasó antes con tus abuelos, no? más o menos un poco con Franco y esto, y... eran muy fachas y... así vas informado y sabes que eso no quieres que ocurra y ya está, solo eso».

<sup>160</sup> Expresado de esta manera por **A2 (38:38)**: « Es que... tampoc sé molt bé què són. Sí, Psicologia i tot això...»

<sup>161</sup> Expresado de esta manera por **A5 (32:32)**: « Porque... bueno, depende del tema. Historia no, pero Política y... bueno, Historia un poco porque la II Guerra Mundial me gusta»

<sup>162</sup> Expresado de esta manera por **A13 (9:9)**: « No sé, por ejemplo en Sociales estos temas que estamos dando que es la II Guerra Mundial, es interesante. Me molan estos temas y estoy atenta y escucho. Pero si me dices otros temas, yo qué sé... como los animales pues... dale la charla a otra persona» **(15:15)**: « No sé, a ver... es algo que me gusta escucharlo pero, luego llega la hora del examen o la hora de explicarlo, y no es lo mismo. Estoy atenta en clase pero luego...»

Continuando en línea anteriormente descrita un grupo de los estudiantes entrevistados no les gusta la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, pero reconocen aspectos positivos de la asignatura:

- Señalan que les permite conocer donde viven y explicar muchas cosas<sup>163</sup>, pero como existen tantas fechas dificulta que lo aprendan<sup>164</sup>.
- Siguiendo con esta idea señalan que es una asignatura que se les hace muy pesada y temas como la historia del arte que les puede interesar un poco más se explica superficialmente<sup>165</sup>.
- Un alumno de los entrevistados derechamente señaló que era una asignatura aburrida<sup>166</sup>.

Los temas de mayor interés para los participantes en las entrevistas giran en torno a la Historia del siglo XX donde destacan:

- La historia del fascismo y las Guerras Mundiales<sup>167</sup>. El interés por esta temática contemporánea puede deberse a que es la materia que ven durante el curso de 4º de ESO, curso que se encontraban cursando al momento de ser entrevistados<sup>168</sup>.

---

<sup>163</sup> Expresado de esta manera por **A9 (30:30)**: « Por interés... o sea, por saber conocimientos... las Sociales, porque es lo que te explican toda la historia de donde tú vives, y donde no vives, y todo lo que ha pasado. Las Mates son siempre fórmulas que sigues y vas. En Sociales te explican cosas»

<sup>164</sup> Expresado de esta manera por **A9 (35:35)**: « Claro. O sea, yo creo que sí que sirve pero en el mundo... o sea, para dedicarme a algo, prefiero ser de números que no de letras porque... sí que es verdad que se me quedan ciertas cosas, pero otras no, y...»

<sup>165</sup> Expresado de esta manera por **A18 (26:26)**: «Sí. Bueno, hay veces que se hace bastante pesado en algunos aspectos que nos dan a enseñar, por ejemplo, el arte. Cuando nos empiezan a explicar sobre arte, yo creo que nos lo explican de una forma bastante externa y no se da la importancia que creo que debería tener

<sup>166</sup> Expresado de esta manera por **A19 (24:24)**: «Avorrit»

<sup>167</sup> Explicado de esta manera por **A2 (47:47)**: «Ara estem fent la II Guerra Mundial que, bueno, està millor».

<sup>168</sup> Expresado de esta manera por **A12 (46:46)**: «Bueno, pues todo. Como pasas de curso, aprendes algo y al final, acabas sabiendo lo de las guerras, las Guerras Mundiales... y ahora estamos estudiando la segunda.»

- Una estudiante indico que le interesaba la Segunda Guerra Mundial debido a la influencia familiar, su tío y abuelo vivieron los acontecimientos y esto le ha motivado a informarse por otros medios fuera del instituto<sup>169</sup>.
- Algunos discentes a los que se entrevistó también se interesaban por otros períodos históricos como la Prehistoria<sup>170</sup>, la Historia Antigua<sup>171</sup>, la Edad Media y la Época Moderna<sup>172</sup>.
- Pero de los participantes en las entrevistas muy pocos se interesan por la Historia de España y Cataluña<sup>173</sup> o derechamente alguno ha dicho que no le gusta<sup>174</sup>.

#### **4.3.3. Cómo ven los estudiantes a sus profesores**

En esta variable se busca conocer cómo ven los alumnos a sus profesores. Para conocer la opinión de los estudiantes se les realizó la siguiente pregunta:

**Entrevistador:** *«¿Qué tal el profesor/a de historia de este año?»*

Para complementar su percepción se les pregunto:

**Entrevistador:** *«¿Os invita a participar en clase dando vuestra opinión?»*

A partir de las respuestas de los estudiantes se caracterizó a los profesores bajo los siguientes criterios:

---

<sup>169</sup> Expresado de esta manera por **A17 (55:55)**: *«Básicamente... tengo muchos puntos de vista también por mi familia allí en Alemania, porque mi tío y mi abuelo estaban allí, y también he leído muchos libros como "Mira 18" sobre el ghetto de Varsovia y, me es muy interesante»*

<sup>170</sup> Expresado de esta manera por **A1 (45:45)**: *«Las guerras se me dan bien pero, me gusta más la Pre-Historia, Edad Media y poco más».*

<sup>171</sup> Expresado de esta manera por **A4 (30:30)**: *«No sé, la verdad es que siempre me ha gustado. Me gusta más la Historia antigua, más así tipo... Paleolítico, o la Mitología... cosas así».*

<sup>172</sup> Expresado de esta manera por **A18 (79:79)**: *«¡Buf! Pues... la Antigua Roma, y toda la época de los Reyes Católicos».*

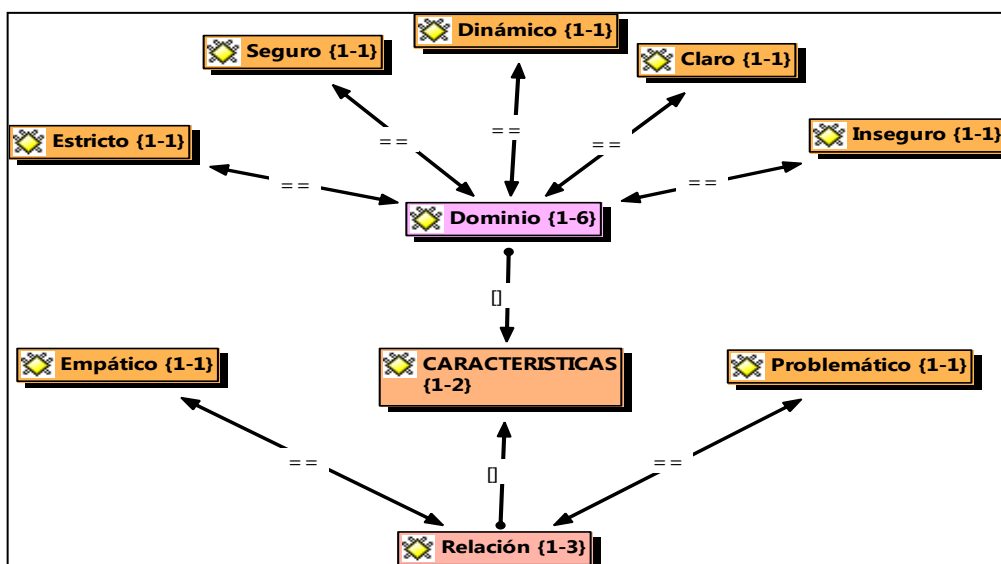
<sup>173</sup> Expresado de esta manera por **A22 (32:32)** *«Doncs tema de ... més... bueno no ho se, més de lo que ha passat aquí a Espanya i així que lo que passa ara perquè es lo que més em podria fer saber lo que més he de saber».*

<sup>174</sup> Expresado de esta manera por **A2 (44:44)**: *«Perquè se'm fa com molt pesat. A més, tampoc m'agrada mirar tant el que ja ha passat, saps? tan antic. Potser més el que estem fent ara sí però, tot el que era de la història d'Espanya i tot això, a mi no m'agrada. No...»*



1. *Dominio*; tiene directa relación con su capacidad para controlar los cursos y el manejo de los contenidos.
2. *Relación*; definen la capacidad de los profesores para relacionarse con sus alumnos.

Network 11: Percepción de los estudiantes



Los estudiantes perciben y definen bajo diferentes características a sus profesores, como se puede observar en el Network 12. Las cualidades de los docentes pueden ser positivas o negativas bajo los ojos del alumnado.

El dominio de los contenidos y del aula son dos factores importantes que influirán en el clima que se genere entre profesores y alumnos (Pérez et al., 2010). En este ámbito entre las características que más destacaban los alumnos de sus profesores se encuentran:

- *Dinámico*; profesores que hace de su clase un espacio y momento agradable utilizando una serie de recursos para ir alternando las metodologías utilizadas en el aula<sup>175</sup>. Normalmente aquellos estudiantes que señalaban que sus profesores eran dinámicos asociaban esa idea a la capacidad de los docentes

<sup>175</sup> Expresado de esta manera por A4 (36:36): « Pues las hace bien. A mí me gusta cómo las hace porque, hace teoría y... o sea, nos pone vídeos para que lo entendamos mejor pero... no lo hace así como aburrido, sabes? ahí tirándonos la chapa toda la hora. Siempre nos pone vídeos, nos pone películas, para que... hacernos ayudar a entender el tema».

para explicar y transferir los contenidos de manera adecuada para su comprensión<sup>176</sup>.

- *Claro*; siguiendo la línea de los docentes dinámicos los estudiantes señalan que sus profesores explican los contenidos de manera sencilla logrando que sus alumnos comprendan los temas tratados en clases<sup>177</sup>.
- *Estricto*; desde otra perspectiva algunos discentes señalan que sus profesores les exigen que se comporten bien en clases dejando las reglas claras<sup>178</sup>. Desde esa perspectiva los estudiantes tienen espacios para discutir sobre la temática que tratan en clases, pero solo respetando al profesor y sus compañeros<sup>179</sup>.
- *Seguro*; docentes que tienen un buen dominio de grupo y de contenidos<sup>180</sup>.
- *Inseguros*; otros estudiantes ven que sus profesores aún no tienen un buen dominio de grupo y tampoco de los contenidos<sup>181</sup>. Esto se ve reflejado en clases que son un poco revoltosas y que al profesor le cuesta dominar<sup>182</sup>.

---

<sup>176</sup> Expresado de esta manera por **A7 (36:36)**: « Sí, lo explica muy bien, y lo entiendo y... me entra más cuando lo explica ella. Y que... no es leerla y todo eso... »

<sup>177</sup> Expresado de esta manera por **A8 (35:35)**: « Sí, bueno... la matèria. Perquè trobo una cosa... sí, es que és de fet, com si t'expliquessin una història i tu la vas enregistrant ». Información complementada por **A9 (73:73)**: « También, es donde mejor nota saco, pero porque la profesora que tenemos se explica bien. El año pasado era un desastre y no me entraba nada »

<sup>178</sup> Expresado de esta manera por **A9 (80:80)**: « Muy estricta pero se explica bien. O sea, a mí el carácter del profesor me es indiferente, o sea, mientras se explique bien y se entienda... Es que hay algunos que dicen: "es que es muy..." , bueno, pero si tú te enteras y te sacas tus notas, ¿qué más da cómo sea? »

<sup>179</sup> Expresado de esta manera por **A10 (67:67)**: « Sí, que... Bueno, muy, muy estricto que no te deja decir ni una palabra, no. Que te deje decir una o dos palabras a tu compañero, y que te deje hablar, pero que el tema siga, que el tema no se acabe... que siga y que te esté enseñando toda la clase »

<sup>180</sup> Expresado de esta manera por **A10 (65:65)**: « Sí. También mantiene muy bien la clase más o menos en silencio, y deja algún tiempo de debate. Hay algunas profesoras que son más sueltas, que no acaban el tema, que parece que no les importe que acabar todo el tema, pero la [nombre de la profesora]... va empujando a toda la gente, va empujando a toda la gente para que apruebe y todo eso »

<sup>181</sup> Expresado de esta manera por **A15 (38:38)**: « Vale, millor. Pues no sé, arribem a classe i anem fent tots els temes del llibre, de tant en tant algun vídeo però... Per exemple, quan vam fer el nazisme ens va posar un vídeo dels jueus i així, que era interessant, però les classes no són gaire... o sigui, són bastant... »

<sup>182</sup> Expresado de esta manera por **A17 (39:39)**: « [Se ríe] Bueno, supongo que depende de la profe. Este año es más... es que los de la clase, son un poco... digamos que... la clase es un poco revoltosa, y como [nombre de la profesora] está buena... [os reís], muy buena... así cuesta que le presten atención. Pero bien, es interesante »

Pero los estudiantes no solo ven la capacidad de dominio que tienen los docentes en el aula, sino que también destacan sus capacidades para relacionarse con los alumnos. Desde esta perspectiva los estudiantes señalan dos características:

- *Empático*; profesores cercanos con sus estudiantes, que instan a sus estudiantes a superarse<sup>183</sup>. Destacan los alumnos que son docentes que pueden ponerse en su lugar, por lo tanto les entienden y eso tiene como consecuencia que se sientan cómodos en el aula.
- *Problemático*; solo un estudiante definió así a su profesor. Según lo que se entiende de su respuesta tuvieron alguna discusión el día en que se entrevistó al alumno<sup>184</sup>.

En general los estudiantes ven a sus profesores como preocupados y comprometidos con su labor educativa.

#### **4.3.4. Qué metodología didáctica se utilizan en clases de historia.**

Esta variable busca identificar la valoración y percepción de las prácticas de enseñanza que los docentes utilizan en el aula de historia y ciencias sociales. Para obtener la información se ha realizado la siguiente pregunta:

**Entrevistador:** «¿Qué método utiliza el profesor para dinamizar la clase?»

Para complementar la información y profundizar en el tema de interés para la investigación, los entrevistadores efectuaron la siguiente pregunta alternativa:

**Entrevistador:** «¿Qué ESTRATEGIAS utiliza? Debates, teatralizaciones...

Las respuestas de los estudiantes han permitido trabajar con las siguientes categorías para el análisis cualitativo de la variable<sup>185</sup>:

1. Expositivo, se centra fundamentalmente en la exposición verbal por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio.

---

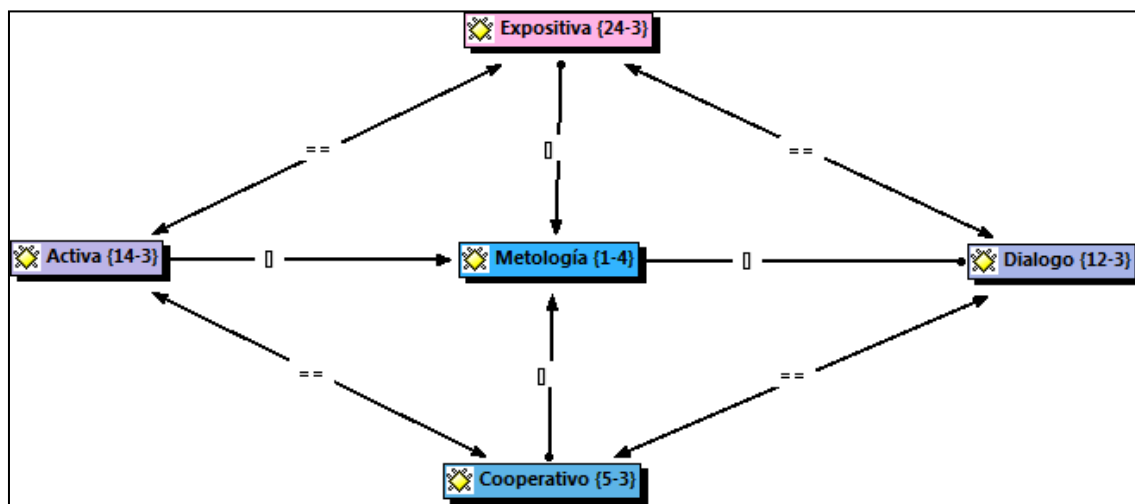
<sup>183</sup> Expresado de esta manera por **A12 (57:57)**: « Es... o sea, es increíble de soportarnos a nosotros. [os reís] Y ella lo hace bien, sabe. Y a además, en todas las clases sacamos 6 o... en cambio en su clase ya aumenta la nota, nos pone 7, 8... Pero no porque ella quiera, sino que nosotros... al menos, ella... es como que nos divierte mirarla a ella»

<sup>184</sup> Expresado de esta manera por **A19 (34:34)**: « És bon professor, en el tema d'explicació però hi ha bastants problemes amb ell. Avui sobretot»

<sup>185</sup> Para la codificación de las respuestas de los alumnos se utilizó la misma categorización que surgió de las respuestas de los docentes cuando se les consultó sobre sus metodologías de trabajo.

2. Diálogo, es un medio que permite abordar diversas perspectivas sobre cuestiones sociales o históricas entre el profesor y los alumnos.
3. Activo, ligado fuertemente al aprendizaje por descubrimiento o problemas.
4. Cooperativo, donde se promueve el trabajo en equipos o de expertos.

Network 12: Red conceptual de las metodologías de enseñanzas utilizadas por los docentes.



El alumnado convive cotidianamente en el aula con el profesorado, por tanto percibe, experimenta y valora la docencia y los procesos de enseñanza y aprendizaje (Barberá Cebolla & Fuentes Agustí, 2012). Por lo cual resulta de interés para la investigación conocer su opinión de los discentes sobre las metodologías utilizadas por los docentes en el aula de historia.

A través del Network 13 se puede observar como los docentes utilizan métodos expositivos o tradicionales complementándolo con actividades de dialogo con sus estudiantes y ejercicio de evaluación para reforzar los contenidos.

Según los estudiantes entrevistados las prácticas más recurrentes de los profesores es la exposición de los contenidos, es decir normalmente el docente realiza una clase magistral<sup>186</sup> siguiendo como hilo conductor el temario<sup>187</sup> que dicta la legislación. Las clases expositivas según los estudiantes se caracterizan por:

<sup>186</sup> Expresado de esta manera por **A8 (42:43)** al consultarle si las clases eran magistrales: « Sí, d'alguna manera sí».

<sup>187</sup> Expresado de manera por **A8 (69:69)**: « Sí, fem classes i quan hem avançat una mica el tema, per demostrar que realment (suposo que ho fa per això, vaja!) el temari que ens ha donat és... ve d'una cosa històrica i així, ens fa fer això»

- El uso de los libros de texto como mecanismo de soporte de la exposición de la materia es habitual<sup>188</sup>. Pero este no es el única herramienta que los profesores emplean, también complementan la información que entregan a través de vídeos, imágenes y Power Point<sup>189</sup>. De esta manera el profesor intenta explicar y vincular los contenidos históricos desde una perspectiva visual para que los estudiantes no tergiversen el pasado debido a las dificultades de la disciplina<sup>190</sup>.
- También el uso de metodología expositiva se asocia en ocasiones a la necesidad de abarcar todo el temario y los estudiantes para poder captar toda la información toman apuntes<sup>191</sup>. El problema que ven algunos entrevistados con el hecho de intentar abarcar un temario tan amplio es que los apuntes son muy largos y no pueden procesar tanta información<sup>192</sup>. A la vez al ser tan amplio los contenidos que deben ver durante el año los estudiantes indican que no se puede profundizar lo suficiente en algunos hechos o temáticas que

---

<sup>188</sup> Expresado de esta manera por **A15 (40:40)**: « No sé, parla amb el llibre, t'explica lo del llibre però és igual i després diu: "i ara feu un resum". Aleshores diu: "pues perquè vinc aquí si em puc llegir el llibre a casa, i fer-me jo el resum a casa i tindria el mateix"»

<sup>189</sup> Expresado de esta manera por **A2 (56:56)**: « Ell... home, a mi m'agrada molt com explica. Bueno, posa un Power Point i llavors nosaltres anem prenent apuntes del que hi ha al Power Point i del que va explicant ell, llavors, ell amplia bastant més el que fica allà, i llavors tu copies bàsicament el que va dient per després estudiar-t'ho, però més que res que se't vagi quedant el que va dient ell» Esta información es complementada por **A4 (36:36)**: «Pues las hace bien. A mí me gusta cómo las hace porque, hace teoría y... o sea, nos pone vídeos para que lo entendamos mejor pero... no lo hace así como aburrido, sabes? ahí tirándonos la chapa toda la hora. Siempre nos pone vídeos, nos pone películas, para que... hacernos ayudar a entender el tema»

<sup>190</sup> Expresado de esta manera por **A7 (38:38)**: «No se... es que lo explica de una manera que tú lo entiendes y no es como tan aburrido. Y con el libro es muy aburrido, y ella lo explica y... hay cosas que sabe que a nosotros nos cuesta entender pues... lo explica, qué significa eso y... eso»

<sup>191</sup> Expresado de esta manera por **A8 (35:35)**: « Sí, bueno... la matèria. Perquè trobo una cosa... sí, es que és de fet, com si t'expliquessin una història i tu la vas enregistrant». Complementado por **A9 (84:84)**: « Porque el año pasado lo único que hacíamos era copiar la pizarra, y luego llegabas a casa y decías: "¿y esta fecha de dónde sale?" y tal... Y ahora ella primero lo explica, pregunta... Por ejemplo, te explica la época de Franco y te pregunta: ¿qué es esto? Si lo respondes pues ya pasa de tema, si no, pues lo vuelve a explicar de otra manera para que se te quede mejor. Y a mí es lo que... a mí se me queda dentro todo lo que dice.»

<sup>192</sup> Expresado de esta manera por **A14 (44:44)**: « A mi aquesta banda sí, però després els apuntes... clar, es que hi ha molt temari, i molta informació de cop en una hora, has de retenir una hora d'apuntes que són, potser, cinc fulls, i és com... no arribes. Però sí m'agrada». Complementada **(46:46)**: «Sí, m'agrada però surts de classe com "tinc massa, no ho puc processar", saps?»

son de su interés<sup>193</sup>. Esto deriva en que los discentes se saturan con información y en ocasiones estén más preocupados de la palabra que se les escapa que del contenido<sup>194</sup>.

Una estrategia que los estudiantes destacan que la mayoría de los docentes utilizan en el aula es el dialogo. A través de esta estrategia didáctica los docentes pueden evaluar, reforzar y retroalimentar los temas que se tratan en clase. Los alumnos destacan del dialogo entre los profesores y alumnos las siguientes ideas:

- Generar espacios donde los discentes puedan llegar a conclusiones debatiendo entre sus compañeros, donde el profesor actúa como guía o mediador<sup>195</sup>.
- Que estas dinámicas son una buena posibilidad para ir aclarando dudas y reforzando lo aprendido<sup>196</sup>.
- Los estudiantes indican que generalmente los docentes dan espacio de discusión<sup>197</sup>, donde no existe restricción para comentar algún tema<sup>198</sup>. Pero no siempre en las aulas se discuten los contenidos, hay factores que influyen en la motivación de los estudiantes como la hora o que no tienen herramientas o conocimientos para argumentar su opinión<sup>199</sup>.

---

<sup>193</sup> Expresado de esta manera por **A16 (26:26)**: « Sí, i llavors clar, hi ha vegades que ho han d'explicar molt de pressa i els veus que podrien profunditzar més i que tenen coneixements, però que no ens els poden ensenyar perquè no els hi dóna temps. I potser aquest és un dels problemes.»

<sup>194</sup> Expresado de esta manera por **A14 (50:50)**: « í bueno, jo es que quan no surt res bé... [rius] O sigui, comences a prendre apunts i estàs més pendent de prendre bé els apunts, sense deixar-te la paraula que ha dit el professor... però passa a totes les classes que facis apunts, eh? És la paraula aquella que t'has deixat estàs més pendent, que no d'escoltar, i de vegades dic: "ja els hi agafaré a algú els apunts, deixa'm escoltar-lo i apuntar només paraules claus"»

<sup>195</sup> Expresado de esta manera por **A1 (55:55)**: « Las vemos, las analizamos, las discutimos a veces, si tiene razón, si no tiene razón, nos hace pensar en si estamos de acuerdo... y eso»

<sup>196</sup> Expresado de esta manera por **A8 (41:41)**: « Ara estem fent més aviat Història de Socials, i va fent això: té els seus apunts i va dient a la classe, i tu pots preguntar i pots fer... I sí, però, de fet és això, ell et va dient i si no entens, tu li...»

<sup>197</sup> Expresado de esta manera por **A5 (52:52)**: « Sí bueno, si queremos hablar no nos dice nada»

<sup>198</sup> Expresado de esta manera por **A5 (54:54)**: « Bueno, sí. No, pero no nos dice nada y podemos comentar y tal... y bien»

<sup>199</sup> Expresado de esta manera por **A8 (73:74)** consultado sobre los debates en clases: « Bueno, depèn. A vegades... depèn de la classe clar, perquè depèn de quina hora i així... però, de vegades sí que hi ha una mica de...»

- Otros docentes utilizan el dialogo como un instrumento para medir el conocimiento inicial de determinada materia de los alumnos<sup>200</sup> como indican los entrevistados.
- Otra idea que destacan los discentes que es importante mencionar es que la realidad del aula es diferente de un año a otro debido al cambio constante de docentes, un año tienen un profesor muy tradicional que expone todos los contenidos y siguiente se pueden encontrar a uno que sea más abierto al dialogo<sup>201</sup>.
- Entre los alumnos que se entrevistaron alguno ha señalado la importancia de ir gradualmente introduciendo espacios de debate desde los primeros cursos de ESO y así se mejoraría la calidad de las discusiones a medida que suben de nivel<sup>202</sup>.

Los métodos de enseñanza activos como el Aprendizaje por Descubrimiento o el Aprendizaje Basado en Problemas no son estrategias que se usen habitualmente en las aulas de los estudiantes entrevistados. Ellos solo destacan algunas actividades que se realizan en clases como complemento a lo expuesto por los docentes como se señala a continuación:

- Los profesores refuerzan los contenidos a través de diferentes actividades que genera algún tipo de competencia relacionada con la comprensión lectora<sup>203</sup>. Entre estas actividades se encuentran los ejercicios de los libros de texto<sup>204</sup>.

---

<sup>200</sup> Expresado de esta manera por **A12 (61:61)**: « Pues nos saluda, nos deja hablar, primero saca un tema... sacamos nosotros el tema que queramos, empezamos a hablarlo, ella lo corta y empezamos la clase.»

<sup>201</sup> Expresado de esta manera por **A15 (50:50)**: « Sí, l'any passat. Era millor perquè fèiem més... De vegades d'un tema del llibre sorgia com discussió i així, debat, i llavors ens deixava continuar...»

<sup>202</sup> Expresado de esta manera por **A16 (33:34)**: « Com ja t'he dit doncs no... no crec que sigui potser, la millor manera o... Potser hauríem d'agafar una de l'hora de la setmana, fer-la d'una altra manera... no sé. Amb tot això que està passant a l'actualitat de... com he dit, debats d'ensenyar política, i de fer política, també trobo que una hora a la setmana com, triar algun debat i que entre classes intentem debatre. Però el problema es que seria una mica difícil de cop, fer... un any de cop dir: "aquesta assignatura serà per fer això" perquè, trobo que potser haurien d'haver començat des de la ESO, des del 1r i llavors anar evolucionant mica en mica cada any, i a 4rt ja podríem fer debats més consistents. Però si ara comencem de cop no... no trobo que funcionés molt bé».

<sup>203</sup> Expresado de esta manera por **A12 (83:83)**: « Sí. Ella siempre nos pone como definiciones, años... y nosotros tenemos que buscar lo que pasó en ese año, la definición y todo. Muy bien»

<sup>204</sup> Expresado de esta manera por **A19 (28:28)**: «Entreguem activitats del llibre que ens mana el profe i esquemes de cada apartat»

- Las actividades que los profesores entregan a sus alumnos normalmente tiene como finalidad evaluar si ha aprendido el contenido de la clase<sup>205</sup>. Lo interesante de este tipo de actividades es que el docente enseñe al alumnado a extraer la información importante para comprender y contrarrestar diferentes visiones de un hecho concreto. Este trabajo se complementa como por ejemplo con la lectura de un libro o novela histórica que refuerce los conocimientos de los alumnos<sup>206</sup>.
- El aprendizaje por descubrimiento es una de la metodologías de aprendizaje activo más recomendadas por los expertos (Joaquín Prats & Santacana, 2011c), pero según lo relatado por los alumnos no es tan usada por los docentes. Para que funcione correctamente los profesores deben documentarse con fuentes primarias, secundarias o noticias de actualidad según sea el tema que traten y ponen como ejemplo una actividad que hicieron sobre las elecciones europeas<sup>207</sup>.
- Este tipo de metodología permitirá al estudiante ser el propio actor de su aprendizaje a través de trabajos de investigación guiados por el docente<sup>208</sup> que les permitirá conocer otras realidades y realizar trabajos de recreación histórica<sup>209</sup>.

---

<sup>205</sup> Expresado de esta manera por **A14 (39:39)**: « Sí, li dóna... moltes vegades ens fa treballar molt amb matèria primera, o sigui, ens dóna textos i a partir d'aquells textos hem d'analitzar. Per exemple, ens dóna un text sobre... un coronel espanyol que envia a gent al Marroc per que treballin, i nosaltres a través d'allò hem de treure les conclusions. De vegades és molt estrany, eh? perquè no entens res...»

<sup>206</sup> Expresado de esta manera por **A4 (39:39)**: « Sí. A veces hacemos trabajos, por ejemplo, hace poco nos tuvimos que leer un libro de lectura que hablaba sobre la Guerra Civil, que es lo que estamos trabajando ahora, y... lo explicaba el libro detalladamente desde el punto de vista del personaje, y nos ayuda más a entender lo que nos han explicado»

<sup>207</sup> Expresado de esta manera por **A9 (105:105)**: « Sí, ahora estamos haciendo lo del voto europeo, para la Unión Europea, y sí que está utilizando muchas noticias de páginas del PSC, PSOE... para ver qué opina»

<sup>208</sup> Expresado de esta manera por **A15 (65:65)**: « Sí, es que només ens va deixar un dia els ordinadors i o sigui, els treballs aquests que només et diuen el tema és: el model de descolonització de... que va d'obtenir la descolonització un país. Bueno, nosaltres no, nosaltres teníem la Unió Europea, coses així però, ens ho havíem de buscar tot nosaltres i no sabíem els punts ni res. O sigui, que no ens supervisava el treball ni res, va dir: "feu el treball" i al cap de dos setmanes vam presentar...»

<sup>209</sup> Expresado de esta manera por **A14 (62:62)**: « Sí, no fem Religió i fem això. I després fem Filosofia cosa que no es fa a la ESO. I lo dels nens soldats també són hores més de Socials que... a mi m'agrada molt perquè no es parla i si no la gent ningú sabia de veritat què és»



El aprendizaje con metodología activa se ve reforzado con actividades en grupo de carácter cooperativo como señalan los estudiantes entrevistados, donde cada uno juega un rol importante en la investigación<sup>210</sup>. El trabajo con metodología cooperativa es especialmente importante en el desarrollo de proyectos de investigación que hacen muy pocos institutos<sup>211</sup>.

#### **4.3.5. Qué recursos se utilizan en las clases de Historia y Ciencias Sociales**

Esta variable busca complementar la percepción de los estudiantes sobre las metodologías didácticas utilizadas en el aula. Entre los objetivos se puede mencionar la necesidad de conocer los diferentes recursos que los docentes utilizan para enseñar historia y ciencias sociales. Para conocer estos recursos a los discentes se les formulo la siguiente pregunta:

**Entrevistador:** « *¿Qué RECURSOS utilizan los docentes en las clases de historia? Noticias, libros de texto, internet...»*

Para profundizar y observar si los docentes utilizan recursos online se realizó la siguiente pregunta:

**Entrevistador:** « *¿Para qué utilizáis internet en clases?»*

De la información que los veintidós estudiantes entregaron se pueden desprender las siguientes categorías<sup>212</sup>:

1. *Fuentes primarias*, estas tratan de enfrentar al individuo con evidencias directas a los hechos. En el caso de los docentes entrevistas en documentos y periódicos. Las salidas educativas son un recurso complementario a través del patrimonio.

---

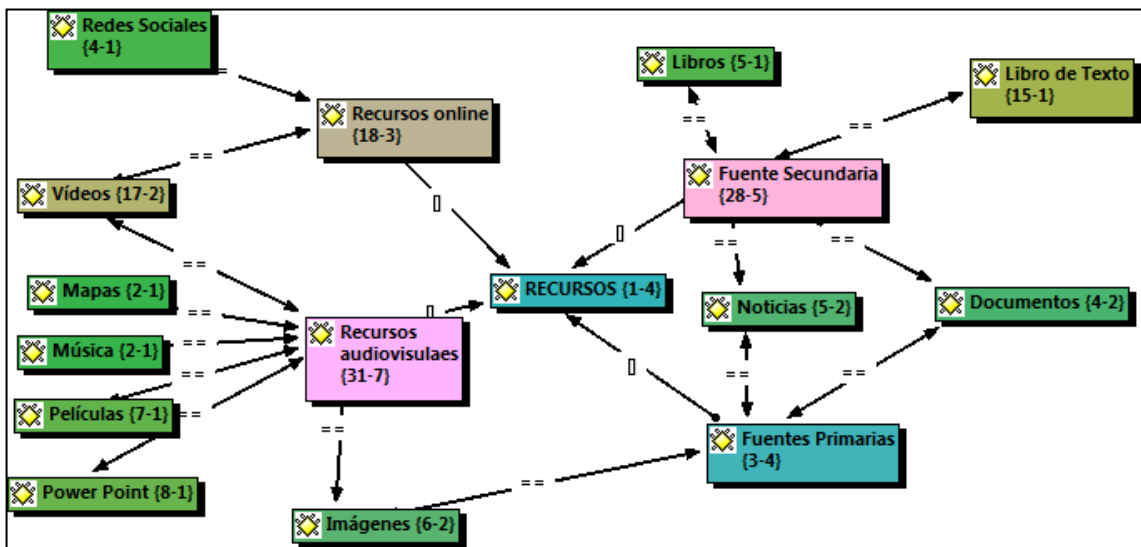
<sup>210</sup> Expresado de esta manera por **A14 (68:68)**: « *Bueno, el que van ficar és que ens van agregar a tots en un Docs i llavors ell posava una pregunta, i llavors cadascun teníem un personatge... jo per exemple era la Duquesa no sé què, un altre era una altra cosa, llavors en aquell tothom havia de fer un comentari explicant la seva posició social, i era com una mena de debat posicionant-te tu en el paper que tenies»*

<sup>211</sup> Expresado de esta manera por **A22 (75:75)**: « *Bueno no, treballem com amb el llibre, però dins del llibre treballem amb projectes, una manera determinada de fer cada tema, mirem documentals pel·lícules...»*

<sup>212</sup> Para el análisis de esta variable fue posible utilizar la misma categorización que surgieron de las respuestas sobre el uso de recursos por parte de los profesores.

2. *Fuentes secundarias*, son las que se elaboran o reelaboran después de los hechos. Entre estas se pueden encontrar material estadístico, libros, documentos, periódicos, recursos online, libros de texto y recursos audiovisuales.
3. *Recursos online*, son útiles para la difusión y simulación de hechos históricos. Entre los más utilizados se encuentran los moodles y las redes sociales (facebook y Twitter).
4. *Recursos audiovisuales*, complemento visual y auditivo utilizado por los docentes. Los recursos más utilizados son documentales, películas y vídeos cortos.

**Network 13: Recursos didácticos utilizados en clases de Historia y Ciencias Sociales según los estudiantes**



Como se puede desprender del Network 14, los recursos son herramientas e instrumentos utilizados por los docentes para complementar y reforzar el aprendizaje de los alumnos.

Entre los recursos audiovisuales son los que más utilizan los profesores de Historia según lo que señalan los estudiantes:

- Uso de vídeos y películas que sirven para contextualizar bajo otra perspectiva lo que los contenidos que se ven en el aula<sup>213</sup>. Los vídeos, documentales y películas se utilizan en algunas ocasiones como fuentes de información para trabajos de proyecto en el aula<sup>214</sup>.
- Las imágenes son otro de los recursos audiovisual que los profesores utilizan recurrentemente que sirven para enmarcar visualmente determinado período histórico<sup>215</sup>.
- Según algunos entrevistados sus profesores también utilizan la música como recurso en el aula para realizar alguna actividad<sup>216</sup>.
- Otro recurso visual muy utilizado en las aulas de Historia y Ciencias Sociales son los Mapas que sirven para ubicar espacialmente e históricamente a los estudiantes en diferentes contextos geográficos e históricos<sup>217</sup>. A la vez mencionan que los docentes utilizan gráficos como refuerzo de los contenidos<sup>218</sup>.
- Por último el recurso visual que los profesores más utilizan como material de apoyo según los discentes entrevistados se encuentra el Power Point<sup>219</sup>. Este

---

<sup>213</sup> Expresado de esta manera por **A11 (100:100)**: «No pero, a veces nos ayuda porque por ejemplo, porque las películas que nos pone las relaciona con el tema que estamos haciendo, entonces a veces también nos ayuda un poco a recordar, o...»

<sup>214</sup> Expresado de esta manera por **A22 (24:24)**: «Bueno no, treballem com amb el llibre, però dins del llibre treballem amb projectes, una manera determinada de fer cada tema, mirem documentals pel·lícules...»

<sup>215</sup> Expresado de esta manera por **A8 (78:78)**: «Internet, més aviat poc, eh? però també hem de fer treballs i coses... Mira, ara de fet, la setmana que ve tenim un treball d'explicar un fet posterior a la II Guerra Mundial, a través de només imatges i peus de foto i així»

<sup>216</sup> Expresado de esta manera por **A8 (86:86)**: « No, la del 23F era a través de la cançó de La Trinca.»  
Complementado **(88:88)**: « Bueno això, anar comentant estrofes i relacionar-ho amb... sí, sí..»

<sup>217</sup> Expresado de esta manera por **A9 (90:90)**: «La pantalla para enseñar algún mapa, o... alguna información puntual»

<sup>218</sup> Expresado de esta manera por **A10 (75:75)**: «Sí, de vez en cuando nos pone videos, también nos pone mapas para explicar cosas de... cómo era Europa o... y nosotros a partir de ahí miramos los mapas y es más gráfico. A ver, los profesores de EGB también recuerdo que me dijo que: es mejor verlo como se hace que coger apuntes. Que aprendes mucho más»

<sup>219</sup> Expresado de esta manera por **A4 (55:55)**: «Sí bueno, del libro hace Power Points y, ayuda mejor con el Power Point porque puedes poner videos, fotos... y así ayuda más a entender»

recurso audiovisual les permite reforzar la explicación de los contenidos apoyándolo con imágenes, mapas, ejes cronológicos<sup>220</sup>, etc.

Los recursos online son otras herramientas que algunos docentes usan en el aula o fuera de ella. Estos recursos son utilizados para realizar diferentes tareas de investigación en el aula o como complemento a los contenidos expuestos por los profesores. Entre las características de los recursos online se pueden destacar:

- La búsqueda de información por internet para realizar trabajos de investigación o complementar actividades que los profesores envían a casa<sup>221</sup>. La información que necesitan las buscan de Wikipedia generalmente o directamente desde Google<sup>222</sup>. Un estudiante señala que su profesor le entrega una ficha para completar y les recomienda Webs para obtener la información que necesitan<sup>223</sup>.
- Internet también es utilizado por los docentes para apoyar los contenidos a través de un vídeo de Youtube<sup>224</sup>. Uno de los alumnos entrevistados que a través de Internet buscaban textos, Power Pont y videos que les explican algunas temáticas de los contenidos<sup>225</sup>.

---

<sup>220</sup> Expresado de esta manera por **A5 (42:42)**: « Pues coge la pizarra digital, va pasando un Power Point, y él va explicando. No mira ningún libro, es lo que tiene. Muchos miran el libro y tal, y van leyendo...» información complementada por **A9 (96:96)**: « ... eje cronológico y lo hace, y... nos lo hace copiar para así tenerlo así en casa, y... ya está. Lo demás lo explica ella... es que lo importante de ella es que lo explica, y ella sabe si... porque claro, a veces pones unas caras de decir: ¿qué me está contando?... [os reis] y lo cambia... o sea, lo modifica más para que se te quede más y luego ya... al final lo acabas entendiendo»

<sup>221</sup> Expresado de esta manera por **A14 (75:75)**: « Bastant, de vegades, no regularment. Perquè com som molts, o sigui, som quatre classes llavors hem de tornar els ordinadors... però sí, de vegades en fem, sobretot a casa, fem treballs i clar hem de buscar molta informació... són treballs.»

<sup>222</sup> Expresado de esta manera por **A15 (71:71)**: « Sí, perquè jo vaig fer el treball i bueno, vaig buscar a la Wikipedia i així... lo típic que busques informació, després l'ajuntes amb el grup però... o sigui, que m'hagués pogut servir molt més del que» Información complementada **(73:73)**: « Bueno, a la Wikipedia no però, no sé... poso al Google i les pàgines que em surten me les llegeixo totes, i després faig com un resum entre totes. O sigui no faig copia i pega només de Wikipedia, faig una mica de cada.»

<sup>223</sup> Expresado de esta manera por **A19 (30:30)**: « Bueno, ens dona la oportunitat de fer unes fitxes d'ampliació que contenen com un positiu i et donen una web que et fan preguntes i a aquella web has de respondre..»

<sup>224</sup> Expresado de esta manera por **A6 (60:60)**: « Sí. Bueno, los videos los coge del Youtube.» Información complementada por **A15 (59:59)**: « Que va. Només a vegades algun vídeo de Youtube o d'alguna web però...»

<sup>225</sup> Expresado de esta manera por **A17 (51:51)**: « Cuando yo hice 1º trabajábamos menos con internet y más con el libro, y conforme han pasado los años, se utiliza más internet y es más así... Buscas videos en Youtube que te explican alguna cosa, o... como en el libro hay los enlaces de sitios donde te explican

- Un estudiante dio a conocer que su profesor utiliza las redes sociales como Twitter para aclarar dudas y compartir cosas interesantes<sup>226</sup>. Otro alumno explica que su profesor no utiliza redes sociales, pero a través de las actividades que planifica simula el uso de Twitter<sup>227</sup>.

Como se ha señalado en capítulos anteriores las fuentes secundarias son aquellas elaboradas a partir de fuentes primarias (Moradiellos-García, 2011). Son reflexiones o interpretaciones hechas con posterioridad a los hechos (Feliu & Hernández, 2011), por lo tanto muchos de los recursos que ya se han mencionado se pueden encasillar dentro de las fuentes secundarias. Entre las fuentes secundarias que los estudiantes mencionan en las entrevistas se pueden mencionar:

- El uso de libros de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como hilo conductor y cronológico de los temarios<sup>228</sup>. La mayor parte de los docentes utiliza el libro de texto como información complementaria a los contenidos que explican en clase<sup>229</sup>. Un alumno explico que el profesor explica durante la clase, pero que centra su trabajo en el libro de texto<sup>230</sup>.
- Otra fuente secundaria de información que los docentes emplean para ayudar a los estudiantes a contextualizar un período son la lectura de Libros o novelas

---

*alguna cosa de lo que esté hablando el tema, también lo buscamos y a veces lo miramos. O Power Points, o.....»*

<sup>226</sup> Expresado de esta manera por **A12 (74:81)**: «E1: Y... ¿utiliza redes sociales o internet para algo? Para... Sí...E1: ... Facebook o... No, Facebook no. [se ríes] E1: ¿No? o Twitter o algo así o... No, solo para cosas interesantes o para dudas que nosotros tengamos las resuelve en [no se entiende el final de la respuesta] E1: ¿Si ella no lo sabe, o cómo? No, ella lo sabe todo, sabes? pero hay algunas cosas que se te escapa, datas y todo.»

<sup>227</sup> E Expresado de esta manera por **A14 (73:73)**: « No. Tenim una pàgina web amb coses, i Twitter no, i Facebook tampoc. Bueno, però això era com Twitter, o sigui, era com si la gent publiqués Twitts, saps? però era en una pàgina normal»

<sup>228</sup> Expresado de esta manera por **A16 (30:30)**: « Deu minuts potser, cinc, deu... llavors quan comencem la classe, la teoria, ens diu que obrim el llibre, potser ens reparteix uns fulls o algo, llavors ho llegim, ens explica més o menys el context, llavors ens diu l'època i tot això, prenem apunts, i llavors ens fica unes activitats, les fem i ja han passat els 50 minuts de classe»

<sup>229</sup> Expresado de esta manera por **A8 (45:45)**: « Llibre de text tenim però, més aviat el fa servir per respondre preguntes, per reforçar el temari, o... coses així»

<sup>230</sup> Expresado de esta manera por **A7 (40:40)**: «Bueno lo explica ella pero... hace como algo de libro pero un poco más. Más del libro.»

históricas. Este tipo de actividad según un estudiante les ayuda a comprender mejor los hechos y las características de un período concreto<sup>231</sup>.

- Un grupo de los estudiantes entrevistados indicaron que sus profesores les preparan textos y actividades para realizar en clases<sup>232</sup>. Estos ejercicios sirven como reforzamiento a los contenidos<sup>233</sup>.
- Los profesores suelen utilizar noticias para explicar temas de actualidad como la economía y así poder relacionar con los contenidos<sup>234</sup>. Un estudiante revela que su profesor no lleva las noticias para leerla y discutirla, sino que la explica directamente<sup>235</sup>.

Entre los recursos que menos mencionan los alumnos se encuentran las fuentes primarias. Estos recursos se caracterizan como se ha explicado en capítulos anteriores por ser coetáneas a los hechos que narran, por lo tanto son evidencias directas (Feliu & Hernández, 2011).

- Un estudiante señala que su profesor le lleva textos escritos por personas que vivieron el hecho o en la época a fin de hacer un contraste de fuentes a través de comentarios de texto<sup>236</sup>.
- Otro estudiante indicó que han realizado actividades de análisis de cuadros de la época y utilizó como ejemplo el Guernica de Picasso y su nexa con la Guerra Civil<sup>237</sup>.

---

<sup>231</sup> Expresado de esta manera por **A4 (39:39)**: « Sí. A veces hacemos trabajos, por ejemplo, hace poco nos tuvimos que leer un libro de lectura que hablaba sobre la Guerra Civil, que es lo que estamos trabajando ahora, y... lo explicaba el libro detalladamente desde el punto de vista del personaje, y nos ayuda más a entender lo que nos han explicado»

<sup>232</sup> Expresado de esta manera por **A9 (86:86)**: « Las hace ella. Las trae supongo hechas de casa porque, libro no usamos»

<sup>233</sup> Expresado de esta manera por **A17 (45:45)**: « Eso, Tierra y Libertad, que hemos hecho un trabajo sobre ella. Y no sé, también leemos el texto, hacemos algún ejercicio pero... y... no sé..»

<sup>234</sup> Expresado de esta manera por **A11 (88:88)**: « Sí, a veces... por ejemplo, nos compara cosas de la actualidad con si tiene alguna relación con lo que nos está explicando, lo compara con cosas de ahora»

<sup>235</sup> Expresado de esta manera por **A9 (107:107)**: « Sí. No suele traer noticias. O sea, o las trae ella que nos explica qué ha pasado, o sea, ella ya sabe lo que ha pasado, o si no, no utiliza.»

<sup>236</sup> Expresado de esta manera por **A8 (55:55)**: « Doncs textos històrics, doncs.. documents polítics... O sigui, des de documents polítics fins a coses que escriuen els autors de l'època» complementado con esta respuesta **(53:53)**: « Sí, hi ha notícies... [s'ho pensa] Ja ens dóna ell textos i documents, i fem molts comentaris de text que ens fa fer ell, i... sí, sí»

A partir de la respuesta de los estudiantes se puede inferir que la metodología que predomina en las aulas es la expositiva donde el profesor es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que los recursos que utilizan son una herramienta complementaria para apoyar el aprendizaje del alumnado.

---

<sup>237</sup> Expresado de esta manera por **A18 (66:66)**: « Sí, estuvimos haciendo el Guernica. Justamente la semana pasada nos pusimos a explicar un poco qué representaba cada trozo del cuadro. Pero bastante general todo.»





## **CAPITULO 5: DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE LA PRIMERA FASE**

Antes de comenzar la discusión de los resultados, es útil recordar los objetivos de la primera parte de la investigación: *i)* el objetivo general busca identificar los factores que inciden en la construcción del discurso histórico a través de los métodos didácticos de resignificación del pasado; *ii)* el primer objetivo específico plantea establecer si la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales se ha adaptado a los nuevos desafíos de la formación en el mundo globalizado e interconectado; *iii)* el segundo pretende identificar como son tratados los contenidos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia propuestos por la administración; *iv)* por último se busca conocer las representaciones de docentes y estudiantes respecto a las necesidades, inquietudes y proyecciones que la educación histórica.

Se considera que los resultados presentes en el capítulo cuatro permiten atender estos objetivos, por tanto este quinto capítulo establece los nexos entre la discusión teórica y las respuestas de estudiantes y profesores. Es verdad que los dos instrumentos de recolección de datos abordan las características de las aulas de Historia y Ciencias Sociales desde perspectivas distintas, pero desde el punto de vista de un análisis descriptivo y la triangulación, la información que entrega es pertinente y válida.

A partir de los resultados y el marco teórico se estructuró este capítulo en el siguiente orden: 5.1 Los métodos de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales; 5.2. Recursos didácticos utilizados en las aulas de Historia y Ciencias Sociales; por último 5.3. El clima en las aulas de Historia y Ciencias Sociales.

### **5.1. Los métodos de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales**

Se considera pertinente discutir el uso de las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la Historia y Ciencias Sociales desde la visión de los alumnos y profesores. El análisis se ha estructurado de manera de lograr responder a los objetivos que se plantearon para la primera parte del capítulo. La estructura de este apartado será abordado desde los códigos que nacen de la información que los participantes entregaron en los instrumentos aplicados y se explican en el capítulo anterior.

En este punto se abordará la discusión de resultados en el siguiente orden: 5.1.1. Métodos expositivos; 5.1.2) Diálogo como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje

de la Historia y Ciencias Sociales; 5.1.3. Metodologías activas de enseñanza en las aulas de Historia y Ciencias sociales; y por último 5.1.4. El trabajo cooperativo en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales.

#### **5.1.1. Método expositivo.**

Desde el discurso de los profesores y alumnos se desprende que los profesores son el centro de las estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje, abarcando grandes extensiones de tiempo, dictando clases con contenidos densos, donde los estudiantes toman notas y complementan con los libros de textos para poner los hechos en la memoria. Esta idea se refuerza con la investigación realizada Fogo (2014) sobre las prácticas habituales en la enseñanza de la Historia.

La investigación en didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (Oller, 2011b; Joaquín Prats & Valls, 2013; R. S. Salazar-Jiménez, Molina-Neira, & Barriga-Ubed, 2013) refuerzan las concepciones del estudiantado y el profesorado al indicar que la instrucción tradicional sigue siendo predominante en las aulas españolas y las innovaciones didácticas son raras.

En este sentido área de la Historia y Ciencias Sociales en el sistema escolar español ha crecido y ha cambiado en el tiempo según las concepciones curriculares de cada momento histórico (Pagés, 1994). Sin duda el currículo escolar se modifica según los intereses políticos y sociales que enmarcan un período determinado. A partir de esta idea es importante destacar lo establecido por la LOE (2007) en referencia a las enseñanzas mínimas aprobadas:

*«los aspectos básicos del currículo en relación con los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación...(para) asegurar una formación común a todos los alumnos y alumnas dentro del sistema educativo español y garantizar la validez de los títulos correspondiente... (y así) facilitar la continuidad, progresión y coherencia del aprendizaje en caso de movilidad geográfica del alumnado» (Canals & González, 2011, p. 47)*

De esta manera los estudiantes pueden:

*«...iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades» (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).*

Estos principios curriculares se ven enfrentados a la contradicción de un extenso temario, lo que limitaría según los entrevistados su trabajo y objetivos<sup>238</sup>. Esta afirmación se ve corroborada por la investigación realizada por Rosendo Martínez (2013) que afirma que una buena cantidad de profesores en 4º de ESO solo alcanzaba a ver con sus estudiantes hasta la Guerra Civil Española o el Franquismo, obviando por motivos de tiempo la segunda mitad del siglo XX de la historia de España. Aunque como señalan Canals & González (2011) existe cierta libertad de acción en las Comunidades Autónomas y los Institutos.

Complementando el punto anterior desde el discurso de los profesores y alumnos que participaron en el estudio existe una clara tendencia al momento de caracterizar el trabajo las innovaciones que realiza el profesorado en el aula. Esta tendencia se enfoca esencialmente a los métodos tradicionales de enseñanza:

- El uso de soporte audiovisual de apoyo a las exposiciones de los docentes. El uso de los Power Point es reiterativo, las imágenes, vídeos y películas<sup>239</sup>.
- Otro material de soporte que los alumnos entrevistados lo destacan como un importante recurso en el aula es el libro de texto como guía de aprendizaje y apoyo al temario propuesto por la legislación<sup>240</sup>.

---

<sup>238</sup> Expresado de esta manera por **P 3 (5:5)**: «Bueno, a veure... bastant magistrals, eh? Vull dir... de... trec el llibre, el llibre no el faig servir, i bueno a partir d'imatges, pel·lícules... Ara, per exemple, introdueixo la II Guerra Mundial, els hi estic passant "El Gran Dictador", per introduir-los, no? es a dir... Vam fer la Guerra Civil Espanyola doncs, els hi vaig passar "¡Ay Carmela!" Es a dir, els introdueixo amb una pel·lícula, faig molta presentació amb molts vídeos...» esta información es corroborada por los estudiantes, resado de esta manera por **A2 (56:56)**: « Ell... home, a mi m'agrada molt com explica. Bueno, posa un Power Point i llavors nosaltres anem prenent apunts del que hi ha al Power Point i del que va explicant ell, llavors, ell amplia bastant més el que fica allà, i llavors tu copies bàsicament el que va dient per després estudiar-t'ho, però més que res que se't vagi quedant el que va dient ell» Esta información es complementada por **A4 (36:36)**: «Pues las hace bien. A mí me gusta cómo las hace porque, hace teoría y... o sea, nos pone vídeos para que lo entendamos mejor pero... no lo hace así como aburrido, sabes? ahí tirándonos la chapa toda la hora. Siempre nos pone vídeos, nos pone películas, para que... hacernos ayudar a entender el tema»

<sup>239</sup> Expresado de esta manera por **A2 (56:56)**: « Ell... home, a mi m'agrada molt com explica. Bueno, posa un Power Point i llavors nosaltres anem prenent apunts del que hi ha al Power Point i del que va explicant ell, llavors, ell amplia bastant més el que fica allà, i llavors tu copies bàsicament el que va dient per després estudiar-t'ho, però més que res que se't vagi quedant el que va dient ell»

<sup>240</sup> Expresado de esta manera por **A15 (40:40)**: « No sé, parla amb el llibre, t'explica lo del llibre però és igual i després diu: "i ara feu un resum". Aleshores dius: "pues perquè vinc aquí si em puc llegir el llibre a casa, i fer-me jo el resum a casa i tindria el mateix"»

Los recursos visuales que los profesores y alumnos señalaron que se utilizan en las clases de Historia y Ciencias Sociales como esquemas, cronologías, Power Point, vídeos, imágenes proyectadas, etc. como ya se ha explicado en los resultados son materiales que complementan la exposición de los docentes<sup>241</sup>, lo que se sostiene con la visión de Prats & Santacana (2011b), que afirman que no necesariamente supone un

**Ilustración 11: Características del método tradicional de enseñanza según los entrevistados**



soporte de innovación didáctica debido a que el proceso de enseñanza-aprendizaje sigue centrada en el profesor.

Continuando con esta línea se deduce que en muchos aspectos las prácticas cotidianas respecto a la asignatura de Historia y Ciencias Sociales se ven casi inalteradas desde el siglo XIX (Plá, 2005).

En resumen como se desprende del capítulo de resultados las clases de Historia y Ciencias Sociales se caracterizan por ser un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el actor principal es el docente, que usa recursos visuales para apoyar su exposición de los contenidos y por último que es el mecanismo que les da mayores posibilidades de completar el extenso temario que propone la legislación (ver Ilustración 11). En

<sup>241</sup> Expresado de esta manera por **P 5 (5:3)**: «És veritat que moltes vegades parlo jo però sempre amb recolzament, o quasi sempre que puc, amb recolzament audiovisual. Ja et dic: o bé una falca de ràdio, o un vídeo, o una imatge, o entrem en aquell mateix moment al diari, o una cosa així. I el que faig moltes vegades és els hi tiro el rotllo que dic jo: “avui tiro rotllo” i aleshores t’escolten, dones una classe més teòrica, però després, perquè la meua veu no m’ho permet i perquè ells tampoc no ho aguantarien, (sobretot en les classes de més petits) faig molta activitat. Algunes vegades del llibre perquè poden estar bé, però jo intento buscar coses: “doncs mira aquest text, o aquest no sé què...” Abans quan tenien ordinadors era: “vinga fem un power point” i fer l’exposició oral... vull dir que ja intentes fer-ho així, per parelles o...»

resumen se puede afirmar tal como lo señalan Prats & Santacana (2011c, p. 53) en referencia al método expositivo que:

*«... la base metodológica se sustenta en que hay un conocimiento estructurado, ordenado y blindado a cualquier especulación, que el alumnado debe aprender (generalmente memorizar) sin plantearse la naturaleza del conocimiento (en este caso información) que se aprende. Para aquellos que pretenden «impartir» todo el programa oficial quizá es la única posibilidad...»*

### **5.1.2. El diálogo como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.**

El profesorado que participó de las entrevista en general afirma que a través de sus clases facilita el intercambio de opiniones, invitando a sus estudiantes a deliberar, cuestionar, criticar y a sondear las diversas perspectivas sobre un tema de actualidad que se relacione con la asignatura de Historia y Ciencias Sociales<sup>242</sup>.

Desde esta perspectiva el diálogo es un elemento clave de la educación democrática, que es defendida por diversos estudios (Bickmore & Parker, 2014), pero que rara vez se aplica completamente como se observa en el Gráfico 13. La idea de introducir habilidades o competencias de comunicación de temas sociales e incorporar puntos de vista divergentes como oportunidades de aprendizaje, participando activamente los alumnos de la clase, rara vez ocurre según los resultados del cuestionario aplicado.

---

<sup>242</sup> Expresado de esta manera por **P2. (34:34)**: *«Bueno, jo el que crec és que en aquest tipus de grup el que li costa molt és el treball escrit, doncs el que intento potenciar és la part oral, no?, la part de participació. Perquè penso que d'aquesta manera doncs... si aconseguixo que s'impliquin més, i que participin... El que passa és que també he tingut mala sort en el sentit de que, justament amb aquest grup faig classe els divendres... dijous i divendres, i justament des de principi de curs han coincidit amb vagues, sortides, un munt de coses... i entre que vaig més lenta, que costa més treballar amb ells, que ha hagut aquesta... causística, diguéssim doncs...»*

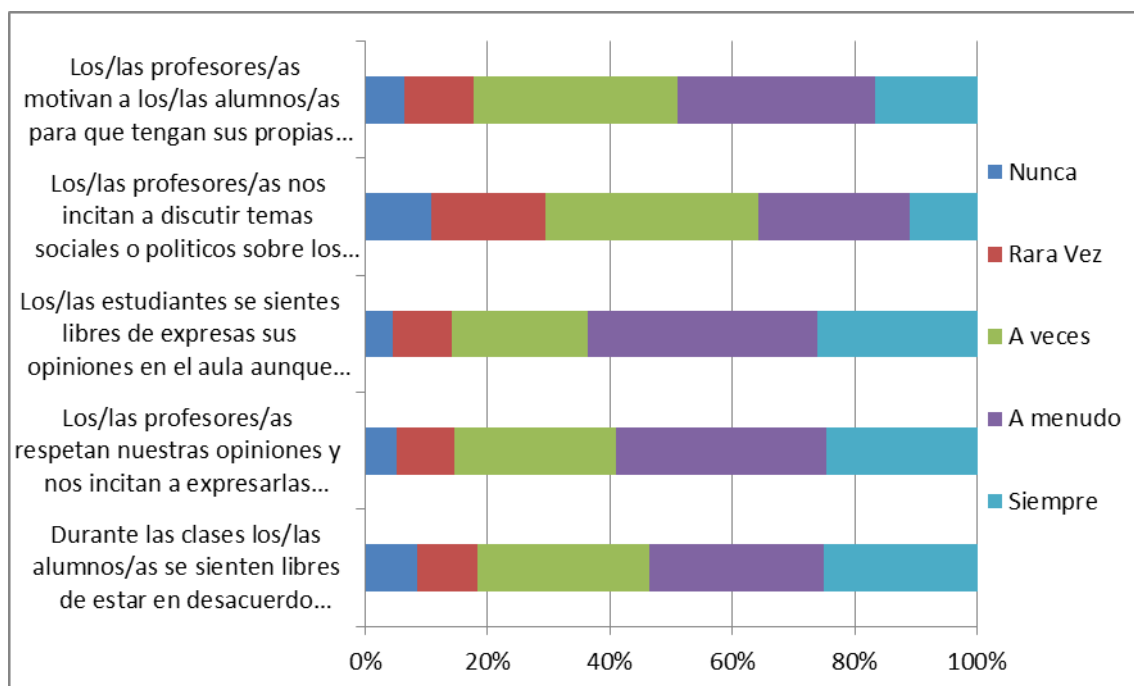


Gráfico 13: Frecuencia en las respuestas de los estudiantes por ítem.

El uso diálogo en el aula según los resultados del capítulo anterior es valorada por los docentes y los alumnos debido a que permite la comunicación entre compañero y con el profesor, esto implica que se creen situaciones comunicativas que pueden ser: abiertas, motivadoras, promuevan preguntas y generen dudas. Esta idea es afianzada por Henríquez & González (2011) al señalar que el diálogo se genera como una conversación, discusión o debates. El abrir espacios para que se discutan temas relacionados con el área, implica que el alumnado desarrolle la competencia de comunicación oral lo que da pie a la construcción y reconstrucción de conocimiento como explica Giroux (1990).

Continuando con esta línea a través del diálogo, las discusiones y los debates en el aula los profesores expresan que es una estrategia adecuada para que sus estudiantes sean ciudadanos activos y con espíritu crítico<sup>243</sup>. El dialogo como estrategia de enseñanza-aprendizaje según las investigaciones (Bickmore & Parker, 2014; Henríquez & González, 2011; Joaquín Prats & Santacana, 2011c) permite al estudiante tener conciencia de su propios conocimientos y representaciones de la realidad, comunicar sus conocimientos a los demás, acceder a los significados de sus compañeros,

<sup>243</sup> Expresado de esta manera por P 7. (44:44): «Sí. O sigui, políticament actius... ciutadans participatius, que participin de la ciutadania, que participin de la societat, que no estiguin veient tot el que passa i ja està.»

contrastar ideas u opiniones para ir modificando sus representaciones frente a los contenidos que van estudiando. Estos enunciados expresados por el profesorado y los especialistas se ven vigorizados por los estudiantes al opinar que:

- El aula es un espacio donde generalmente se pueden discutir temas diversos relacionados con las Ciencias Sociales y la Historia<sup>244</sup>.
- Los espacios de debate son importantes para llegar a conclusiones junto a los compañeros<sup>245</sup>.
- El diálogo en el aula abre oportunidades para ir aclarando dudas y reforzando lo aprendido<sup>246</sup>.

Como se puede leer estas opiniones de los alumnos entrevistados contradicen en cierta medida las respuestas que dieron los estudiantes de los establecimientos educativos que participaron en el cuestionario, donde el promedio señala que rara vez se dan espacios de discusión y debate en el aula. Esto se puede deber al hecho de que los entrevistados fueron propuestos por los profesores de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales y quizás sus respuestas sean un poco subjetivas.

Desde otra perspectiva los estudiantes que se entrevistaron reconocieron una serie de dificultades que limitan la calidad de las discusiones y debates en el aula:

- No siempre se cuentan con las herramientas el dominio de los contenidos para argumentar y fundamentar su opinión durante los debates<sup>247</sup>.
- Los espacios que los profesores pueden dar para debatir pueden ir cambiando cada año, debido a que los profesores se van rotando<sup>248</sup>. A lo que se pueda añadir que las sociologías en el aula también se ven modificadas.

---

<sup>244</sup> Expresado de esta manera por **A5 (54:54)**: « Bueno, sí. No, pero no nos dice nada y podemos comentar y tal... y bien»

<sup>245</sup> Expresado de esta manera por **A1 (55:55)**: « Las vemos, las analizamos, las discutimos a veces, si tiene razón, si no tiene razón, nos hace pensar en si estamos de acuerdo... y eso»

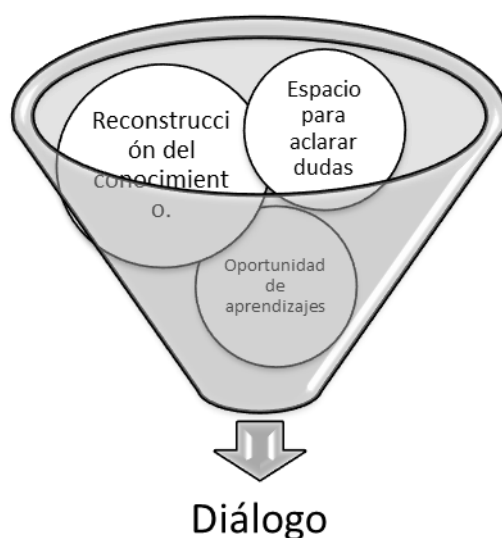
<sup>246</sup> Expresado de esta manera por **A8 (41:41)**: « Ara estem fent més aviat Història de Socials, i va fent això: té els seus apunts i va dient a la classe, i tu pots preguntar i pots fer... I sí, però, de fet és això, ell et va dient i si no entens, tu li...»

<sup>247</sup> Expresado de esta manera por **A8 (73:74)** consultado sobre los debates en clases: « Bueno, depèn. A vegades... depèn de la classe clar, perquè depèn de quina hora i així... però, de vegades sí que hi ha una mica de...»

<sup>248</sup> Expresado de esta manera por **A15 (50:50)**: « Sí, l'any passat. Era millor perquè fèiem més... De vegades d'un tema del llibre sorgia com discussió i així, debat, i llavors ens deixava continuar...»

- Continuando con la idea anterior según la opinión de un alumno los docentes durante los primeros cursos de la ESO no utilizan con regularidad el diálogo como mecanismo de refuerzo de los aprendizajes, razón por la cual cuando llegan a cursos superiores la calidad de los debates y discusiones no es de las mejores<sup>249</sup>.

**Ilustración 12: El diálogo como un espacio de aprendizaje**



En resumen a través de la triangulación de los datos entregados por profesores y alumnos se puede señalar que en las aulas de Cataluña perciben el diálogo en el aula como una oportunidad para aprender (ver Ilustración 12), pero los discentes sienten que no siempre se encuentran preparados para tener un debate de calidad, entre otras razones por la pobreza en su vocabulario. En esta línea la finalidad del diálogo en el aula es discutir y construir nuevo conocimiento, de esta manera tal como se

<sup>249</sup> Expresado de esta manera por **A16 (33:34)**: « Com ja t'he dit doncs no... no crec que sigui potser, la millor manera o... Potser hauríem d'agafar una de l'hora de la setmana, fer-la d'una altra manera... no sé. Amb tot això que està passant a l'actualitat de... com he dit, debats d'ensenyar política, i de fer política, també trobo que una hora a la setmana com, triar algun debat i que entre classes intentem debatre. Però el problema es que seria una mica difícil de cop, fer... un any de cop dir: "aquesta assignatura serà per fer això" perquè, trobo que potser haurien d'haver començat des de la ESO, des del 1r i llavors anar evolucionant mica en mica cada any, i a 4rt ja podríem fer debats més consistents. Però si ara comencem de cop no... no trobo que funcionés molt bé».



propone a través del constructivismo, es necesario establecer los nexos o relaciones entre los conocimientos adquiridos con anterioridad y los nuevos (Morton, 2012). Lo que se traduce en que el diálogo sirve, según los resultados de las entrevistas, como puente entre los conocimientos previos y los contenidos que el docente pretende enseñar en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

### **5.1.3. Metodologías activas**

De la información que los profesores y alumnos entrevistados entregaron se desprende que la estrategias de aprendizaje que se utilizan según su tipología (Oller, 2011a, p. 170) son:

- En primer lugar de tipo reproductivo, donde los estudiantes deben aprender una definición, copiar una información del libro o el Power Point, etc. Para los alumnos son actividades que proponen los profesores para reforzar el método expositivo, complementando los contenidos con conceptos que los estudiantes posteriormente deben buscar<sup>250</sup>. O diferentes actividades del libro de texto que deben completar los discentes<sup>251</sup>.
- En segundo lugar es de tipo elaborativo, donde a través de la lectura de un tema del libro de texto o una guía preparada por el profesor se extrae la información principal para luego hacer un resumen. Es decir este tipo de actividades se limitan a trabajos finales o guías de trabajo complementario<sup>252</sup>.

Si se limitan las metodologías de enseñanza-aprendizaje solo a estas dos tipologías como se venía intuyendo en la exposición de los resultados no se rompería con una de las principales dificultades de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales que consiste en enseñar a pensar a los alumnos. Esto debe implicar romper con el método tradicional expositivo que solo se ve reforzado con el tipo de aprendizaje reproductivo y elaborativo y dar pie a trabajos de fenómenos sociales e históricos próximos al alumnado (Joaquín Prats & Santacana, 2011a).

---

<sup>250</sup> Expresado de esta manera por **A12 (83:83)**: « Sí. Ella siempre nos pone como definiciones, años... y nosotros tenemos que buscar lo que pasó en ese año, la definición y todo. Muy bien»

<sup>251</sup> Expresado de esta manera por **A19 (28:28)**: «Entreguem activitats del llibre que ens mana el profe i esquemes de cada apartat»

<sup>252</sup> Expresado de esta manera por **P 6. (34:34)** «Depèn de l'activitat, de vegades amb els ordinadors busquen informació»

El aprendizaje por descubrimiento como propuesta de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales propone al estudiantado trabajar a partir de problemas reales (Joaquín Prats & Santacana, 2011a). Esta premisa permite abordar el descubrimiento como una estrategia que estimula la activación o perfeccionamiento de los procedimientos que son utilizados en el aula que facilitan el desarrollo de las capacidades analíticas e indagativas del alumnado (McDaniel & Schlager, 1990).

Del discurso de los profesores y de los estudiantes de institutos concertados se extrae la siguiente información que se complementa las tipologías de estrategias de aprendizaje (Oller, 2011a):

- En primer lugar tipo de aprendizaje organizativo, donde los estudiantes consultan distintas fuentes para elaborar su propia información, para argumentarla desde su propio punto de vista. Donde se rescata la capacidad de los profesores para enseñarles a extraer información a los estudiantes de diferentes guías con fuentes primarias y secundarias<sup>253</sup>. Y desde otro tipo de actividades como la lectura de novelas que permite contrastar los hechos con la ficción, haciendo todo un proceso de análisis superior<sup>254</sup>.
- El aprendizaje tipo epistemológico es quizás el que menos se trabaja en las aulas de Historia y Ciencias Sociales, debido a que se relaciona con la construcción de hipótesis de hechos sociales e históricos que pueden tener una connotación polémica. A la vez que invita a solucionar problemas de tipo histórico. Para este tipo de aprendizaje es necesario que los docentes propongan actividades de mayor complejidad que permitan al estudiante resolver problemas sociales y fenómenos históricos como por ejemplo, el caso de los niños soldados<sup>255</sup>.

---

<sup>253</sup> Expresado de esta manera por A14 (39:39): « Sí, li dóna... moltes vegades ens fa treballar molt amb matèria primera, o sigui, ens dóna textos i a partir d'aquells textos hem d'analitzar. Per exemple, ens dóna un text sobre... un coronel espanyol que envia a gent al Marroc per que treballin, i nosaltres a través d'allò hem de treure les conclusions. De vegades és molt estrany, eh? perquè no entens res...»

<sup>254</sup> Expresado de esta manera por A4 (39:39): « Sí. A veces hacemos trabajos, por ejemplo, hace poco nos tuvimos que leer un libro de lectura que hablaba sobre la Guerra Civil, que es lo que estamos trabajando ahora, y... lo explicaba el libro detalladamente desde el punto de vista del personaje, y nos ayuda más a entender lo que nos han explicado»

<sup>255</sup> Expresado de esta manera por P 7 (68:68) «Una vez tenemos esta información pues lo mismo: "Ahora vosotros sois un niño soldado" Entonces este año les he pedido tres textos: Uno en el momento en que los raptan para ser niño soldado, uno en el momento que se escapan, y uno que no son ellos el niño

Según la información entregada por el profesorado y el alumnado las metodologías utilizadas en las aulas de Historia y Ciencias Sociales se distancian de la definición que le da McDaniel & Schlager (1990) al describir el aprendizaje por descubrimiento como una estrategia de transferencia de competencias o habilidades de resolución de problemas. Del discurso de los entrevistados tampoco se desprende el uso de actividades que permitan al alumnado relacionar de forma lógica y coherente conceptos y elementos que les han sido entregados preliminarmente, para que luego aplique elementos metodológicos de las disciplinas relacionadas con la asignatura, aspectos básicos del método por descubrimiento en el área de la Historia y Ciencias Sociales según Prats & Santacana (2011b).

Quizás el trabajo que más se aproxime al tipo de aprendizaje epistemológico es el realizado por los movimientos de renovación pedagógica que recién en la década de los setenta y ochenta del siglo XX dieron un giro hacia la innovación en didáctica de la Historia. Grupos como Germania, Gorbi, Historia 13-16, Aula Sete, Kairós, Gea-Clío o Insula Barataria dieron un paso adelante en el trabajo en el aula con el uso del método del historiador y el contraste de fuentes primaria (Joaquín Prats & Valls, 2013). Este tipo de trabajo fue consolidado por equipos de profesores de institutos que amparados en el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona basándose en las nuevas teorías cognitivas de aprendizaje fundaron el Grupo 13-16<sup>256</sup> en España (Sallés Tenas, 2011).

**Ilustración 13: Tipología de estrategias de aprendizaje basado en (Oller, 2011a, p. 170)**



---

*soldado sino que son un familiar directo, hermano, hermana, primo... entonces redactan sus textos y nos lo entregan, y este año han salido unos textos fantásticos».*

<sup>256</sup> Este grupo de innovación didáctica es la adaptación en España de la experiencia Scholl Council de Reino Unido. Para profundizar en la historia de estos grupos se recomienda leer la Tesis Doctoral titulada «L'Aprenentatge de la història a través del mètode de descobriment i el seu impacte en l'ensenyament secundari» Universidad de Barcelona, de Sallés Tenas (2011)

En resumen las estrategias de aprendizaje que el alumnado va desarrollando para incorporar los contenidos enseñados a su estructura de conocimiento se limitan al elaborativo y organizativo, debido a que los docentes no incorporan de manera constante metodologías activas en el aula donde el estudiantado se transforme en actor de su propio conocimiento. No se observa a partir de los discursos de profesores y alumnos actividades con formatos como los propuestos por Prats & Santacana (2011b, p. 55) para aprendizaje por descubrimiento, como:

- Situación problema
- Estudio de caso único
- Trabajo por proyectos
- Juegos de simulación
- Dramatizaciones

A partir de estas ideas se puede deducir que los métodos tradicionales de enseñanza son los que predominan en las aulas de los institutos catalanes.

#### **5.1.4. Trabajo cooperativo en el aula**

A pesar de que el trabajo en grupos cooperativos es una excelente estrategia para la gestión social en el aula que facilita las relaciones entre el profesor, los alumnos y los conocimientos sociales que hay que enseñar y aprender (Oller, 2011a), no es muy utilizada entre el profesorado, solo un docente expreso elaborar material educativo para trabajar cooperativamente, pero no en la asignatura de sociales, sino en una integrada por diversas disciplinas que insta al trabajo por proyectos<sup>257</sup>. La idea del trabajo por proyectos es ofrecer la posibilidad de realizar una investigación que se

---

<sup>257</sup> Expresado de esta manera por **P 2 (41:41)** «Sí. En el nostre cas, som nosaltres qui fem la proposta, no? i com que cedim hores de diferents matèries, com per exemple de la meva, els hi cedeixo una hora de socials, doncs... aleshores, jo introdueixo conceptes o continguts de socials, llavors el projecte de la crisi el vaig proposar jo, en el sentit de que... jo cada any a 4t d'E.S.O. o bueno... quan em toca fer 4t d'E.S.O. socials, doncs... quan treballa dintre del període d'entre guerres el crack del 1929, sempre faig una comparativa amb la crisi actual, val? Llavors doncs... com que tinc menys temps, doncs el que vaig pensar és: bueno, a l'hora pròpiament de socials expliques molt breument el que és el crack, quatre dades, però en canvi la crisi actual la treballa més profundament a l'hora de projectes. I així ho vam fer. Això va ser abans de Nadal».

construye a través de un tema específico, pautas claras que permitan a los estudiantes obtener información y puedan realizar pequeños esquemas que posteriormente facilite la redacción de un informe (Joaquín Prats & Santacana, 2011c, p. 55).

Entre los estudiantes entrevistados, solo uno manifestó que su profesor realiza actividades de simulación donde ellos tienen un rol que cumplir en el aula. A la vez les invita a discutir a través de un Google Docs<sup>258</sup>.

A pesar de que las experiencias de alumnos y profesores que participaron en el estudio dice ser limitado en el trabajo cooperativo en el aula, existen experiencias muy valiosas como las realizadas por investigadores de la Universidad de Stanford han intentado romper con este estigma proponiendo un programa llamado «*Reading Like A Historian*» (Reisman, 2012). Otras propuestas que surgen en España a través del Grupo DHIGECs en el trabajo de expertos de diferentes áreas (Joaquín Prats & Wilson, 2013; R. Salazar-Jiménez et al., 2015) que fundamentan su trabajo en la simulación de procesos de elecciones y en la técnica puzzle de Aronson (TPA) (Aronson & et al, 1978). Como se ha señalado en otros apartados de la investigación el trabajo cooperativo es fundamental para conseguir el desarrollo cognitivo y facilitar el aprendizaje (Oller, 2011a), pero casi no se utiliza en las aulas de los profesores y alumnos entrevistados. A partir de este tipo de estrategias los docentes podrían generar relaciones de apoyo y compromiso entre el alumnado, desarrollando competencias como la social y ciudadana como expresan De Miguel, Veiga\_Crespo, Feijoo-Siota, Blasco, & Villa (2009).

Para complementar esta información y comprobar el objetivo propuesto si las metodologías que utilizan los docentes se ha adaptado a las necesidades del siglo XXI e identificar como son tratados los contenidos de Historia y Ciencias Sociales es necesario conocer cuáles son los recursos que los profesores utilizan en las aulas de la especialidad.

---

<sup>258</sup> Expresado de esta manera por **A22 (75:75)**: « Bueno no, treballem com amb el llibre, però dins del llibre treballem amb projectes, una manera determinada de fer cada tema, mirem documentals pel·lícules...»

## **5.2. Recursos didácticos utilizados en las aulas de Historia y Ciencias Sociales**

---

Para el análisis de los resultados en las entrevistas de los profesores y alumnos es pertinente conocer los recursos didácticos que los docentes utilizan en el aula. Esta información dará mayores posibilidades a la investigación para conocer como son tratados los contenidos que propone la legislación vigente al momento de realizar la investigación en el aula (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). La estructura de esta sección de la investigación se abordará a partir de las variables que surgieron de las entrevistas de los profesores y alumnos: 5.2.1. En primer lugar se abordaran el trabajo con recursos audiovisuales; 5.2.2. Posteriormente el uso de recursos online; 5.2.3. A continuación se abordara el uso de fuentes primarias; 5.2.4. Para finalizar con el trabajo que se realiza en el aula con las fuentes primaria.

### **5.2.1. Recursos audiovisuales en el aula.**

Este punto es muy pertinente, sobre todo si consideramos la importancia de los recursos audiovisuales en las aulas de Historia y Ciencias Sociales en la actualidad. Al comparar las entrevistas entre profesores y entre alumnos se puede desprender que este tipo de recursos son los más utilizados en las clases.

En el capítulo de resultados (Capítulo 4) se puede apreciar que los recursos audiovisuales son muy utilizados como soporte de información en las aulas de Historia y Ciencias Sociales. Según los profesores en las imágenes y representaciones iconográficas encuentran una estrategia que ayuda a hacer comprensibles y cercanos hechos históricos o problemas sociales diversos, idea que también es defendida por la literatura especializada (Hernández, 2011; López del Amo, 1994). De la información que entregaron los profesores entrevistados se aprecia que el uso y proyección de fotografías, cuadros artísticos entre otros tipos de imágenes tienen la finalidad de apoyar una clase expositiva<sup>259</sup>.

En la información que entregaron los entrevistados no se observan propuestas donde los estudiantes aprendan a descodificar y mirar una imagen audiovisual (fotografías, esculturas, pinturas o vídeo y películas cinematográficas) como defiende Gaya (1996).

---

<sup>259</sup> Expresado de esta manera por **P 2 (13:13)** «*De vegades utilitzem el projector per projectar els documents que analitzem... no sé, si és una imatge, si és un mapa, o el que sigui*».

Según la literatura especializada la alfabetización audiovisual en las clases de Historia y Ciencias Sociales es esencial debido a que en la actualidad los medios de comunicación inundan la vida cotidiana de los educandos (Villanueva Baselga, 2015).

En las aulas de Historia y Ciencias Sociales por norma general el uso de imágenes lleva asociados atributos que genera en el espectador la creación o refuerzo del imaginario visual (Gámez-Ceruelo, Molina-Neira, Cardona-Gómez, & Rojo, 2013). Por esta razón las fuentes iconográficas pueden llegar a ser una importante evidencia histórica en las aulas de secundaria (López del Amo, 1994; Moradiellos-García, 2011). Aunque no se aprecia en los discursos de profesores y alumnos un trabajo que profundice en el uso de estas ilustraciones.

Los docentes que participaron en la investigación solo uno señala que ha realizado trabajos con imágenes, comparando ilustraciones sobre la cultura Mesopotamia y egipcia lo que ha permitido a sus estudiantes destacar elementos básicos de la arquitectura de estos pueblos y asociarlas con sus materias primas<sup>260</sup>. Este tipo de actividades da pie para que los estudiantes realicen un análisis crítico e histórico de la información visual que los docentes les proporcionan como sugiere Callahan (2015). El uso de estos recursos puede derivar en diferentes actividades de innovación didáctica como la de Ríos & Sánchez (2013) donde se trabaja con el fotoperiodismo de inicios del siglo XX durante la Guerra Civil mexicana.

Desde la percepción de los estudiantes entrevistados el uso de las imágenes en las clases de Historia y Ciencias Sociales se limitan a enmarcar visualmente determinado período o hecho histórico<sup>261</sup>, esto podría ser coherente con la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995).

Si se compara las opiniones expresadas por profesores y alumnos no se observa un uso de este tipo de recursos acompañados de una buena documentación de los

---

<sup>260</sup> Expresado de esta manera por **P7 (47:47)**: «*Vam fer Mesopotàmia, art de Mesopotàmia, vale, doncs els hi vaig comparar l'art de Mesopotàmia amb l'art d'Egipte, i els hi pot semblar una tonteria però els que m'ho han fet bé i han treballat, han vist el per què uns construeixen amb pedra i els altres no construeixen amb pedra. Per què uns tenen arc i travat, i uns altres tenen arquitectura voltada. I clar això significa que ells han fet un procés de pensament i han estat capaços de veure que amb fang no poden fer un arc i trau, i que amb pedra és molt més difícil fer l'arc, no?*»

<sup>261</sup> Expresado de esta manera por **A8 (78:78)**: «*Internet, més aviat poc, eh? però també hem de fer treballs i coses... Mira, ara de fet, la setmana que ve tenim un treball d'explicar un fet posterior a la II Guerra Mundial, a través de només imatges i peus de foto i així*»

acontecimientos históricos como sugiere la literatura especializada (Santoli, Vitulli, & Giles, 2015). El uso de imágenes en las aulas de secundaria podría permitir a los estudiantes compartir sus puntos de vista acerca de diferentes temas, como por ejemplo, los derechos humanos básicos y relacionándolos con sus experiencias vividas. El cine es otro recurso audiovisual que estudiantes y profesores dicen que se utilizan en las clases de Historia y Ciencias Sociales.

Los soportes como los vídeos y películas según los estudiantes les sirven para contextualizar bajo una perspectiva diferente los contenidos que ven con el profesor en el aula<sup>262</sup>. Este tipo de recursos didácticos ayuda a los estudiantes a tener una comprensión amplia de los procesos históricos y refuerzan los contenidos vistos en el área (Brown-Buchanan, 2015).

Los docentes dicen utilizar este tipo de soporte para abordar diversas temáticas de la historia, que pueden abarcar desde el Nazismo, el holocausto y la Segunda Guerra Mundial, etc.<sup>263</sup>. Esto se ve enriquecido si se acepta que el cine es una puerta abierta al pasado como señalan Feliu & Hernández (2011) y permite recrear plásticamente hechos o períodos históricos (Brown & Davis, 2014).

Las películas históricas y documentales se han utilizado durante más de dos décadas como una estrategia de enseñanza y aprendizaje (Marcus & Stoddard, 2009). Puede según lo relatado por los docentes evocar pasajes históricos, o se basan en personajes históricos, con el fin de narrar acontecimientos de pasado aunque su enfoque no sea riguroso<sup>264</sup>, en ocasiones según la literatura especializada se acerca más a la leyenda o al carácter novelado del relatos (Caparrós-Lera, 2007). En este contexto es importante señalar que:

---

<sup>262</sup> Expresado de esta manera por **A11 (100:100)**: «No pero, a veces nos ayuda porque por ejemplo, porque las películas que nos pone las relaciona con el tema que estamos haciendo, entonces a veces también nos ayuda un poco a recordar, o...»

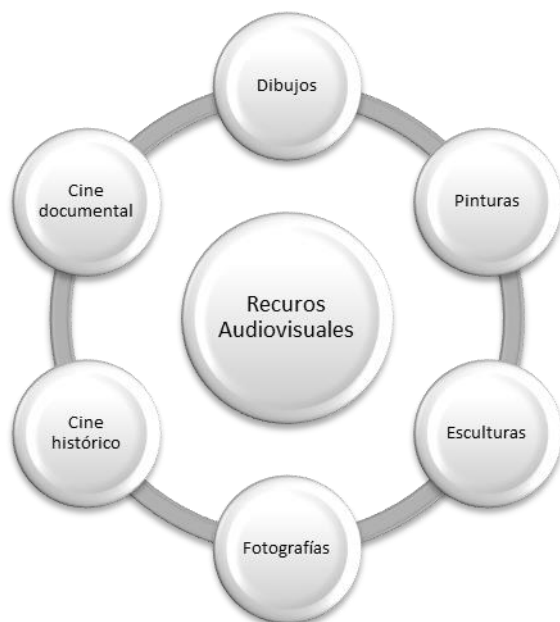
<sup>263</sup> Expresado de esta manera por **P2 (48:48)**: «Que també intento fer-ho, per exemple, la II Guerra Mundial que és un tema... però, és un tema que tard o d'hora de la II Guerra Mundial sabran coses perquè, hi ha tantes pel·lícules, se'n parla tant, hi ha tants documentals...»

<sup>264</sup> Expresado de esta manera por **P 5 (91:91)**: «A mi em passava que a l'exili no arribes quasi mai, i vaig pensar: "Això no pot ser". Llavors jo els hi anava explicant el tema i ells anaven llegint el llibre, i per tant, és una altra manera de tractar l'exili, llegint aquest llibre. Podria posar una peli, un documental, o el que sigui, doncs va ser amb aquest llibre, i va funcionar molt bé»



«El cine histórico siempre puede tener un interés didáctico ya sea para motivar o enseñar, pero incluso el mal cine histórico también es útil como muestra de

Ilustración 14: Fuentes audiovisuales adaptada de (Moradiellos-García, 2011, p. 60)



anacronismos y errores»

(Feliu & Hernández, 2011, p. 76)

Otro de los recursos que algunos alumnos entrevistados dicen trabajar en clases son los documentales<sup>265</sup>. La riqueza del cine documental es que se crean con la intención específica y son influenciados por las ideas del productor y el

director y generalmente contienen evidencias de fuentes primarias, como entrevistas, imágenes de vídeos y fotografías que hacen a estas películas fuentes históricas valiosas (Brown-Buchanan, 2015).

Profesores y alumnos recalcan que el inconveniente principal del uso de películas o documentales en clases es la organización horaria del sistema educativo. Por este motivo los docentes trabajan con extractos de películas o invitan a sus estudiantes a verlas en su tiempo libre, pero siempre intentado entregar pautas para realizar la crítica correspondiente<sup>266</sup>.

En resumen como ha señalado se ha señalado en los capítulos anteriores y lo expresa Breu (2010) los documentales o cine de no ficción, aporta conocimientos y ayuda a

<sup>265</sup> Expresado de esta manera por **A22 (24:24)**: «Bueno no, treballem com amb el llibre, però dins del llibre treballem amb projectes, una manera determinada de fer cada tema, mirem documentals pel·lícules...»

<sup>266</sup> Expresado de esta manera por **P7 (50:50)**: «Ara estem fent Edat Moderna, i el primer que vaig fer d'Edat Moderna (abans d'explicar res de l'Edat Moderna) els hi vaig passar els primers 10 o 15 minuts de la pel·lícula 1492 La conquesta del paradís, en la qual Cristóbal Colón explica al seu fill perquè la Terra... o sigui com se sap que la Terra és rodona...»

comprender acontecimientos o elementos de la vida cotidiana. Motivo por el cuál, tal como señalan en el caso de la formación del profesorado, hay que hacer hincapié en conceptos como: «imaginario colectivo»; «cosmovisión», «hermenéutica» o «crítica de fuentes», se consideraba que el alumnado estaba en disposición de realizar lecturas complejas y profundas de las imágenes (Gámez-Ceruelo et al., 2013). De esta manera el profesor debe contar con herramientas para hacer lecturas de imágenes y de cine, lo que no se observa en las respuestas de las entrevistas realizadas.

Como se ha venido señalando a lo largo de este capítulo y el anterior, el profesorado apoya sus exposiciones a través de fuentes visuales proyectado a través de diapositivas en Power Point, pero no realiza un trabajo de análisis con los recursos audiovisuales, donde puedan junto al alumnado contrastar las imágenes con fuentes documentales para tener una visión desde múltiples perspectivas de un acontecimiento histórico.

### **5.2.2 Recursos online**

La reflexión sobre la práctica docente relativa a la introducción de las Tics en el aula ha ido evolucionando los últimos años (D. S. Sobrino-López, 2011; Tejera-Pinilla, 2011). Aunque se puede comprobar a través de las entrevistas a profesores y alumnos su uso aún se mantiene a un nivel superficial limitándose generalmente a la búsqueda de información a través de Wikipedia g o directamente desde Google<sup>267</sup>.

De los estudiantes entrevistados solo uno señala que su profesor prepara una guía y le hace buscar información por internet<sup>268</sup>. El uso de una guía y la selección de recursos online permiten que el estudiantado desarrolle la competencia. La creación de material que tenga como eje el alcanzar esta competencia permite al alumnado desarrollar habilidades para buscar información, procesar y comunicar (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). Los estudiantes deben aprender a buscar información a través de blogs, periódicos y fragmentos audiovisuales utilizando diferentes técnicas

---

<sup>267</sup> Expresado de esta manera por **A15 (71:71)**: « Sí, perquè jo vaig fer el treball i bueno, vaig buscar a la Wikipedia i així... lo típic que busques informació, després l'ajuntes amb el grup però... o sigui, que m'hagués pogut servir molt més del que» Información complementada **(73:73)**: « Bueno, a la Wikipedia no però, no sé... poso al Google i les pàgines que em surten me les llegeixo totes, i després faig com un resum entre totes. O sigui no faig copia i pega només de Wikipedia, faig una mica de cada.»

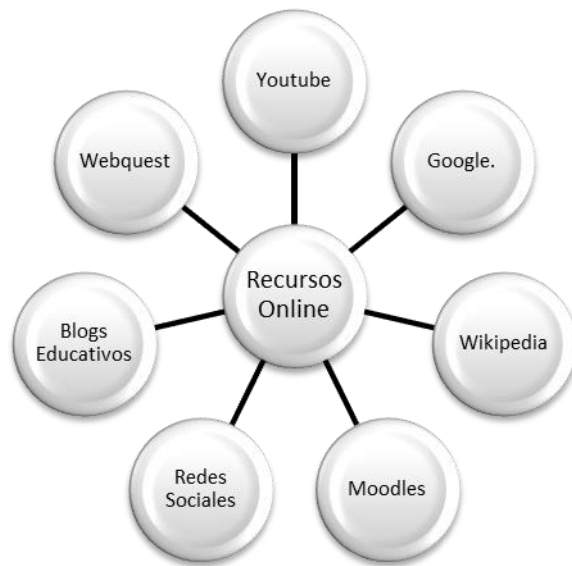
<sup>268</sup> Expresado de esta manera por **A19 (30:30)**: « Bueno, ens dona la oportunitat de fer unes fitxes d'ampliació que contenen com un positiu i et donen una web que et fan preguntes i a aquella web has de respondre..»

de investigación (Lozano-Roy, 2011). Pero del discurso de los profesores y alumnos entrevistados se observa que son herramientas que se utilizan sin una estrategia clara para que el alumnado alcance procesos cognitivos superiores.

Otro recurso es utilizado por algunos profesores para compartir contenidos, información de la asignatura<sup>269</sup> y aclarar dudas<sup>270</sup>, son el Facebook, Twitter o Instagram. Al definir una red social

como una organización formada por personas o entidades vinculadas y unidas entre sí por algún tipo de estructura, relación o interés común (Trujillo Torres, 2014). Espacios como el Twitter ofrecen la posibilidad según algunos docentes de abrir y generar espacios de debates<sup>271</sup>, los profesores proponen un tema y un Hashtag<sup>272</sup> que les da la opción de seguir una discusión y formar parte de ella<sup>273</sup>.

Ilustración 15: Recursos online para trabajar en el aula



<sup>269</sup> Expresado de esta manera por **P5 (52:52)**: « Sí, jo tinc un Facebook que tinc només als alumnes, tinc un perfil de Facebook que tinc als alumnes, i aquest ho utilitzo només per estar en contacte amb ells, és a dir, és veritat que els meus estats que poso i tot està realment relacionats... bueno, quasi sempre estan relacionats amb l'institut, i l'altre dia feien un documental a TV3»

<sup>270</sup> Expresado de esta manera por **A12 (74:81)**: «E1: Y... ¿utiliza redes sociales o internet para algo? Para... Sí...E1: ... Facebook o... No, Facebook no. [se ríes] E1: ¿No? o Twitter o algo así o... No, solo para cosas interesantes o para dudas que nosotros tengamos las resuelve en [no se entiende el final de la respuesta] E1: ¿Si ella no lo sabe, o cómo? No, ella lo sabe todo, sabes? pero hay algunas cosas que se te escapa, datas y todo.»

<sup>271</sup> E Expresado de esta manera por **A14 (73:73)**: « No. Tenim una pàgina web amb coses, i Twitter no, i Facebook tampoc. Bueno, però això era com Twitter, o sigui, era com si la gent publicqués Twitts, saps? però era en una pàgina normal»

<sup>272</sup> Los hashtags permiten diferenciar, destacar y agrupar una palabra o tópico específico en Twitter o Instagram. Referencia: <http://redessociales.about.com/od/LoBasicoPrimerosPasosEnTwitter/a/Conoce-Que-Son-Los-Hashtags-En-Twitter.htm>

<sup>273</sup> Expresado de esta manera por **P5 (53:53)**: «...el Twitter l'he utilitzat però perquè tinc a molts que fan servir el Twitter i, llavors per exemple, quan passa alguna cosa entrem i posem el hashtag que estan utilitzant i veiem a veure què es diu d'aquell tema, només per mirar. I els hi vaig demanar, per exemple, deures per aquest estiu, i me'ls havien de fer per Twitter. Però només els que havien aprovat»

Otros recursos virtuales que un profesor ha señalado que utiliza para colgar Power Point, vídeos y guías de trabajo es el Moodle<sup>274</sup>, una herramienta muy útil para que facilita el trabajo de los docentes y de los alumnos (Betegón-Sánchez, Fossas-Olalla, Martínez-Rodríguez, & Ramos-González, 2010).

En conclusión los recursos online que los docentes entrevistados dicen utilizar se limitan a buscar información concreta a través de páginas Webs, pero en general no se observan que desarrollen la competencia digital como por ejemplo, creando Blogs Educativos como propone Sobrino-López (2013), donde exista un trabajo de búsqueda de información pauteada como podría ser una Webquest (Lozano-Roy, 2011) también se pueden plantear proyectos de búsqueda de información decodificando textos para el desarrollo una ciudadanía digital como los realizados en el ámbito anglosajón (Wineburg & Reisman, 2015).

Otra herramienta que no se ve reflejada en el discurso ni de los profesores y menos del estudiantado que ofrece una infinidad de posibilidades en el aula aplicables a la enseñanza de la geografía, la historia, etc. es la **pizarra digital** (Martín-Piñol, 2011). Este recurso es útil como por ejemplo para trabajar con la **arqueología virtual**, definido como el proceso de reconstrucción-simulación digital para interpretar y comunicar el patrimonio arqueológico con el que pueden interactuar los estudiantes (Rivero-Gracia, 2011).

En definitiva los recursos online se han transformado en herramientas de apoyo a las clases expositivas de los docentes. Cuando en realidad se les puede sacar partido desde diferentes vertientes, como por ejemplo: el fomento de la ciudadanía digital, el desarrollo del pensamiento histórico y la creación de cartografía digital (turística, demográfica, etc.)

---

<sup>274</sup> Expresado de esta manera por **P 1 (23:23)**: «Sí. Nosotros ahora estamos utilizando una plataforma el Moodle... tenemos un Moodle, i desde el Moodle yo les voy colgando pues... información en cada una de las unidades didácticas que vamos trabajando. Ellos acceden allí y les voy diciendo: [habla como a los alumnos] "tenéis que consultar estos documentos, miraros esto, mañana vamos a trabajar esto, venid con esto mirado...", y ellos van entrando y vienen con... no todos, porque hay gente que ni entra, eh?, pero los chichos que están más enganchados, y sobre todo, los grupos de perfil alto como son los del nivel A y el nivel B, estos chicos sí que entran, consultan, y atienden a las sugerencias que se van haciendo, eh?, de tal manera que yo utilizo mucho el Moodle, y allí les voy colgando la información»

### 5.2.3. Fuentes Históricas como recursos en el aula

Tabla 130: Fuentes informativas de la historia (Moradiellos-García, 2011, p. 60)

Fuentes textuales y escritas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentos manuscritos</li> <li>• Documentos impresos</li> <li>• Documentos grabados</li> <li>• Prensa diaria y periodica</li> <li>• Libros y publicaciones</li> </ul>
Fuentes iconográficas e imágenes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dibujos</li> <li>• Pinturas</li> <li>• Esculturas</li> <li>• Grabados</li> <li>• Fotografías</li> <li>• Vídeos y películas cinematográficas</li> </ul>
Estadísticas y numéricas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Censos</li> <li>• Padrones</li> <li>• Repertorios estadísticos oficiales</li> <li>• Cuadros y tablas elaborados serialmente</li> </ul>
Orales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Testimonios transmitidos directamente</li> <li>• Testimonios grabados en soporte magnético o digital</li> </ul>
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edificaciones</li> <li>• Instrumentos, herramientas y útiles</li> <li>• Objetos de uso diario y cotidiano</li> <li>• Restos arqueológicos</li> </ul>

El uso de fuentes históricas como recursos es esencial para el estudio que se ha propuesto. La Historia como disciplina científica es estudiada desde diferentes enfoques y métodos, pero estos deben contar con una materia prima que se conocen como Fuentes (ver Tabla 130) que darán sustento a la información que los historiadores plasmen en sus libros, artículos, etc.

Lo habitual en las aulas de secundaria es que se trabaje con fuentes secundarias. Estas son escritas por personas que no han sido testigos directos de los acontecimientos o hechos de lo que habla (Feliu & Hernández, 2011; López del Amo, 1994; Tribó, 2005). Entre las fuentes secundarias que destacan profesores y alumnos se pueden mencionar: los relatos de ficción basados en hechos históricos (Novelas); los textos educativos normalmente elaborados por historiadores para el uso diario en el aula; prensa escrita que recuerda un hecho pasado, etc. Se puede entonces definir como **fuentes secundarias**, las que

han sido elaboradas a partir de fuentes primaria por historiadores o analistas (Moradiellos-García, 2011).

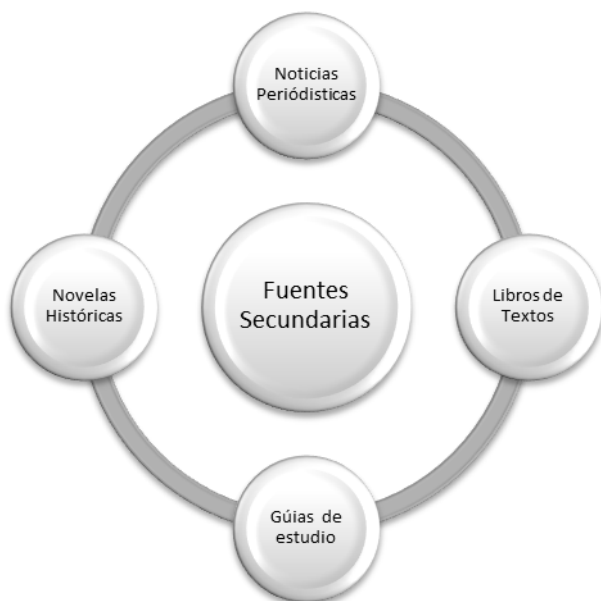


Ilustración 16: Fuentes secundarias trabajadas en las aulas

Estas fuentes secundarias como se aprecia en la Ilustración 16 pueden tener diferentes vertientes y en el estudio se destacan las siguientes:

- **La ficción histórica**, este tipo de recursos según lo expresado por los profesores puede abarcar temáticas variadas y distintos puntos de vista de la historia, como por ejemplo, el exilio español después de la Guerra Civil<sup>275</sup> o sobre la Segunda Guerra Mundial<sup>276</sup>. Desde este punto de vista la ficción histórica puede resultar interesante ya que el autor refleja las formas de vida de una determinada época e informa sobre ella y son de utilidad para motivar el aprendizaje de los estudiantes, similar a lo que sucede con el cine como señala Feliu & Hernández (2011). La introducción de la ficción histórica en las aulas de Historia y Ciencias Sociales, es un recursos de alto valor didáctico, pues por una

<sup>275</sup> Expresado de esta manera por PX (XX:XX): «...clar, el vaig començar a llegir pensant que era per a mi i dic: “ai no m’agrada” però el vaig llegir i vaig dir: “ostres! és ideal per als nanos per tractar l’exili de la Guerra Civil”. Clar com era una mica car perquè no hi havia edició juvenil, vaig parlar amb la de Català, tal i qual, vam llegir el llibre i ha funcionat fantàstic, però també l’hem guiat molt nosaltres.»

<sup>276</sup> Expresado de esta manera por PX (XX:XX) « Aquest any els hi he fet llegir dos llibres, llibre de novel·la entenem, no? Es que clar, hi havia un llibre que a 4t d’ESO està assignat a llegir, que es diu L’amic retrobat que va en relació amb la II Guerra Mundial i l’Alemanya de Hitler i tal, però jo vaig llegir un llibre l’any passat que no em va agradar per a mi, però de vegades llegeixo llibres i miro pel·lícules amb el filtre de professora, eh?»

parte mejora su competencia lingüística al tiempo que permite el acercamiento a épocas históricas de una manera lúdica (Sadoyna Hernández, 2012).

- Este tipo de recurso según lo expresado por los estudiantes les facilita la comprensión de un hecho histórico, logrando contextualizar los contenidos que el docente les proporciona<sup>277</sup>. El trabajo que el profesor realice basándose en la lectura de una novela necesita de ciertas bases para fomentar la afición a la lectura como el rigor histórico y conceptual (Sadoyna Hernández, 2012). Entre las dificultades que los docentes pueden encontrar es que normalmente no coinciden los contenidos de los planes de estudios de historia y literatura lo que sin duda daría un plus adicional al trabajo que se pueden realizar con la ficción histórica en el aula (Molinero, 2012).
- **Los textos escolares**, es para los docentes una estructura cronológica pauteada que ayuda a guiar el trabajo del alumnado invitándole a seleccionar la información<sup>278</sup>. Esta idea se entiende mejor si se concibe un manual como un recurso concebido expresamente con la intención de ser usados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Guillén-Moliner, 2012). Este punto se ve reafirmado al entender los manuales como una de las guías más importantes en las clases de historia (Rüsen, 1997).
- Algunos estudiantes señalan que el texto escolar es usado por sus profesores como material complementario a los contenidos<sup>279</sup> o como hilo conductor y cronológico de los temarios<sup>280</sup>. Pero hay profesores que critican la estructura y

---

<sup>277</sup> Expresado de esta manera por **A4 (39:39)**: « Sí. A veces hacemos trabajos, por ejemplo, hace poco nos tuvimos que leer un libro de lectura que hablaba sobre la Guerra Civil, que es lo que estamos trabajando ahora, y... lo explicaba el libro detalladamente desde el punto de vista del personaje, y nos ayuda más a entender lo que nos han explicado»

<sup>278</sup> Expresado de esta manera por **P1 (24:24)**: «Y después hay chicos que les da más seguridad el libro digital, y entonces desde el libro digital... que allí está como muy estructurado, eh?, pues ya sabéis, eh? que los libros lo dan todo como muy pautado... y los a los chicos que les da más vértigo una formación no tan pautada, les da mucha seguridad el libro digital. Bueno, ellos tienen esas opciones».

<sup>279</sup> Expresado de esta manera por **A8 (45:45)**: « Llibre de text tenim però, més aviat el fa servir per respondre preguntes, per reforçar el temari, o... coses així»

<sup>280</sup> Expresado de esta manera por **A16 (30:30)**: « Deu minuts potser, cinc, deu... llavors quan comencem la classe, la teoria, ens diu que obrim el llibre, potser ens reparteix uns fulls o algo, llavors ho llegim, ens explica més o menys el context, llavors ens diu l'època i tot això, prenem apunts, i llavors ens fica unes activitats, les fem i ja han passat els 50 minuts de classe»

las actividades de los manuales<sup>281</sup>. La visión de estos docentes se ve contrapuesta a la evolución de que han vivido los textos durante los últimos años, lo que va de la mano en su consolidación como una de las guía más importantes en las clases de Historia y Ciencias Sociales como conductores del proceso de enseñanza-aprendizaje (Repoussi & Tutiaux-Guillon, 2010), pero la literatura especializada también ha criticado estos recursos al calificarlos de descontextualizados y que su función deriva del mero refuerzo de los contenidos y no de una secuencia didáctica coherente. (Sáiz Serrano, 2013).

En general, los autores de los manuales escolares tienen tendencia a crear héroes de todos los personajes históricos, encontrando una narrativa maestra, encajando todos los eventos desde una visión general de la historia (Alridge, 2006). De esta manera los libros de textos colaboran en la construcción de la memoria colectiva desde el ámbito escolar posibilitando la conformación y mantenimiento de identidades homogéneas en grupos heterogéneos (Carretero & Sarti, 2013).

Las **fuentes primarias** son las originadas coetáneamente a la sociedad o hecho histórico y se caracterizan por ser muy diversas (Tribó, 2005). Desde las entrevistas se desprende que son menos utilizadas por los docentes en las aulas. El uso didáctico que los docentes dan a estos recursos se puede señalar los siguientes:

- En la respuesta de profesores y alumnos no se observa un trabajo que ayude y enseñe al alumnado a contrastar información. Lo que también se ve limitado por el tipo de fuentes que usan escritas y documentales<sup>282</sup>, principalmente prensa diaria y periódica<sup>283</sup>. Solo un estudiante señaló que su profesor realiza

---

<sup>281</sup> Expresado de esta manera por **P5 (7:7)**: « Utilitzen una editorial que es diu Galera, Text La Galera. A mi particularment no m'agrada, però no m'agrada perquè trobo una mica desorganitzat el contingut, no tant en sí el contingut que es bastant estàndard com tots els llibres, però és desorganitzada. Però tret d'això... Es que clar, no donar la meua opinió... ja ho intento amb moltes de les coses però, hi ha temes que fins i tot ells t'ho pregunten.»

<sup>282</sup> Expresado de esta manera por **P4 (17:17)**: «Jo diria... a mi m'ha costat de trobar, i quan he trobat alguna, per exemple un diari d'un exiliat espanyol de, després analitzar-la costa molt. El llenguatge que utilitza aquest senyor no és un llenguatge didàctic... amb lo qual de fonts primàries, reconec que poquetes, i acabo amb alguna visual. Escrites cap ni una.»

<sup>283</sup> Expresado de esta manera por **P5 (37:37)**: « I per exemple, també vam fer sistemes econòmics, i els hi vaig portat un article d'opinió que estava com a favor del sistema d'una república, i un altre a favor d'una monarquia parlamentària que hi ha, no? un era del ABC, i l'altre no me'n recordo de quin diari seria. I vam estar extraient els arguments que posaven en un, els arguments dels altres, i ja està, vull dir, no tenia més.»



contraste de fuentes en las actividades de aula a través de comentarios de textos<sup>284</sup>.

Esto deriva que a pesar de que las fuentes primarias son abundantes y se encuentran al alcance del profesorado (ejemplo las hemerotecas de los periódicos), en su mayoría se utilizan como meras ilustraciones, coincidiendo con la visión de Prats & Santacana (2011a). Las fuentes documentales se pueden complementar con las orales que son importantes para la historia reciente para conocer como trabajaba el abuelo, las condiciones de vida y como se divertía (Joaquín Prats & Santacana, 2011a).

- Otras fuentes mencionada por un estudiante fue el análisis del cuadro histórico para la Historia Contemporánea de España, el Guernica de Picasso para complementar el contenido de la Guerra Civil<sup>285</sup>.

Las fuentes coetáneas a los hechos estudiados permiten a los estudiantes acceder a la información mediante métodos de información claramente científicos (Iggers, 1995), a través de estas herramientas los discentes experimentan las naturaleza interpretativa de la historia y construir su propia interpretación de los hechos o acontecimientos estudiados en el aula (Monte-Sano, 2012).

En conclusión en la Educación Secundaria según los resultados de las entrevistas no se aprecia una orientación de los contenidos para que el alumno llegue a desarrollar nuevas interpretaciones, formulando hipótesis o proponiendo alternativas a problemas reales, esta idea coincide con lo planteado por Carpenente & López-Facal (2013). Por lo tanto no existen actividades en las aulas de los entrevistados que permitan el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes. Alejándose de esta manera de las propuestas didácticas creadas por el Grupo 13-16 en España (Sallés Tenas, 2011) y el trabajo de simulación en el aula como historiadores profesionales realizados por en la Universidad de Stanford (Reisman, 2012; Wineburg et al., 2012).

---

<sup>284</sup> Expresado de esta manera por **A8 (55:55)**: « *Doncs textos històrics, doncs.. documents polítics... O sigui, des de documents polítics fins a coses que escriuen els autors de l'època*» complementado con esta respuesta **(53:53)**: « *Sí, hi ha notícies... [s'ho pensa] Ja ens dóna ell textos i documents, i fem molts comentaris de text que ens fa fer ell, i... Sí, sí*»

<sup>285</sup> Expresado de esta manera por **A18 (66:66)**: « *Sí, estuvimos haciendo el Guernica. Justamente la semana pasada nos pusimos a explicar un poco qué representaba cada trozo del cuadro. Pero bastante general todo.*»

### 5.3. El clima en las aulas de historia y ciencias sociales

---

En los apartados que se han discutido sobre las metodologías y recursos didácticos utilizados en el aula han permitido conocer como son tratados los contenidos en el área de Historia y Ciencias Sociales. Esta discusión ha permitido identificar como se han adaptado los contenidos a los nuevos desafíos de la educación.

En esta parte del estudio se busca conocer las representaciones de los profesores y alumnos frente a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Para ello se abordara desde: 5.3.1. El valor formativo de la asignatura; 5.3.2. Para enseguida ver las dificultades de la historia y ciencias sociales como disciplina.

#### **5.3.1. Valor formativo de la Historia y las Ciencias Sociales.**

Entre los principales objetivos de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales destacados por el profesorado es el formar ciudadanos políticamente activos y participativos<sup>286</sup>. Desde esta idea los profesores entrevistados comprenden que el área de la Historia y Ciencias Sociales es fundamental para alcanzar estos objetivos, debido a que entrega al alumnado diversas herramientas metodológicas y cognitivas que les pueden permitir hacer un análisis de la realidad<sup>287</sup>.

El currículum español a través del RD 1631/2006 declara en referencia al enfoque disciplinar de la Geografía y la Historia:

*«Ambas disciplinas son ejes vertebradores del ámbito social ya que contemplan la realidad humana y social desde una perspectiva global e integradora, además de ofrecer una mayor capacidad estructuradora de los hechos sociales.» (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007)*

Esta declaración apoya a la visión formativa de la disciplina que han ido declarando los entrevistados en referencia a la Historia y Ciencias Sociales. Pero la comprensión de la sociedad actual no se limita la asignatura a la Geografía y la Historia, sino que se amplía a otros campos de las Ciencias Sociales como la Sociología, Economía, la Historia del Arte, la Ecología, etc., (Bellatti et al., 2015). Estas disciplinas entregaran al

---

<sup>286</sup> Expresado de esta manera por **P 7. (44:44):** «Sí. O sigui, políticament actius... ciutadans participatius, que participin de la ciutadania, que participin de la societat, que no estiguin veient tot el que passa i ja està.»

<sup>287</sup> Expresado de esta manera por **P4. (8:8):** «Sí, formar ciutadans. O sigui... insisteixo molt que la història ben entesa ajuda a formar personalitats, i sobretot et dóna eines d'anàlisi de la realitat»

estudiantado aquellas herramientas declaradas por los profesores para la comprensión de la realidad social.

Desde la perspectiva del profesorado y el currículum el área de la Historia y Ciencias Sociales busca una visión integradora del alumnado sobre la sociedad global. Esta visión entra en contradicción con investigaciones sobre el currículum de la especialidad en diferentes que relacionan la asignatura y los sistemas educativos como aparatos de dominación (Cisternas, 2002; Plá, 2005; Santomé, 1991). Desde los diferentes puntos de vista de profesores y alumnos no se logra profundizar a cabalidad la realidad educativa que el sistema imperante puede imponer, pero si da esbozos interesantes sobre el día a día de las aulas, lo que permite dilucidar como se va construyendo el discurso histórico del alumnado,

El análisis de los datos muestra que existen semejanzas y diferencias entre las percepciones de los docentes y los discentes que participaron en el estudio.

Por un lado los docentes tienen en su mayoría la finalidad común de formar ciudadanos. Este ciudadano según estos profesores debe ser capaz de interpretar la realidad, reflexionar y pensar<sup>288</sup>. Idea que va de la mano de la legislación a través de una de las ocho competencias básicas del currículum, la competencia social y ciudadana que declara que los futuros ciudadanos deben:

*«...comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora» (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007)*

La competencia social y ciudadana se encuentra relacionada entre las naturaleza disciplinar, o con los contenidos específicos, y las más transversales, aplicables a todas las áreas y asignaturas (Pagés, 2009). Desde la espacialidad se puede señalar que todo el currículum contribuye a la adquisición de esta competencia, debido a que:

*«... la comprensión de la realidad social, actual e histórica, es el propio objetivo de aprendizaje, pero lo hará realmente si se tiene la perspectiva de que el*

---

<sup>288</sup> Expresado de esta manera por **P 2. (8:8)**: *«...me, d'entrada, a mi el que m'agrada és que tinguin un esperit crític, no? Que... m'agrada molt treballar amb fonts primàries i per tant, que siguin ells mateixos que treguin la informació i, a partir d'aquí doncs, siguin capaços d'extreure unes conclusions. Després si són més actius o ho són menys, això ja... Potser jo no... no sé si ho aconseguixo o no, no? però d'entrada...»*

*conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades, de sus logros y de sus problemas, debe poder utilizarse por el alumnado para desenvolverse socialmente.» (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007)*

Como se puede apreciar tanto el profesorado como la legislación que se encontraba vigente al momento de realizar el estudio tienden hacia la formación de los futuros ciudadanos.

Si bien los objetivos que los profesores destacan de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es la formación de los futuros ciudadanos, la legislación a través del RD 1631/2006, va un poco más allá, al instar al profesorado a introducir en el aula, técnicas disciplinares de investigación. Es así como los estudiantes se deben acercar a las técnicas relacionadas con el uso de la información a través de la recolección de evidencias, o la documentación, su tratamiento, su organización, su representación gráfica, etc. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

Desde las representaciones de los profesores entrevistados se desglosa que la Historia como disciplina en el aula debe realizar un trabajo que ayude a los estudiantes a comprender la realidad<sup>289</sup>. Desde este aspecto las actividades propuestas por el profesorado para el área debiese enfocarse desde métodos de enseñanza-aprendizaje activos (Joaquín Prats & Santacana, 2011c), pero como ya se ha ido describiendo a lo largo del capítulo este tipo de trabajo no es regular en la realidad de los entrevistados. Para el desarrollo del espíritu crítico que los docentes señalan como fundamental entre la labor formativa de la Historia y Ciencias Sociales es no imponer las creencias propias de los profesores<sup>290</sup>, pero para alcanzar este objetivos se deben entregar a los estudiantes herramientas que les permitan realizar desde el aula observaciones racionales, entre las que se pueden destacar capacidades propias de las disciplinas

---

<sup>289</sup> Expresado de esta forma por **P4. (4:3)**: «*Que la Història pugui convertir-se en una eina d'anàlisi de la realitat, que t'ajudi a formar la teva personalitat.*» y complementado de esta manera por **P 2.(15:15)**: «...del que estem fent a classe buscar la relació amb l'actualitat, es a dir, donar la volta al revés, no?»

<sup>290</sup> Expresado de esta manera por **P 5. (16:16)**: «*Un esperit una mica crític intento, i que aboca una mica cap a la igualtat o cap a la justícia. Però és veritat que probablement, és el meu concepte d'igualtat o de justícia i per a mi aquest és el problema, perquè jo crec que en tinc un que és el vàlid i a lo millor el professor de al lado, creu que és un altra. I és veritat, per això sempre intento ser bastant prudent amb les coses, aquí ara ho dic més a lo bèstia, saps? però... A ells no, perquè jo sempre intento que siguin ells els que acabin arribant a certes conclusions*»

como: clasificar, comparar, analizar, describir, inferir, explicar, memorizar, ordenar ideas, etc., contribuyendo así al desarrollo de las capacidades intelectuales, uno de los fines en el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>291</sup> propuestos por Prats & Santacana (2011d).

El instar al desarrollo de las capacidades intelectuales del alumnado dará pie como ya se ha explicado en los resultados a que estos creen su propio pensamiento y opinión, modifiquen aspectos de su escala de valores<sup>292</sup>. Esto tiene relación con la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales ya que permitirá al estudiantado adquirir diversas habilidades sociales y los conocimientos científicos que le ayudarán a comprender el mundo como han señalado Canals & González (2011). De esta manera desarrollan diversas habilidades cognitivas que les permitirán analizar, detectar, contrastar y validar lo que coincide con la literatura especializada (Reisman, 2012; Van Sledright & Limón, 2006; Wineburg, 1999).

En resumen el desarrollo de las facultades intelectuales permitirá que el estudiantado trabaje a través de las ocho competencias básicas<sup>293</sup> del R. D. 1631/2006 que buscan que amplíen su conocimiento en acción, donde puedan dominar algo en la práctica, un saber activar un conocimiento ante un problema como han señalado Miralles, Gómez-Cosme, & Monteagudo (2012).

Desde la visión del estudiantado la Historia como disciplina les da herramientas que les permitirá comprender los hechos del pasado<sup>294</sup>, lo que sirve como puente para comprender temas de actualidad desde múltiples perspectivas<sup>295</sup>. La opinión de los estudiantes tiende a coincidir con la de Marc Bloch (1952). El adquirir habilidades y

---

<sup>291</sup> Para conocer cómo se definen los fines del proceso enseñanza-aprendizaje se les invita a los lectores a observar la ilustración 6 y leer el Marco Teórico de la investigación.

<sup>292</sup> Expresado de esta manera por **P 7. (28:28)**: «*Sí, analitzar-les, detectar-les, saber si són vàlides o no són vàlides, analitzar-les i a partir d'aquí crear el teu propi pensament, la teva pròpia escala de valors, la teva pròpia opinió respecte a tot.*»

<sup>293</sup> En el capítulo 2 de la investigación se profundiza en las ocho competencias básicas y cómo interactúan en la asignatura de historia y ciencias sociales.

<sup>294</sup> Expresado de esta manera por **A3 (28:28)**: «*No sé. Sinceramente, no lo sé. Porque me llena, o sea, yo creo que... me gusta más saber cosas sobre lo que nos pasa, sobre un futuro, y lo que ha pasado anteriormente.*»

<sup>295</sup> Expresado de esta manera por **A4 (22:22)**: «*No sé, Historia por eso, porque soy muy curiosa y me gusta saber cosas de antes y cosas de ahora, de actualidad*» esta información fue complementada por **A6 (28:28)**: «*Porque te cuentan cosas que han pasado antes, y lo que hay ahora y... es interesante*»

competencias propias de las disciplinas históricas y sociales ayudará al alumnado a comprender el presente, otro de los cuatro fines del proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto por (Domínguez, 2015; Prats & Santacana, 2011c). La asignatura de historia y ciencias sociales son las que mejor permiten entender cómo funcionan las sociedades, lo que constituye un elemento fundamental para enfrentarse al presente como han expresado en las entrevistas algunos profesores y alumnos<sup>296</sup>.

Uno de los grandes desafíos de la enseñanza disciplinar que los docentes expresan es la necesidad que los estudiantes aprendan a pensar y reflexionar<sup>297</sup>. Esto coincide con otro fin de la enseñanza-aprendizaje de la historia, donde el estudiantado a través de su reflexión adquiriera una sensibilidad social o conciencia respecto a la realidad, lo que deriva en la adquisición de empatía y racionalidad como proponen Prats & Santacana (2011d).

Sin duda otro de las finalidades de la enseñanza de la historia es el estimular las aficiones del alumnado (Joaquín Prats & Santacana, 2011d). Desde óptica los estudiantes destacan su predilección por el cine histórico, donde interiorizan en temáticas como la Segunda Guerra Mundial y el holocausto. Otros según su realidad familiar se acercan a temas sociales como la problemática en países diversos derivados de la colonización<sup>298</sup>. Otros tienden a aproximarse a través de la Historia a su propia familia<sup>299</sup>.

---

<sup>296</sup> Expresado de esta manera por **P1. (6:6)**: «Bueno... un objetivo central es de que ellos, desde el ámbito de las Ciencias Sociales, nuestro papel es ayudarles a que entiendan el mundo en el que viven...»

<sup>297</sup> Expresado de esta manera por **P 7 (7:7)**: «Sí, ensenyar-los a pensar. Crec que és el més important, i a través de la Història i les Socials en general els pots ensenyar a pensar molt.»

<sup>298</sup> Expresado de esta manera por **A14 (35:35)**: «La I Guerra Mundial, perquè jo des del meu punt de vista, he vist més II Guerra Mundial, o sigui, m'han explicat, he vist, he... la segona que la primera i, no sé per què, a mi la primera m'agrada i no sé perquè. Són aquestes coses que no saps per què però t'agrada. A la meva millor amiga li encanta la I Guerra Mundial, Pearl Harbor i totes aquestes pelis que se les mira, i... no sé, a més ve després del tema de la Colonització (que no sé com es diu el tema d'abans) bueno, però és això, i joestic amb... bueno, tenim una ONG amb la meva família al Sàhara Occidental i clar, és antiga colònia espanyola i, llavors, relaciono tot el tema de La Marcha Verde... i relaciono tot això i clar, a mi m'interessa molt. Aquest tema sí que m'agrada».

<sup>299</sup> Expresado de esta manera por **A3 (39:39)**: «Porque así... o sea, nosotros no sabemos nada de lo que pasó antes con tus abuelos, no? más o menos un poco con Franco y esto, y... eran muy fachas y... así vas informado y sabes que eso no quieres que ocurra y ya está, solo eso».

Ilustración 17: Cuatro grandes fines en el proceso de enseñanza-aprendizaje según Prats & Santacana (2011d, p. 21)



En los resultados se aprecia que los docentes destacan la importancia de ser críticos con los contenidos tratados y la necesidad de no ser neutral ante hechos polémicos en la historia<sup>300</sup> y proporcionar a los discentes la posibilidad de alcanzar su propia opinión y que sea crítico con esta<sup>301</sup>. Estas observaciones de los docentes coincide en que el estudio de la Historia y las Ciencias Sociales debe tener diversos enfoques, destacando las relaciones causales interconectadas que permitirán al alumnado crear elementos de significación histórica (Coffin, 2004; Henríquez & Ruiz, 2014).

Desde las diferentes ópticas y percepciones del profesorado y el alumnado se puede señalar que los intereses y las prácticas sociales dentro y fuera de los establecimientos educativos irán influenciando los elementos de significación histórica que los

---

<sup>300</sup> Expresado de esta manera por P 1. (13:13): «Es imposible, es imposible porque no existe la neutralidad ante los hechos, los hechos están ahí y nuestro objetivo, y nuestra razón debe ser interpretarlos. Por lo tanto en las clases, tienes que entrar en la interpretación, porque, si nosotros cogemos los materiales, todos los materiales tienen orientación... todos!: los libros de texto... no hay nada neutro. Y en ese sentido nosotros tenemos que entrar ahí a jugar, y hacerles ver las orientaciones que tienen las cosas para que no sean manipulados.»

<sup>301</sup> Expresado de esta manera por P 7. (21:21): «A saber que hi ha una informació, que aquesta informació te la donen d'una manera determinada, i que tu a partir dels coneixements que tens, has de saber veure si allò és cert o no és cert, i has de saber crear-te la teva pròpia opinió.»

estudiantes van otorgando a los contenidos tratados en el aula (Plá, 2005). En esta línea como ya se ha señalado en el capítulo anterior los fenómenos sociales estudiados no son estáticos sino que están sometidos a tensión (Joaquín Prats, 2011).

Al ser consultados los profesores si creen que sus estudiantes alcanzan los objetivos de aprendizaje que ellos mismos se proponen sus respuestas se relacionan principalmente con los resultados académicos. Estos resultados se pueden ver trastocados según los entrevistados por distintos factores como es la motivación<sup>302</sup>.

Otro punto importante destacado por los profesores al consultarles sobre el interés de sus estudiantes hacia temas políticos y sociales es que la mayoría de los estudiantes no presentan interés por los temas políticos<sup>303</sup>, a pesar de que se intenta introducir ideas y conceptos que puedan ser cercanos a ellos como se ha observado a lo largo del capítulo.

Este tipo de fenómenos pueden tener diferentes causas entre las que se destacan la contradicción que perciben entre el discurso «ideal» de ser ciudadano y las oportunidades reales que el sistema político y económico actual brinda a las personas, para ejercer una participación ciudadana efectiva (M. L. Martínez, Silva, Morandé, & Canales, 2010). O las opciones que se den en las aulas para discutir, expresar opiniones y crear su propio pensamiento, lo que según los resultados del cuestionario no se alcanza a dar en las aulas de Cataluña.

A pesar de no observar interés por temas políticos y sociales en sus estudiantes el profesorado entrevista si hace el alcance de la potencialidad que tienen de ejercer sus derechos como ciudadanos. Las temáticas que tratan en las clases de Historia permiten a los discentes buscar su opinión sobre diferentes acontecimientos<sup>304</sup>. Este

---

<sup>302</sup> Expresado de esta manera por **P5 (32:32)**: *«I no ho sé, com que no puc comparar amb altres instituts, no sé si és aquest institut amb aquests alumnes, perquè tenen menys recolzament familiar, o menys recursos econòmics, no sé si és això... o pares que estan menys motivats per l'estudi... no sé si és això, o sóc jo que a lo millor en un altre institut tindria més èxit. Com no puc comparar no sé si és la meva manera d'explicar, o la meva manera d'explicar i més coses, però a mi m'agradaria tenir millors resultats»*

<sup>303</sup> Expresado de esta manera por **P3. (102:102)**: *«A nivell polític no tenen interès, molt poc. A cada classe trobes dos o tres que tenen un cert interès però, la majoria molt passotes. Fins i tot a 3r que treballes el comerç, pues intentes introduir coses del Comerç Just i coses d'aquestes i... bueno... doncs tampoc els hi...»*

<sup>304</sup> Expresado de esta manera por **P 1 (113:113)**: *«Sí... sí que veo potencial, e interès en alguns chicos que, ya lo veréis vosotros, que a veces me cuesta gestionar la clase por las dinámicas expansivas que se dan al abrir algunos temas, eh?»* complementa su respuesta **(115:115)**: *«...de querer abrir y tal... y entonces... Bueno, y eso es porque hay interés y potencialidad de querer tener opinión y dejarse oír, y opinar sobre las cuestiones. Sí, sí que veo potencial. Otra cosa es de que ahora, en tiempo presente, ejerzan esa potencialidad ya en organizaciones y en cosas... no, todavía no.»*



potencial según los entrevistados también se observa en el grado de interés que los estudiantes manifiestan sobre determinados temas de actualidad<sup>305</sup> que se va acentuando a medida que avanzan en su escolarización<sup>306</sup>.

En resumen la enseñanza-aprendizaje de la historia y ciencias sociales como se observa en la ilustración 9, cuenta con una serie de posibilidades formativas que pueden tomar una forma conceptual variada. Esto significa que existen diversas divisiones y relaciones que se van construyendo en el aula a partir de la historia y ciencias sociales (las ideas, las fonaciones ideológicas, las prácticas discursivas, etc.). Es así como el docente a través de las metodologías de enseñanza-aprendizaje podrá pensar en el proceso sin reducirlo a no ser más que una figura circunstancial de una categoría supuestamente universal coincidiendo con la visión de Chartier y las representaciones colectivas en la Historia (1992).

### **5.3.2. Dificultades de la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales.**

Al ser consultados los docentes sobre las dificultades que tienen al momento de enseñar historia y ciencias sociales en general asociaron estas problemáticas a factores externos a los aspectos disciplinares como se puede observar en la Ilustración 18.

---

<sup>305</sup> Expresado de esta manera por **P5. (373:373)** «He notat la diferència i l'evolució de 1r a 4t d'ESO que cada vegada més. També perquè la meva matèria es presta molt, i jo personalment em presto molt també a comentar. I sí que he notat perquè de vegades venen i : "señu, lo de Ucrania no lo entiendo, explícamelo"».

<sup>306</sup> Expresado de esta manera por **P4 (172:172)**: « El meu alumnat són com la majoria de joves, bastant freds, però és veritat que tenen 16 anys i sí que parlem de la política, i parlem dels partits, però ells em diuen: "bueno, si nos quedan dos años!" Si ells tinguessin 18 diria que surten de les classes, i en aquest cas història m'ajuda, bastant convençuts de que s'han d'implicar a la vida política del país. Però els hi queden dos anys per davant, llavors ja no sé què dir-te»

**Ilustración 18: Dificultades que los docentes reconocen para la enseñanza-aprendizaje de la historia y ciencias sociales**



Sin duda una de las mayores dificultades que los docentes identifican es la diversidad cultural que deben enfrentarse en el aula. En el año 2014 Cataluña contaba con 7.518.903 habitantes, de los cuales 1.089.214 son residentes que provienen de otros países («Idescat. Población extranjera. Evolución. Cataluña», s. f.). Según el Idescat la mayor parte de la población extranjera en Cataluña proviene de países como Marruecos, Rumania, China, etc., (Tabla 131). Lo que a su vez se va traduciendo en una gran diversidad cultural en las aulas de los diferentes institutos.

**Tabla 131: % de población extranjera en Cataluña por países del año 2014**

Países	Población del país	% respecto del total de la población extranjera
<u>Marruecos</u>	226.818	20,82
<u>Rumanía</u>	98.239	9,02
<u>China</u>	49.773	4,57
<u>Italia</u>	48.857	4,49
<u>Pakistán</u>	44.449	4,08
<u>Bolivia</u>	42.039	3,86
<u>Ecuador</u>	41.834	3,84
<b>Otros</b>	<b>537.206</b>	<b>49,32</b>

Ya lo señalaba Deusdad (2010) la proporción de alumnado extranjero en Cataluña ha pasado de un 2,5% el curso 2000/01 a un 11,8% el curso 2006/07. En cifras totales se ha pasado de 23.778 alumnos a 121.622, lo que significa un aumento del 411%. En el año 2014 la cantidad de personas entre 0 y 20 años que provienen de otros países es de 238.583, lo que demuestra el aumento del alumnado extranjero en las aulas de los establecimientos educativos de Cataluña.

A partir de estas cifras se pueden ir sacando información sobre las distintas dificultades que los docentes reconocen:

- La diversidad cultural lo que complejiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Un ejemplo es la lejanía de la Historia de España para estudiantes que provienen de otros países o la Historia Universal (Occidental) para los alumnos de origen asiático<sup>307</sup>. Lo que se confirma con la opinión de estudiantes que ven el cambio de una realidad o país diferente como una dificultad al momento de aprender historia<sup>308</sup>.
- La asimilación de las aulas interculturales se ve perjudicada debido a que muchos de los estudiantes extranjeros tiene dificultades con el catalán y el español<sup>309</sup>, lo que dificulta la comprensión lectora y los hábitos de estudio y trabajo<sup>310</sup> (Garreta i Bochaca, 2004).

---

<sup>307</sup> Expresado de esta manera por **P5 (16:16)**: « *Doncs que tenen molt poques referències. Els referents que tenen o són pobres, o són molt dispers entre ells. És a dir, com que tinc de Pakistan, de Xina, d'Ecuador, i de no sé on, tu dius el franquisme... i has de dir: "En España..." [riu] vull dir, perquè el franquisme els hi sona com a xinés. Això, vull dir, la disparitat de referents és una cosa, però a més és que en tenen pocs perquè, probablement, el que dèiem de les famílies o el que sigui, a l'hora d'estudiar història és una cosa que sempre els hi ve molt de nou »*

<sup>308</sup> Expresado de esta manera por **A12 (26:26)**: « *A estudiar, a esforzarme, sabes? Me bajaron un curso cuando llegué entonces, ese mismo curso no sabía hablar catalán ni nada, y lo volví a repetir. Y ahí, empezamos a liarla y de aquí, la consejera que hay me dijo: "estudia que eso es bueno, y al menos si estudias en otro país, puedes llevar dinero a tu país". Y aquí estoy»*.

<sup>309</sup> Expresado de esta manera por **P5 (50:51)**: « *Sí, jo trobo que hi ha un primer escull que és l'idioma, és a dir, si són castellanoparlants no tant, perquè bueno, tot i que jo faig les classes en català dic moltes coses en castellà i els hi és més fàcil de traduir, però l'idioma per a ells és una gran muralla per als xinesos, els pakistanís... la gent que ve de fora, els nouvinguts, els immigrants, tenen un gran problema. Després els referents també, eh?»*

<sup>310</sup> Expresado de esta manera por **P2 (13:13)**: « *Doncs potser... al grup A... de 22... ara t'ho dic de memòria, però... potser hi ha 10 que són alumnes que són nouvinguts, encara que portin més o menys anys, i la resta... potser no... bueno, són nascuts aquí però... La dificultat és que hi ha molts que tenen un*

De la información que entregan profesores y alumnos se confirma que la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales no se presenta como un conocimiento acabado como lo ha explicado Prats (2011). El alumnado se debe acercar a los métodos de investigación disciplinar (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007) por lo que necesita leer textos para posteriormente interpretarlos como uno de los elementos esenciales para el desarrollo del pensamiento histórico y social (Plá, 2005; P. Seixas, 2004; Wineburg, 1999), por lo que se deduce que se debe tener un buen dominio del idioma para comprender la información.

Estas problemáticas que aquejan a la disciplina se ven acentuadas según los docentes con los recortes de beneficios y las ayudas para integrar a los hijos de los inmigrantes al sistema educativo<sup>311</sup>. Si se parte de la idea que la comprensión lectora es básica para la enseñanza de la Historia, ésta se verá afectada por el éxito de la inmersión lingüística de Cataluña que en las décadas de los noventa fue un gran logro. Los resultados de distintos estudios de inicio del siglo XXI se han demostrado que el estudiantado extranjero ha visto mermado su rendimiento académico por dificultades lingüísticas (Garreta i Bochaca, 2004; Serra, 2006).

Otro de los factores externos que los docentes reconocen como importante a la hora de describir las dificultades de la enseñanza de la historia son las problemáticas socioeconómicas y el bajo capital cultural de los padres, lo que puede derivar en la poca preocupación de los padres por generar hábitos de estudio de los hijos<sup>312</sup> y tendrá como consecuencia un bajo rendimiento (Mella & Ortiz, 1999). En contraparte

---

*nivell molt, molt baix i amb moltes dificultats... doncs de: comprensió lectora, d'hàbits de treball que no són gaire bons, contextos familiars complicats... i clar, llavors costa...»*

<sup>311</sup> Expresado de esta manera por **P1 (45:45)**: «A ver, chicos con dificultades ha habido toda la vida, eh?, pero sí que es verdad de que... la última ola migratoria que ha venido de los años... 2003/4 hasta ahora, ha hecho de que... las aulas se nos llenen de chicos que han venido de otras culturas, de otras situaciones, de sistemas educativos muy diferentes al que tenemos, y que el proceso de integración haya sido difícil... digámoslo así, eh.»

<sup>312</sup> Expresado de esta manera por **P 5 (7:9)**: «Clar, i les activitats d'oci que fas també amb la família, o que has vist. Si tu no has vist als teus pares llegint, o no has vist mai que els teus pares et portin a un museu... i bueno, els meus pares no em portaven al museu, però vull dir... Jo noto molt, per exemple, quan fas una sortida a vegades hi ha alguns alumnes que no venen, i és que el pares els permeten no venir a una sortida o a un museu, i això seria impensable en altres contextos. O necessiten un professor de repàs i no els hi poden posar, o ells mateixos com a pares no els hi poden ajudar...»

como se expresado en el capítulo anterior los estudiantes reconocen la importancia de estudiar, pero lo ven como un mero requisito social y para la vida<sup>313</sup>. Recalcando que en ocasiones los estudios son agobiantes y agotadores<sup>314</sup>. A esto se puede añadir que muchos jóvenes se ven enfrentados a familias desestructuradas y otras problemáticas de tipo personal que influyen en su día a día<sup>315</sup>.

El trabajo que el docente realice en la selección de contenidos y los enfoques didácticos que utilice de acuerdo a las necesidades educativas y capacidades cognitivas influirá en otro punto que reconocen como problemático motivación del estudiantado<sup>316</sup> y los niveles de desarrollo de los aprendizajes<sup>317</sup> que alcancen<sup>318</sup>, lo

---

<sup>313</sup> Expresado de esta manera por **A12 (22:22)**: «No. Yo esto lo hago para tener un futuro en mi vida. Empecé tarde a estudiar...»

<sup>314</sup> Expresado de esta manera por **A9 (6:6)**: «Sí y no. Sí, porque necesito tener un futuro, necesito tenerlo, y no porque a veces se hace cansado porque... también el horario... yo paso mucha hambre porque hacemos tres horas, un patio muy corto, y otras tres horas».

<sup>315</sup> Expresado de esta manera por **P 5 (50:51)**: «I després, els immigrants que tenim aquí, clar, com són immigrants econòmics, amb dificultats econòmiques, poden tenir famílies més desestructurades, i problemes a casa que els hi fan dispersar-se més. Bé perquè tenen problemes econòmics, o bé perquè les famílies treballen moltes hores i no estan tant per ells. I ja et dic, no és que siguin mals nanos, sinó, que no tenen tant de control moltes vegades.»

<sup>316</sup> Expresado de esta manera por **P 4 (10:10)**: «Per mi el principal problema, o un de fonamental, és que socialment tampoc es prima l'esforç. Per mi és l'inconvenient, el inconvenient és motivar a aquells dos que estan allà al final i que, encara que estàs fent la pel·lícula de la I Guerra Mundial, després quan tots hagin de treballar, ells no treballaran... encara que els castiguis, o... Per mi, personalment, és aquest, cap més.»

<sup>317</sup> Expresado de esta manera por **P 2 (27:27)**: «Amb els que no són d'A. En el grup B i el grup C, obtinc molts millors resultats que amb aquest grup. Costa molt ja... tot, eh? des de l'entrada a la classe, que s'asseguin, que es concentrin, que treguin el material... O sigui, tot això ja... amb això ja invertim molt més temps... i llavors, tot i que el tema els interessa perquè realment veus que després... potser participen més fins i tot que altres grups, perquè bueno... quan alguna cosa els inquieta o tenen dubtes, doncs pregunten... i en altres grups on sembla que l'actitud sigui més correcta, per entendre'ns, però... en aquest sentit... no aprofundeixen més, i en canvi aquest grup és més inquiet, costa molt més que treballin però... en segons quins temes, doncs... pregunten més, s'interessen... El que passa que costa molt després, que facin el treball a casa, que el presentin, has d'estar perseguint... i bueno... en general doncs, això repercuteix a l'avaluació»

<sup>318</sup> Expresado de esta manera por **P 1 (37:37)** «... En los de perfil bajo, tenemos que hacer una adaptación tan grande que... bueno... tenemos que fijar unos objetivos mucho más modestos... [lo remarca mucho] mucho más modestos para poder llegar a esos mínimos. El instituto utiliza un criterio, que yo no estoy muy de acuerdo, pero es el de la mayoría, y es agrupar a los alumnos por niveles. De tal manera que tenemos: de los cuatro niveles A y B que son de un perfil alto, grupo muy homogéneo por arriba, y el C y el D bajo, homogéneo pero por la parte de abajo»

que también es defendido por la literatura especializada (Carretero & Voss, 2004; Joaquín Prats & Santacana, 2011d). Los contenidos de historia y ciencias sociales son útiles en la medida que sean fáciles de manipular por el estudiantado. Por ello, se debe tener en cuenta el grado de desarrollo cognitivo de los grupos (Carretero & Rodríguez, 2009).

Desde esta perspectiva los docentes no logran encontrar mecanismos que permitan a los estudiantes desarrollar el pensamiento histórico, debido a que las aulas según los estudiantes son espacios estáticos y pasan gran parte del día sentados tomando apuntes<sup>319</sup>. Otros manifiestan que los centros educativos son lugares que se alejan de su realidad y que las actividades que se realizan en clases son rutinarias<sup>320</sup>. Esto confirma lo que señalaba Carpente & López-Facal (2013); Fillpot (2012); Sáiz-Serrano (2013) que siguen predominando las prácticas docentes tradicionales basadas en la exposición de contenidos, donde el docente prepara ejercicios básicos de reproducción de la información que entrega.

---

<sup>319</sup> Expresado de esta manera por **A10 (20:20)**: «No, para nada». **(22:22)**: «Lo primero es despertarse a la hora que... te despiertas y después dices: “ahora hacer clases, sentarme...” Yo porque soy muy movido y no me gusta estar sentado todo el rato seguido, y como solo hay dos horas de educación física pues, cansa mucho estar todo el rato ahí sentado y estar atento y todo eso. Y después te distraes y todo eso». **(24:24)**: «Sí, hacer algo en clase más movido más... que hagas un poquito de físico porque estresa sentarte. Hay mucha gente que se estresa en clase y decide pasar o hacer otra cosa». **(39:39)**: «Ambiente sí, pero las clases son... Depende, algunos profesores que dejan pasar más, dejan hablar y todo eso y... te mareas en clase, hablan mucho, te duele la cabeza, y eso». **(41:41)**: «No digo que... cuando la profe está enseñando y tú estás concentrado en ella, que la gente vaya... el murmullo de fondo».

<sup>320</sup> Expresado de esta manera por **A15 (8:9)**: «No perquè... [riu] bueno sí, de vegades ho faig, dic: “bueno vaig a fer una volta sola”, vaig a fer una volta i vaig a l’skate park o coses així... bueno, encara que no sé d’skate però és igual [rieu] i llocs... no sé... de vegades també sóc una mica tímida. I al coles pues, les classes m’agradaria que fossin... perquè, molts professor és tot el rato fer exercicis... o sigui, expliquen, copies, fas exercicis i ja està, i bueno, sí que aprens però podríem fer altres activitats. I a algunes classes vaig i no aprenc res, i jo vull anar per aprendre i...»

## **CAPÍTULO 6: PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA. EL AULA COMO LABORATORIO HISTÓRICO (FASE 2)**

El objetivo general de este capítulo es establecer el aporte de estrategias de aprendizajes colaborativo en la construcción del discurso histórico de alumnos de 4º de ESO. De este objetivo general se desprenden dos específicos: *i)* en primer lugar elaborar propuestas didácticas cimentada en la metodología del aula como laboratorio social para los alumnos de 4º ESO basados en los temas de Fascismo y Guerra Civil Española; *ii)* para luego establecer si la metodología del aula, como simulación de laboratorio social, favorece el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado y por lo tanto influye en la construcción de su discurso histórico.

Para alcanzar estos objetivos este capítulo se estructurará en dos apartados: (6.1.) La presentación de la propuesta didáctica sobre el Nacimiento del Fascismo y los resultados que se alcanzaron; (6.2.) en el segundo apartado se presentará la propuesta didáctica de la Guerra Civil Española y sus resultados.

### **6.1. El origen y nacimiento del Fascismo (Alemania e Italia)<sup>321</sup>**

Como se ha explicado en el capítulo 3, el material didáctico que se ha aplicado y evaluado nace de tres condicionantes: el primero ligado a la situación económica y social que ha provocado del surgimiento de movimientos y partidos de carácter neofascistas o neonazis; el segundo como parte de la larga tradición del Grupo de investigación en la que nace esta tesis, donde se busca preparar a los jóvenes hacia una educación para la paz y la democracia; y por último, ante la solicitud de los docentes de materiales educativos para implementarse en el aula, sugiriendo que un tema interesante a trabajar en las clases es el Fascismo<sup>322</sup>.

Como se ha descrito a lo largo del capítulo que hace referencia a la metodología, el objetivo de esta Unidad Didáctica es que el alumnado comprenda el ascenso y las características básicas de esta ideología que nació durante el siglo XX y que dichos conocimientos les ayuden a identificar movimientos sociales y políticos que responden

---

<sup>321</sup> El título original de la Unidad Didáctica es «Sorgiment i orígens del Feixisme (Alemanya i Itàlia)» Para conocer en profundidad el contenido pueden revisar los anexos que se encuentran en CD.

<sup>322</sup> En una reunión con el docente que participó en el estudio, sugirió la necesidad de crear una unidad introductoria que utilizará la metodología, argumentando que el alumnado no estaba acostumbrado a realizar este tipo de trabajo. Él propuso la creación de un material relacionado con el Fascismo.

a esas mismas características en el presente<sup>323</sup>, así como proporciona información para que no vuelva a ocurrir.

### **6.1.1. Planificación y desarrollo de la experiencia.**

Como se explicó en el capítulo 3, esta experiencia didáctica fue implementada en 4º de ESO, el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria (alumnos de 15 años de edad aproximadamente) durante los meses de enero y febrero de 2015, respetando la evolución cronológica de currículum escolar.

Para implementar la propuesta didáctica final se trabajó colaborativamente con un centro escolar público<sup>324</sup>. En total, se implementó la propuesta didáctica en dos grupos clases y se utilizó un tercer curso como control. Todos los estudiantes realizaron un pre-test, antes de trabajar el tema, y una vez concluida la unidad se les aplicó un post-test con el objetivo de comparar sus conocimientos conceptuales de primer y segundo orden.

<b>Grupo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>1</b>	28	35,9
<b>2</b>	27	34,6
<b>3</b>	23	29,5
<b>Total</b>	62	100,0

En resumen, cómo se aprecia en la Tabla 132 se trabajó con una muestra de 78 estudiantes (de los cuales 70<sup>325</sup> rindieron el pre-test y post-test) lo que es considerado como una muestra significativa para realizar los análisis correspondientes. De los estudiantes que respondieron ambos test, los grupos con tratamiento didáctico estaba integrado por 48 estudiantes, que alcanzaba al 68,6% de la muestra; y el grupo control tenía una población del 22 estudiantes que representaba al 31,4% de la muestra total.

---

<sup>323</sup> Para profundizar en la construcción del material didáctico se sugiere revisar el capítulo 3 de la investigación titulado: Fundamento Metodológico.

<sup>324</sup> La elección del centro escolar para la implementación final de la propuesta didáctica se hizo pensando en el profesor que mayor compromiso tuvo en la fase del pilotaje del año anterior y que tuviese continuidad en 4º de ESO. El segundo profesor durante el año 2015 no hacía clases a este nivel.

<sup>325</sup> Por motivos de fuerza mayor que son imposible de controlar por los investigadores, solo 70 estudiantes rindieron ambas pruebas, lo que es considerado una muestra más que suficiente para realizar los análisis estadísticos.



### 6.1.1.2 Observación y desarrollo de la actividad

Como se ha explicado reiteradamente en capítulos anteriores, la observación directa, ha sido una de las técnicas que ha permitido evaluar la implementación de la propuesta didáctica. Las variables o conductas a observar a lo largo de las sesiones que durase la unidad, son las siguientes:

<b>Recursos didácticos y su utilidad</b> <b>Actuación del profesor/a</b> <b>Actitud de los alumnos/as</b> <b>Clima y dinamismo de la clase</b> <b>Espacio físico</b>
--

Estos criterios que se plasmaron en una pauta<sup>326</sup>, que tenía una fiabilidad interna en su estructura total del 0,862 según su Alfa de Combrach<sup>327</sup>.

<b>Tabla 133: Sesiones observadas grupos con propuesta didáctica del Fascismo</b>			
	Sesión	Grupo 1	Grupo 2
<b>Pre-test/presentación del material</b>	Sesión 1	14/01/2015	04/02/2015
<b>Elaboran un mapa conceptual</b>	Sesión 2	03/02/2015	05/02/2015
<b>Trabajo con fuentes primarias</b>	Sesión 3	04/02/2015	06/02/2015
<b>Trabajo con fuentes primarias</b>	Sesión 4	10/02/2015	10/02/2015
<b>Termino de la actividad</b>	Sesión 5	17/02/2015	11/02/2015
<b>Post-test/Cierre</b>	Sesión 6	18/02/2015	12/02/2015

En total se observaron 6 sesiones en cada grupo con propuesta didáctica como se puede

apreciar en la **Tabla 133**. El mismo número de sesiones de observo en el grupo control. Si bien la propuesta didáctica está pensada para tres sesiones, por motivos de fuerza mayor, como por ejemplo, prueba de competencias y la aplicación del pre-test y post-test se agregaron tres sesiones más.

#### **Recursos y su utilidad<sup>328</sup>.**

En la Tabla 134 se observan distintos criterios que se contemplan como relevantes para la implementación de la Unidad Didáctica. Entre las conductas que se destacan se

<sup>326</sup> En capítulo 3, se puede observar el proceso de construcción de la pauta de observación y su fiabilidad.

<sup>327</sup> El Alfa de Cronbach es un coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida, en este caso de las pautas de observación.

<sup>328</sup> La codificación de las escalas de observación se codificaron según las siguientes categorías: 1. No se observó; 2. Ocasionalmente; 3. Generalmente; y por último 4 Siempre.

pueden mencionar: si el docente aplica técnicas de organización y de la información o si utiliza recursos TAC para la organización de la clase; entre muchas otras.

Conductas a observar
Se aplican técnicas de organización de la información (esquemas, mapas conceptuales, otros).
Se utilizan recursos TAC para la organización de la clase (Power Point-Imágenes-Videos-otros).
Se utilizan materiales preparados por el profesor para ir guiando al alumno (Guías, Dossier, otros)
Se utiliza el Libro de Texto como recurso y guía de la clase.

Del Gráfico 14 se pueden sacar las siguientes conclusiones:

- Los grupos 1 y 2 contaban con dossier y guía de trabajo (Cuaderno de expertos y ficheros), materiales que se les entregó al profesor para la implementación de la propuesta. Esto implicó que estos grupos aplicaran técnicas de organización de la información, a través de los ficheros de trabajo.
- El grupo 3 al tener mayor cantidad de clases expositivas, normalmente no utilizan materiales preparados por el profesor, lo que se traduce que aplican técnicas de organización de la información solo en algunas ocasiones.
- Para los grupos 1 y 2 que contaban con el tratamiento didáctico, el profesor preparaba Power Point para introducir las actividades y esquemas que facilitaron el trabajo del alumnado al momento de construir, como por ejemplo el mapa conceptual.
- El caso del grupo control<sup>329</sup>, las sesiones eran de tipo expositivas y el profesor utilizaba material de apoyo como Power Point, imágenes y vídeos.
- No se observó en ningún instante el uso del libro de texto como apoyo para la realización de las sesiones y para el trabajo de las actividades.

---

<sup>329</sup> El grupo 1 y 2 estudiaron las unidades temáticas con la propuesta didáctica. El grupo 3 es el grupo control.

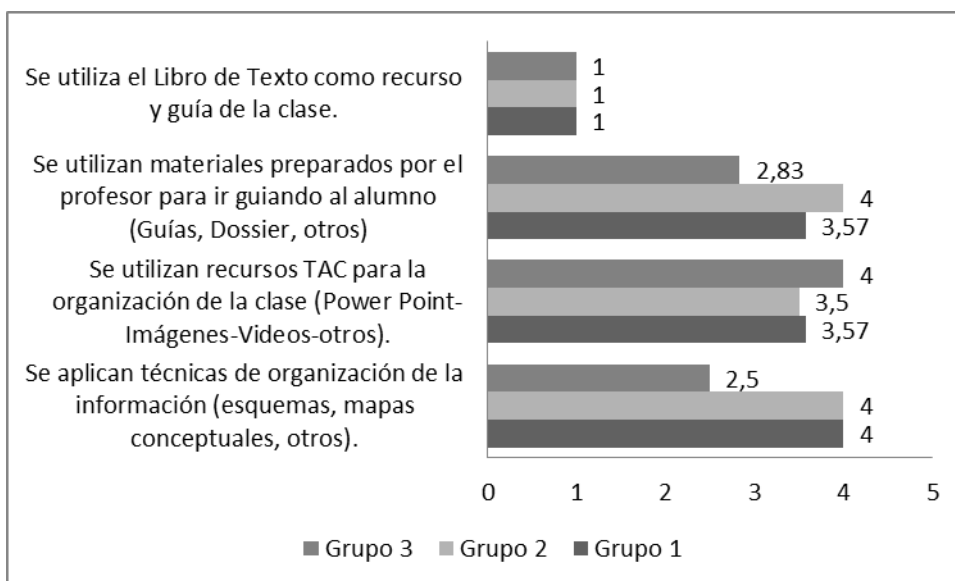


Gráfico 14: Promedio de Recursos y utilidad/U. D. Fascismo

### **Actuación del profesor**

La valoración de esta variable ha permitido observar la implicación del docente en las actividades que se le han propuesto. En lo que concierne a los grupos con la implementación didáctica, el profesor es quien debe guiar en trabajo del alumno,

Tabla 135: Conductas a observar en actuación del profesor/U. D. Fascismo

Conductas a observar
La clase se inicia en horario programado.
Presenta los objetivos y/o actividades a desarrollar en la clase.
Plantea actividades para conectar los contenidos con los conocimientos previos del alumno (contextualización).
Las actividades programadas se ajustan a los tiempos disponibles.
El docente muestra entusiasmo con lo que realiza en la clase.
Se demuestran conocimientos sólidos de la unidad.
El docente se mantiene atento al trabajo individual del alumno (se desplaza, aclara dudas, otros).
El lenguaje utilizado resultó de fácil comprensión.
El docente genera espacios hacia el debate.
El docente presenta una actitud crítica frente a la materia tratada.
Existió dominio y seguridad en guiar el grupo curso.
Se realizó una evaluación que busque medir el logro de los aprendizajes.
El docente realizó un cierre de lo trabajado en clases, consecuente a los objetivos planteados.
Termina las clases en el horario programado

siendo capaz de encausar la investigación de los estudiantes.

En la Tabla 135 se aprecian las diferentes conductas del profesor que se observaron a lo largo de las sesiones. Entre

estas se pueden destacar: si presenta al alumnado los objetivos y las actividades; si plantea actividades para conectar los contenidos con los conocimientos previos de los alumnos; si el docente se mantiene atento al trabajo individual del alumno; etc.

Al medir la fiabilidad a través del programa Spss en este ítem, el Alfa de Combrach arroja una fiabilidad de 0,709, lo que valida estas conductas para el análisis científico.

De los descriptivos que se aprecian en la **Tabla 136**, se pueden sacar las siguientes conclusiones:

- Las clases en el grupo 1 y 2 se iniciaban normalmente en el horario establecido. Pero algunos días del grupo 1 coincidió con las pruebas de competencia, por esta razón entraron con varios minutos de retraso.

Al grupo 3 le costaba un poco más iniciar las sesiones, siempre había un retraso de cinco minutos, sumado a que el aula estaba más alejada de las clases anteriores del docente.

- En todas las sesiones el docente presentaba las actividades que se harían durante la hora de clase y daba a conocer los objetivos de la sesión.
- En los tres grupos el profesor intentaba conectar los contenidos con conocimientos previos del alumnado. Con el grupo 2 es con quienes mejor lograba, puede ser que siempre iba una sesión más atrasada que el primer curso y esto le permitía ir mejorando.
- Con el grupo 3 era con quien mayores dificultades tenía de ajustar los tiempos de trabajo, porque al inicio de cada sesión hacía una exposición extensa de los aspectos del fascismo que debían conocer y luego proponía alguna actividad, que rara vez se alcanzaba a cerrar. Con los grupos 1 y 2 los tiempos se iban cumpliendo con normalidad.
- El docente muestra conocimientos sólidos de los contenidos. En el grupo 1 y 2 complementa la información entregada por los materiales, a través de una retroalimentación nacía de las dudas de sus estudiantes. Con el grupo 3 tenía las clases muy bien preparadas, con una documentación sólida con presentaciones en Power Point y vídeos.
- Un punto a destacar es la capacidad del profesor de adaptar los materiales y hacerlo suyos. Conocía cada detalle de los textos y actividades, e incluso las mejoraba. En todas las sesiones con los tres grupos se observa motivado.

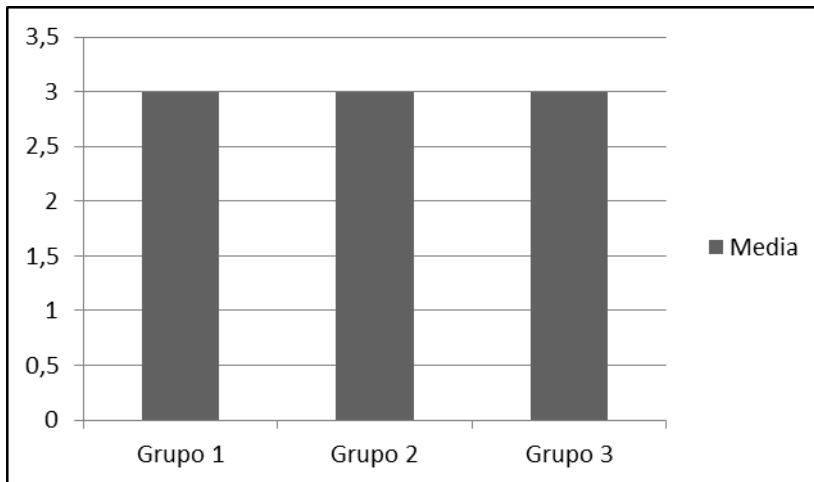
- En general el profesor se desplaza por toda el aula aclarando dudas de sus estudiantes. Hay sesiones que está un poco más estático en el aula, pero en general iba moviendo y atendiendo las particularidades de sus alumnos.
- El lenguaje del profesor es claro, tiene la facilidad de adaptar los contenidos al nivel cognitivo de sus estudiantes.
- El docente presenta una actitud crítica ante la materia tratada e invitaba a sus estudiantes a generar debate y de esta manera abrir espacio para nuevas ideas y conocimientos. Un ejemplo, es como desafiaba las actitudes presentistas del alumnado, cuando juzgaban o explicaban un hecho histórico.
- En los grupos 1 y 2 siempre realizó en cierre de las actividades e intentó evaluar los avances de sus estudiantes. A diferencia del grupo 3 donde resultaba un poco más complejo.
- La clase siempre se terminaba en el horario programado.

**Tabla 136: Promedio actuación del profesor/U. D. Fascismo**

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
La clase se inicia en horario programado.	3,43	4	3,83
Presenta los objetivos y/o actividades a desarrollar en la clase.	4	4	4
Plantea actividades para conectar los contenidos con los conocimientos previos del alumno (contextualización).	3,86	4	3,83
Las actividades programadas se ajustan a los tiempos disponibles.	4	4	3,33
El docente muestra entusiasmo con lo que realiza en la clase.	4	4	4
Se demuestran conocimientos sólidos de la unidad.	4	4	4
El docente se mantiene atento al trabajo individual del alumno (se desplaza, aclara dudas, otros).	3,57	4	3,50
El lenguaje utilizado resultó de fácil comprensión.	4	4	4
El docente genera espacios hacia el debate.	3,71	4	3,33
El docente presenta una actitud crítica frente a la materia tratada.	3,86	4	4
Existió dominio y seguridad en guiar el grupo curso.	4	4	4
Se realizó una evaluación que busque medir el logro de los aprendizajes.	4	4	3
El docente realizó un cierre de lo trabajado en clases, consecuente a los objetivos planteados.	4	4	2,67
Termina la clase en el horario programado	4	4	4

Para valorar la actuación del profesor se agruparon<sup>330</sup> estas conductas en una sola variable utilizando la media aritmética. Del Gráfico 15 se desprende que en los tres grupos la actuación del profesor fue buena.

Gráfico 15: Agrupación ítem. Actuación del profesor/UD Fascismo



Al realizar pruebas no paramétricas Kruskal-Wallis<sup>331</sup> para ver si la diferencia entre la actuación del docente en los diferentes grupos, dio como resultado que no es significativa.

#### **Actitud de los alumnos**

Otra de las variables que adquiere gran interés a la de evaluar la implementación de la Unidad Didáctica es la *actitud de los alumnos*. Entre las conductas a observar (ver Tabla 137) se pueden destacar: si los estudiantes prestan atención al profesor durante el desarrollo de la clase; si participan en las actividades planificadas por el profesor; o si en las actividades manifiestan dudas o puntualizan cuestiones. La actitud de los alumnos

Tabla 137: Conductas a observar en la actitud de los alumnos/UD Fascismo

Conductas a observar
Los estudiantes prestan atención al profesor durante el desarrollo de la clase (dar a conocer objetivos, explicar la materia, dar instrucciones de la actividad, entre otros)
Los estudiantes participan en el desarrollo de la clase (haciendo preguntas, dando su opinión, entre otros.)
Los estudiantes participan en las actividades planificadas por el profesor.
En las actividades manifiestan dudas o puntualizan cuestiones.
Cumplen las actividades en el tiempo previsto.
Los estudiantes se muestran interesados en la clase.

<sup>330</sup> Las conductas de la actuación del profesor se agruparon en los siguientes criterios: (1-2) Mala; (2-3) Regular; y por último (3-Superior) Buena.

<sup>331</sup> Es una extensión de la de U de Mann-Whitney y representa una excelente alternativa al ANOVA de un factor completamente aleatorizado (Berlanga-Silvente & Rubio-Hurtado, 2012). Se utilizó esta prueba por observar menos de treinta sesiones.

es una importante variable para comprender cómo se desenvuelve el clima en el aula. Así como analizar su comportamiento y su predisposición frente a los estímulos que les da el docente.

Las conductas observadas de las *actitudes de los alumnos* a lo largo de las sesiones dio una fiabilidad muy alta, el Alfa de Combrach es de 0,961.

Los datos descriptivos que ofrece la Gráfico 16 se pueden resumir en:

- En los grupos 1 y 2 se puede ver que el alumnado tiene una actitud positiva al desarrollo de las actividades. En general están atentos a las actividades propuestas por el docente. Solo hay un estudiante que durante algunas sesiones se distraía jugando con su Tablet.

El grupo 3 (control) tiene mayores inconvenientes, se ha de señalar que es un curso que tiene mayores dificultades que los otros dos y hay muchos estudiantes que son repetidores.

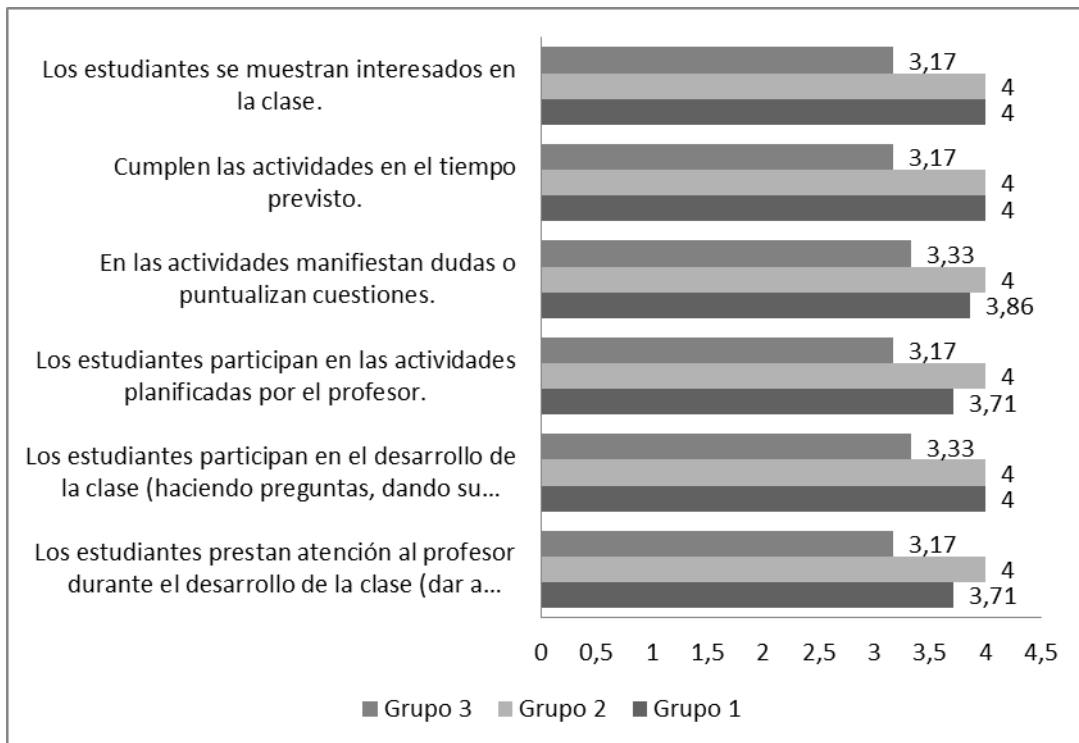
- El grupo 1 y 2 participan en todas las actividades, realizan preguntas, dan su opinión, hacen contribuciones, etc.

El caso del grupo 3 es un poco más complejo, solo un grupo de cinco estudiantes tenían la curiosidad de investigar, preguntar y contribuir a la asignatura<sup>332</sup>.

- En general el grupo 1 y 2 siempre cumplieron con las tareas que el profesor del propuso. A diferencia de grupo 3 donde había mucha falta de asistencia a las sesiones.

---

<sup>332</sup> Los estudiantes del grupo tienen serias dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje y solo marcará una tendencia en comparación a los grupos con propuesta didáctica. Son grupos difíciles de comparar.



**Gráfico 16: Promedio actitud de los alumnos/UD Fascismo**

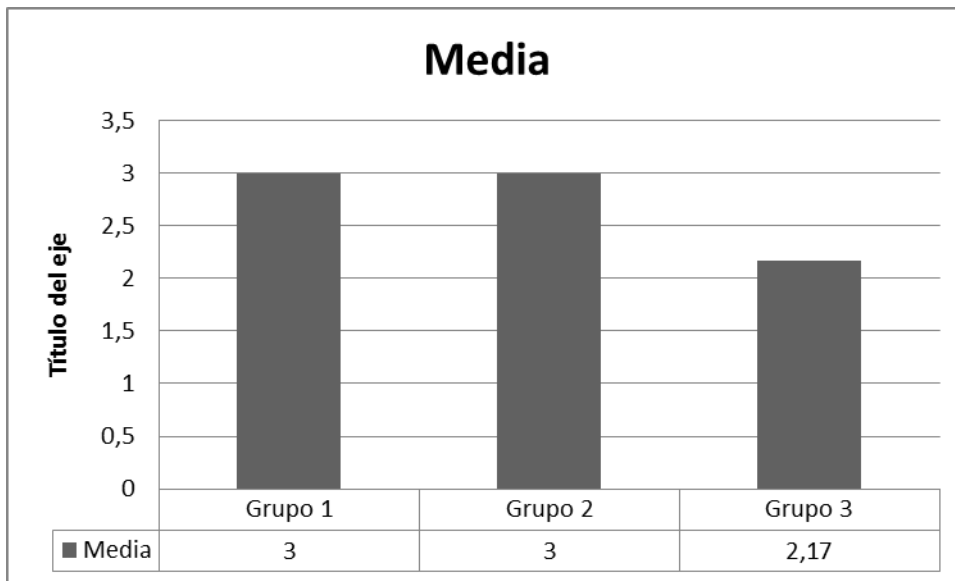
Para profundizar en la comparación de los tres cursos de agruparon las conductas observadas a través de la Media Aritmética en los siguientes criterios:

<b>Entre 1 y 2: Mala</b>
<b>Entre 2 y 3: Regular</b>
<b>3 y superior: Buena</b>

En el Gráfico 17 Se pueden observar la agrupación de variables por cada uno de los cursos. Como se aprecia el alumnado de grupo 1 y 2 presentan una buena actitud a nivel general en las clases de Historia. A diferencia del grupo 3 (control) presentan una actitud regular hacia las sesiones.



Gráfico 17: Agrupación ítem actitud de los alumnos/UD Fascismo



Para ver si esta diferencia de las medias entre los grupos es significativa se realizó la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis. Como se aprecia en la Tabla 138 hay diferencias significativas (sig. 0,001<0,05) existe una clara diferencia entre los dos primeros grupos con

tratamiento didáctico y el grupo control, es decir los dos primeros tiene mejor actitud frente a las actividades que el docente propone que el grupo 3.

Tabla 138: Estadístico de contraste. Act. Alumnos/UD Fascismo	
Actitud de los alumnos	
Chi-cuadrado	<b>13,929</b>
gl	<b>2</b>
Sig. asintót.	<b>,001</b>

- a. Prueba de Kruskal-Wallis  
b. Variable de agrupación: Curso

### ***Clima y dinamismo de la clase.***

Las conductas a observar en esta variable tenían directa relación con el binomio profesor y el alumnado a lo largo de la temática relacionada con el Fascismo. Entre las conductas que se observan (ver **Tabla 139**) se destacan: si existe un clima favorable para la comunicación y los aprendizajes; o si la clase se desarrolla en un ambiente organizado y participativo.

Como se ha explicado en la construcción de la pauta de observación en el capítulo 3, en esta variable confluyen la actuación del profesor y la actitud de los alumnos. Desde un punto de vista metodológico enriquecerá los resultados del tratamiento didáctico.

Tabla 139: Conductas a observar clima y dinamismo de la clase/UD Fascismo
Conductas a observar
Existe un clima favorable para la comunicación y los aprendizajes.
La clase se desarrolla en un ambiente motivador.
La clase se desarrolla en un ambiente organizado y participativo.
Se generaron desafíos para investigar y aprender más.
La(s) estrategia(s) metodológica(s) considera(n) la(s) diferencias individuales de los alumnos y son adecuadas.
Los contenidos tratados corresponden a los objetivos de aprendizaje de la planificación.
Se proponen actividades que permitan el desarrollo de valores democráticos y ciudadanos (objetivos transversales).
Se proponen actividades que permitan el desarrollo de habilidades, competencias y/o destrezas.
Se proponen actividades que permitan a los alumnos conocer, comprender y desarrollar conceptos.

De la información que se obtuvo de las sesiones observadas, se realizó la prueba de fiabilidad interna conocida como Alfa de Combrach, que dio un resultado de 0,827. Esta información permite señalar que la escala es correcta.

De la información que se obtuvo en este ítem (ver Tabla 140) se puede destacar:

- En general existe un clima que es favorable al proceso de enseñanza-aprendizaje. Solo existen algunos factores como la inasistencia o la capacidad de llevar a término las actividades propuestas por el docente en el grupo 3 (control).
- El ambiente en las sesiones con normalidad es bueno, especialmente en el grupo 2. El primer grupo se caracteriza por trabajar muy bien, pero una pequeña fracción de los estudiantes se distrae jugando con el móvil o Tablet. Mayores dificultades se encuentran en el grupo 3, teniendo presente que gran parte del alumnado es repetidor. Existen faltas de asistencia por motivos diversos y la actitud demostrada por algunos estudiantes ha significado que el ambiente desde la perspectiva de la participación y motivación sea menor que los grupos 1 y 2.
- Las clases de los grupos 1 y 2 las clases estaban estructuradas para que los estudiantes aprendieran más. La idea del trabajo colaborativo es que los estudiante puedan aprender un tema desde diferentes perspectivas, entre otros. El grupo 3 las clase son de carácter expositivo, aunque el docente preparaba actividades cortas.

- El profesor en los tres grupos que participaron siempre buscó estrategias metodológicas que permitiesen a sus estudiantes lograr los objetivos de aprendizaje. Como se ha señalado reiterativamente el grupo control es el que tiene mayores dificultades.
- En los tres grupos el profesor genera espacios de diálogos entre los estudiantes. En los grupos con tratamiento didáctico buscaba generar el debate entre los equipos de trabajo o en ocasiones para contextualizar una duda reiterativa al curso entero.

En el grupo 3 había espacios de debate en torno a las características del Fascismo de los años 1920-30 y los nuevos movimientos nacionalistas en Europa. En este grupo se debatía principalmente en relación a vídeos o imágenes que se proyectaban.

- El trabajo colaborativo en equipo genera espacios de compromiso entre compañeros, debido a que existe la necesidad de ambos expertos. Esto se traduce en desarrollar valores transversales (compañerismo, responsabilidad, etc.) y en una serie de habilidades y competencia como el aprender a aprender, la social y ciudadana, etc.
- A nivel conceptual las actividades que el docente ha propuesto a alumnado les ha permitido profundizar en un tema tan complejo como la ideología fascista.

Tabla 140: Promedio clima y dinamismo de la clase/UD Fascismo

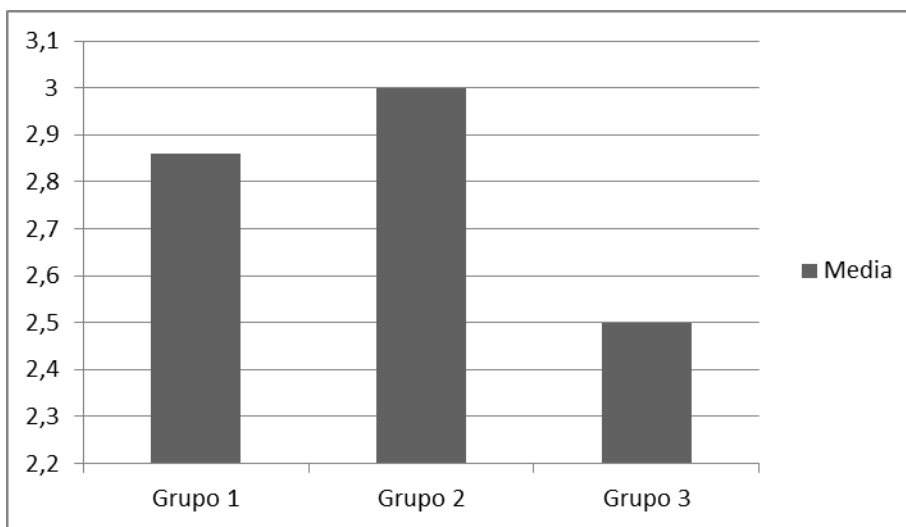
	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Grupo 3</b>
Existe un clima favorable para la comunicación y los aprendizajes.	4	4	3.67
La clase se desarrolla en un ambiente motivador.	4	4	3.67
La clase se desarrolla en un ambiente organizado y participativo.	4	4	3.83
Se generaron desafíos para investigar y aprender más.	3.57	4	3.33
La(s) estrategia(s) metodológica(s) considera(n) la(s) diferencias individuales de los alumnos y son adecuadas.	3.86	4	3.33
Los contenidos tratados corresponden a los objetivos de aprendizaje de la planificación.	4	4	4
Se proponen actividades que permitan el desarrollo de valores democráticos y ciudadanos (objetivos transversales).	3.57	4	3.33
Se proponen actividades que permitan el desarrollo de habilidades, competencias y/o destrezas.	3.86	4	3.50
Se proponen actividades que permitan a los alumnos conocer, comprender y desarrollar conceptos.	3.71	4	3.33

Al igual que en los ítems anteriores las conductas a observar se agruparon en tres indicadores o categorías:

<p><b>Entre 1 y 2: Mala</b></p> <p><b>Entre 2 y 3: Regular</b></p> <p><b>3 y superior: Buena</b></p>
--

Al realizar esta agrupación se puede observar en el Gráfico 18 las sesiones realizadas con el grupo 1 y 2 presentan un mejor clima y dinamismo. El grupo 3 los resultados reflejan la complejidad que tiene este curso.

**Gráfico 18: Agrupación ítem clima y dinamismo de la clase /UD Fascismo**



A pesar de las diferencias que se observan entre los grupos, al realizar la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis. Como se aprecia en la Tabla 141 no existen diferencias significativas entre los grupos (sig. 0,102 > 0,05). Esto refleja que estadísticamente no hay mayor diferencia entre los grupos.

	Actitud de los alumnos
Chi-cuadrado	4,564
gl	2
Sig. asintót.	,102

a. Prueba de Kruskal-Wallis  
b. Variable de agrupación: Curso

### ***Espacio físico***

Estas conductas que se buscaban observar tenían como objetivo conocer herramientas de apoyo al trabajo didáctico del docente e identificar elementos distractores en el desarrollo en el aula (ver Tabla 142).

Todas las aulas contaban con un proyector y una pizarra digital. Solo se debe destacar que el aula del grupo 3 se encontraba al lado del baño de estudiantes y cada vez que tiraban hacia un sonido extraño que molestaba a los alumnos.

Entre las problemáticas que se pueden destacar, es la velocidad de internet.

---

Tabla 142: Conducta a observar espacio físico /UD Fascismo

Conductas a observar
El aula cuenta herramientas tecnológicas para la realización de las actividades (Proyector-ordenador-otros)
El aula está decorada y ayuda a generar un ambiente agradable para estudiar.
En el aula existen ruidos que no ayudan a la concentración de la clase

---

En resumen el ambiente, las actividades, la actuación del profesor y la actitud de los alumnos son generalmente bueno. Se puede señalar que el nivel de disponibilidad de trabajar de los estudiantes se puede agrupar en dos niveles:

- El grupo 1 y 2 donde está la mayor parte de los estudiantes con disposición positiva a trabajar. Estos grupos de trabajo están compuesto por alumnado de buen rendimiento escolar.
- La participación del tercer grupo (control) es relativa debido a las dificultades de aprendizaje que presentan, sumado a que hay un grupo de alumnos que no presentan interés alguno por las propuestas del docente. Este punto es un gran condicionante para establecer comparaciones.

#### **6.1.2. Resultados propuesta: El origen y nacimiento del Fascismo (Alemania e Italia)**

Para establecer el aporte de estrategias de aprendizajes colaborativo en la construcción del discurso histórico en alumnos de 4º de ESO, se han dividido los resultados en conocimiento de primer y segundo orden. Esta división permitirá identificar si los estudiantes alcanzan un discurso histórico reflexivo o no.

Esta sección del capítulo se estructurara bajo los siguientes criterios: i) resultados descriptivos de las respuestas de los estudiantes en conocimientos de primer orden; ii) y

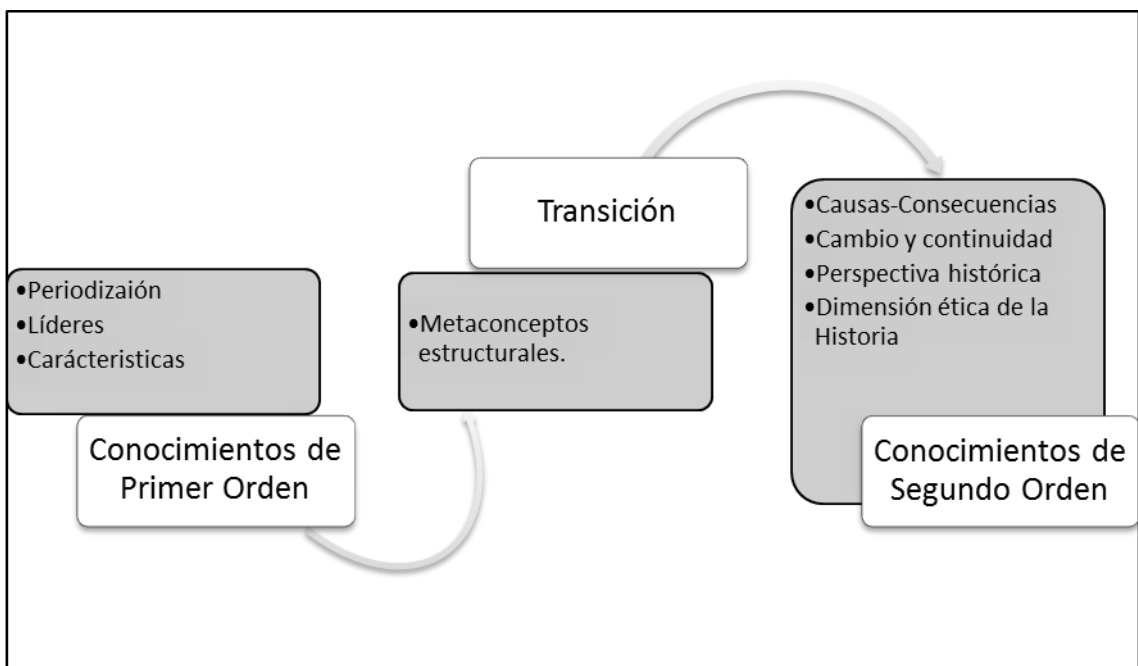
en segundo lugar se presentarán los resultados de los conceptos estructurales de segundo orden.

### 6.1.2.1. Resultados descriptivos propuesta: Establecer el aporte de estrategias de aprendizajes colaborativo en la construcción del discurso histórico en alumnos de 4º de ESO.

Para el análisis descriptivo se contemplaron diversas características de los conocimientos de primer orden y metaconceptos estructurales que pertenecen a conocimientos de segundo orden. El análisis de los datos contempla 7 variables divididas en dos grandes categorías (ver Ilustración 19):

1. Conocimientos de primer orden: Periodización (ubicación cronológica), principales líderes y características del Fascismo.
2. Conocimientos de segundo orden: perspectiva histórica, juicio histórico, elementos de cambio y continuidad y significación histórica.

Ilustración 19: Conocimientos a evaluar/UD Fascismo



### 6.1.2.2. Resultados descriptivos Conocimientos de Primer Orden.

Para la evaluación de los conocimientos de primer orden, se consideraron los siguientes criterios de valoración:

- Insuficiente: Alumnos que no tienen conocimientos de los hechos estudiados.
- Básico: Estudiantes que solo alcanzan a conocimientos superficiales sobre hechos y elementos del nacimiento del Fascismo.
- Normal: Alumnos que logran hacer nexos entre la Historia del Fascismo, pero no proporciona una respuesta completa.
- Avanzados: Estudiantes que identifican todas las características del nacimiento del Fascismo en Europa, realizando nexos entre ellas.

#### **Primera pregunta: Ordenar los períodos históricos<sup>333</sup>.**

El objetivo de esta pregunta era ver si los estudiantes situaban cronológicamente todos los períodos de la Historia Contemporánea Universal.

**Tabla 143: Ordenar períodos de la Historia Contemporánea Pre-test y Post-test/ UD Fascismo**

		Frecuencia Pre-test	Porcentaje Pre-test	Frecuencia Post-test	Porcentaje Post-test
<b>Con tratamiento</b>	Insuficiente	14	29,2	2	4,2
	Nivel básico	12	25,0	0	0
	Normal	11	22,9	12	25,0
	Nivel avanzado	11	22,9	34	70,8
	Total	48	100,0	48	100,0
<b>Sin tratamiento</b>	Insuficiente	15	68,2	6	27,3
	Nivel básico	1	4,5	4	18,2
	Normal	6	27,3	3	13,6
		0	0	9	40,9
	Total	22	100,0	22	100,0

<sup>333</sup> En el capítulo 7 se discutirá la importancia de los conocimientos de primer orden para alcanzar a comprender metaconceptos históricos.

Como se puede apreciar en la **Tabla 143** el Pre-test arroja los siguientes resultados:

- A nivel porcentual los estudiantes que estudiarían el Fascismo con la propuesta didáctica, tienen mayores conocimientos previos que los evaluados en el grupo control. El 29,2% del alumnado no sabe ubicar temporalmente los periodos históricos contemporáneos; el 25% de los estudiantes ubican correctamente el período Entreguerras (donde se ubica temporalmente el nacimiento del Fascismo) y la Primera o Segunda Guerra Mundial; Los estudiantes que ubican bien el período Entreguerras entre la Primera y Segunda Guerra Mundial corresponde al 22,9%; y por último el 22,9% del alumnado que viviría la Unidad Didáctica eran capaces de ubicar temporalmente todos los períodos de la Historia Contemporánea.
- El grupo control los conocimientos de los estudiantes son mucho menores. El 68,2% del alumnado no ubican los períodos de la Historia Contemporánea; el 4,5% de los estudiantes alcanza un nivel básico; y por último el 27,3% logra ubicar en la cronología el período Entreguerras y los que van inmediatamente antes y después (la Primera y Segunda Guerra Mundial).

Una vez que los estudiantes vieron los contenidos que hacían referencia al Nacimiento del Fascismo en Europa, se les aplicó el Post-test y los resultados son los siguientes (ver **Tabla 143**):

- Los estudiantes que vieron los contenidos con la propuesta didáctica pueden ubicar temporalmente la mayor parte de los períodos históricos contemporáneos. Sólo el 4,2% de los estudiantes tiene un conocimiento insuficiente; de este grupo no se encuentran estudiantes con conocimientos básicos; el 25% de los estudiantes evaluados sitúa el período Entreguerras y los que se ubican en la cronología inmediatamente antes y después (Primera y Segunda Guerra Mundial); por último el 70,8% del alumnado logra ubicar cronológicamente todos los períodos de la Historia Contemporánea.
- El alumnado que se utilizó como grupo control tuvo un cambio importante en comparación al Pre-test. El 27,3% de los estudiantes no pudo ubicar cronológicamente ningún período de la Historia Contemporánea; el 18,2% de los discentes ubicaron correctamente el período Entreguerras y sólo uno de los



etapas ubicadas antes o después (Primera o Segunda Guerra Mundial); de los alumnos evaluados el 13,6% ubico temporalmente el período Entreguerras y las etapas que van inmediatamente antes y después: por último el 40,9% de los estudiantes identificar todos los períodos de la Historia Universal Contemporánea.

***Segunda pregunta: Identifica en qué período de la Historia Universal Contemporánea se ubica el nacimiento del Fascismo.***

El objetivo de esta pregunta era observar si el estudiantado podía identificar en qué período de la Historia Universal Contemporánea se ubica el nacimiento del Fascismo en Europa.

**Tabla 144: Identificar el período histórico donde nace el Fascismo/Pre-test y Post-test**

		Frecuencia Pre-test	Porcentaje Pre-test	Frecuencia Post-test	Porcentaje Post-test
<b>Con tratamiento</b>	Insuficiente	24	50,0	4	8,3
	Avanzado	24	50,0	44	91,7
	Total	48	100,0	48	100,0
<b>Sin tratamiento</b>	Insuficiente	12	54,5	9	40,9
	Avanzado	10	45,5	13	59,1
	Total	22	100,0	22	100,0

En la **Tabla 144** se pueden apreciar los resultados del Pre-test de la segunda pregunta, que se describirán a continuación:

- Los estudiantes con tratamiento didáctico específico, sólo el 50% identifica el período histórico de la Historia Universal Contemporánea durante el cual nace el Fascismo en Europa; el 50% restante no identifica el período.
- Del grupo control el 54,5% del alumnado no identifica el período de la Historia Universal Contemporánea donde nace el Fascismo; sólo el 45,5% del estudiantado responde correctamente la pregunta.

Continuando con la **Tabla 144**, se aprecian el resultado de la evaluación una vez estudiado el período del nacimiento del Fascismo. A continuación se detallan los resultados:

- De los estudiantes que estudiaron el nacimiento del Fascismo con la propuesta didáctica, el 91,7% ubica correctamente el período de la Historia Universal

Contemporánea donde nace la ideología que se estudió; sólo cuatro estudiantes que representa el 8,3% de los evaluados no acertó en la respuesta.

- Del grupo control el 59,1% de los estudiantes evaluados logro identificar correctamente el período histórico donde nace el Fascismo en Europa; y el 40,9% del alumnado no acertó correctamente la respuesta.

**Tercera pregunta: ¿Qué sabes de los personajes de las fotografías? ¿Cuál es su país?**

Fotografía 1



Fotografía 2



El objetivo de esta pregunta era ver si los estudiantes podían identificar a los dos principales líderes del Fascismo y su país.

**Tabla 145: Principales líderes del Fascismo Europeo/Pre-test y Post-test**

		Frecuencia Pre-test	Porcentaje Pre-test	Frecuencia Post-test	Porcentaje Post-test
<b>Con tratamiento</b>	Insuficiente	1	2,1	0	0
	Nivel básico	4	8,3	0	0
	Normal	15	31,3	1	2,1
	Nivel avanzado	28	58,3	47	97,9
	Total	48	100,0	48	100,0
<b>Sin tratamiento</b>	Insuficiente	2	9,1	2	9,1
	Nivel básico	3	13,6	0	0
	Normal	8	36,4	1	4,5
	Nivel Avanzado	9	40,9	19	86,4
	Total	22	100,0	22	100,0

En la **Tabla 145**, se aprecian los conocimientos previos del alumnado. Los resultados se describirán a continuación:

- De los estudiantes que vivirían el tratamiento didáctico el 2,1% no reconoce a los personajes históricos de las fotografías: el 8,3% solo identifica a uno de los líderes del Fascismo<sup>334</sup>; 31,3% del alumnado evaluado identifica a las personas de las fotografías<sup>335</sup>; y por último el 58,3% de los encuestados identificó a Hitler y Mussolini y sus respectivos países<sup>336</sup>.
- De las respuestas del grupo control, el 9,1% de los estudiantes no identifica a los líderes del Fascismo; el 13,6% reconoce a uno de las personas de las fotografías<sup>337</sup>; el 36,4% reconoce quienes son los personajes de las fotografías; y el 40,9% del estudiantado identifica correctamente a Hitler y Mussolini y sus respectivos países<sup>338</sup>.

Una vez estudiado el período histórico correspondiente al nacimiento del Fascismo europeo como se aprecia en la Tabla 145 los resultados del Post-test son los siguientes:

- El 2,1% del alumnado que estudio en nacimiento del Fascismo con la propuesta didáctica reconoce a los dos líderes del Fascismo europeo; el 97,9% de los estudiantes restante alcanzó un nivel de conocimiento avanzado, identificando a Hitler y Mussolini con sus respectivos países.
- Del grupo control al igual que en el Pre-test el 9,1% del alumnado no identifica a las personas de las fotografías; el 4,5% de los estudiantes reconoce a los dos líderes del Fascismo europeo, pero no sus países; y por último el 86,4% de los estudiantes del grupo control identifico a Hitler y Mussolini y sus respectivos países.

En resumen, los resultados de los test, marca una importante tendencia entre los estudiantes de los diferentes grupos al situar correctamente los períodos de la Historia

---

<sup>334</sup> Expresado de la siguiente manera por MLA: «Fotografía 2: Hitler, líder Nazi. Fue el primero en dar el paso a quitarle propiedades a los judíos. Llegó a ,matar a mucha gente»

<sup>335</sup> Expresado de la siguiente manera por PMJ: « Stalin: Russia. Hitler: Alemania»

<sup>336</sup> Expresado de la siguiente manera por SRE: « Fotografía 1: Musolini que es de Italia y era un dictador. Fotografía 2. Hitler es de Alemania que era un dictador que provoco la segunda guerra mundial»

<sup>337</sup> Expresado de esta manera por el alumno 17: « Hitler fue un nazi que mató a muchas personas»

<sup>338</sup> Expresado de esta manera por el alumno 22: «Mussolini-Italia/Hitler - Alemania»

Universal en la línea de tiempo. Si bien los estudiantes de los grupos con propuesta didáctica tienen conocimientos más elevados en esta pregunta, los estudiantes partieron desde un punto más bajo de conocimientos y porcentualmente tuvieron mayores avances.

**Cuarta pregunta: ¿En qué consistía la ideología política que promovían estos dos personajes?**

El objetivo de esta pregunta era evaluar como los estudiantes identificaban las características del Fascismo del período Entreguerras.

**Tabla 146: Características del Fascismo/Pre-test y Pos-test**

		Frecuencia Pre-test	Porcentaje Pre-test	Frecuencia Post-test	Porcentaje Post-test
<b>Con tratamiento</b>	Insuficiente	17	35,4	2	4,2
	Nivel básico	25	52,1	9	18,8
	Normal	5	10,4	12	25,0
	Nivel avanzado	1	2,1	25	52,1
	Total	48	100,0	48	100,0
<b>Sin tratamiento</b>	Insuficiente	11	50,0	6	27,3
	Nivel básico	10	45,5	7	31,8
	Normal	1	4,5	7	31,8
	Nivel Avanzado	0	0	2	9,1
	Total	22	100,0	22	100,0

Como se puede apreciar en la **Tabla 146** en la evaluación de la cuarta pregunta del Pre-test los estudiantes obtuvieron los siguientes resultados:

- El alumnado que no tiene conocimiento sobre las características del Fascismo representa el 35,4%; aquellos estudiantes que solo tienen una noción básica<sup>339</sup> del Fascismo representan el 52,1%; los alumnos que son capaces de dar al menos dos características<sup>340</sup> del Fascismo son el 10,4%; el 2,1% de los

<sup>339</sup> Expresado de esta manera por MHM: «Culpar a otros de la derrota de la segunda guerra mundial»

<sup>340</sup> Expresado de esta manera por GDTV: «Consistía en que una sola persona tenía el poder para hacer leyes, enviar o matar a quien quisiera y tener el poder militar»

estudiantes tiene un conocimiento avanzado<sup>341</sup> sobre las características del Fascismo.

- En el caso del alumnado del grupo control, el 50% de los evaluados no tiene conocimientos sobre las características del Fascismo; el 45,5% del estudiantado solo tiene nociones básicas<sup>342</sup> de las características de la ideología estudiada; solo un estudiante que representa el 4,5% de la muestra del grupo control son capaces de reconocer más de una característica del Fascismo<sup>343</sup>.

Una vez concluida la temática que hablaba sobre el nacimiento del Fascismo, como se observa en la **Tabla 146**, de las respuestas del alumnado se derivan los siguientes resultados:

- Del grupo con tratamiento didáctico, dos estudiantes que representa el 4,2% de la muestra no adquiere conocimientos sobre las característica de la ideología fascista; el 18,8% del alumnado sólo tiene nociones básicas<sup>344</sup> sobre el Fascismo; los estudiantes que identifican más de una característica del Fascismo es el 25% de la población que estudio el período con la propuesta didáctica<sup>345</sup>; y por último el 52,1% de los alumnos ha logrado conocimientos sólidos sobre el Fascismo, caracterizando la ideología desde diferentes perspectiva la ideología fascista<sup>346</sup>.
- Los estudiantes que han servido como grupo control también ha existido un cambio en los resultados en comparación al Pre-test. El 27,3% del alumnado no tiene conocimientos sobre las características del Fascismo; el 31,8% del

---

<sup>341</sup> Expresado de esta manera por ZA: «Promovieron el fascismo, una ideología radical que consistía en que había una sola persona al poder y que la gente diferente debía morir»

<sup>342</sup> Expresado de esta manera por el alumno 4: «En el racismo, matar judíos o no aceptarlos»

<sup>343</sup> Expresado de esta manera por el alumno 12: «Dominación mundial, venganza para Alemania, un mundo de razas superiores.»

<sup>344</sup> Expresada de esta manera por AGM: «En dictar leyes en su país»

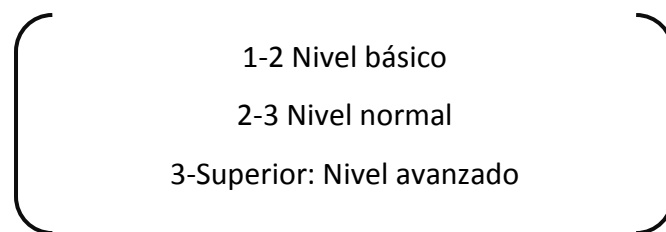
<sup>345</sup> Expresado de esta manera por BVS: «Tenían una ideología fascista. Esta ideología consistía en buscar un culpable de la situación del país, aprovecharse de las personas. Solo existía un partido y no había diversidad de opinión»

<sup>346</sup> Expresado de esta manera por CW: «Consistía en que ellos tuvieran todo el poder el Estado. Creían en la igualdad social y les gustaba utilizar la violencia para conseguir algo. También tenían esa idea de “El Estado es todo, y tú no eres nada” Eso significa que debían obedecer al Estado, que tienen que cumplir las normas y dar beneficios.»

estudiantado tiene un conocimiento básico<sup>347</sup> de las características del Fascismo; otro 31,8% de los alumnos ha sido capaz de describir y reconocer más de una característica de la ideología fascista<sup>348</sup>; y sólo el 9,1% de los estudiantes tiene conocimientos avanzados sobre las características del Fascismo<sup>349</sup>.

### 6.1.2.3. Resultados descriptivos agrupados de los conocimientos de Primer Orden. El Nacimiento del Fascismo.

Para facilitar el análisis, se agruparon los resultados de las respuestas de los estudiantes en los siguientes criterios:



En la **Tabla 147** se pueden apreciar la Media aritmética ( $\bar{X}$ ) del conocimiento de Primero Orden del Pre-test y Post-test de ambos grupos:

- El grupo con tratamiento didáctico tuvo un notable avance desde el Pre-test donde  $\bar{X}= 1,96$  lo que estaría inserto en el nivel básico de conocimientos; avanzando hasta un nivel avanzado de Conocimientos de Primero Orden, donde el promedio fue de  $\bar{X}= 3,00$ .
- El grupo que ha servido de control también ha tenido un cambio importante entre los conocimientos previos evaluados, donde  $\bar{X}= 1,55$  y los conocimientos

---

<sup>347</sup> Expresado de esta manera por el alumno 8: «Eliminar a sus contrincantes y que no tenían sus mismos ideales»

<sup>348</sup> Expresado de esta manera por el alumno 9: «Se hacía lo que ellos decían, consistía en seguir sus normas o morías. Su objetivo era eliminar a todos los que no fueran de su raza o no estuviesen de acuerdo con ellos»

<sup>349</sup> Expresado de esta manera por el alumnos 17: «Partidos de ultraderecha, querían ser fuertes y expandir territorios, Hitler va ir en contra de los judíos y les va a echar la culpa de todo. Quería expandir y recuperar territorios»

adquiridos donde  $\bar{X}= 2,86$ . En resumen los estudiantes de este grupo pasaron de un nivel básico a uno normal.

**Tabla 147. Media aritmética del Pre-test y Post-test/UD: Fascismo**

	Conceptos de primer orden (Pre-test)	Conceptos de primer orden (Post-test)
Con tratamiento	1,96	3,00
Sin tratamiento	1,55	2,86

En el Gráfico 19 se pueden apreciar el nivel de conocimientos previos del Primer Orden que tendrían los estudiantes con propuesta didáctica:

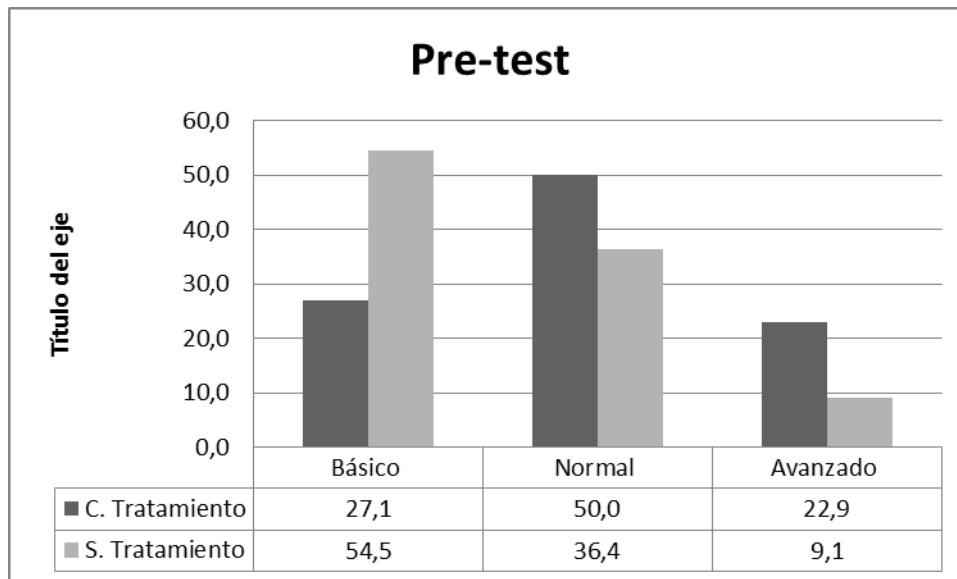
- El 27,1% del alumnado tiene conocimientos básicos sobre el nacimiento del Fascismo.
- El 50% de los estudiantes tiene nociones sobre el Fascismo. Reconocen la ubicación temporal de la ideología estudiada; sus principales líderes<sup>350</sup>; y tienen conocimientos generales sobre las características del Fascismo<sup>351</sup>.
- Por último el 22,9% del alumnado tiene Conocimientos de Primer Orden de un nivel avanzado. Estos estudiantes ubican cronológicamente los períodos de la Historia Universal Contemporánea; reconocen a los líderes del Fascismo y sus respectivos países<sup>352</sup>; y es capaz de identificar las características del Fascismo.

<sup>350</sup> Expresado de la esta manera por LVBA: «Fotografía 1: Ni idea. Fotografía 2: Hitler, su país natal es Austria pero estuvo en Alemania. Fue uno de los participantes de la Segunda Guerra Mundial»

<sup>351</sup> Expresado de esta manera por GDTV: «Consistía en que una sola persona tenía el poder para hacer leyes, enviar o matar a quien quisiera y tener el poder militar»

<sup>352</sup> Expresado de esta manera por A.LC\_M: « El de la 1ª foto es Mussolini de Italia. El de la 2ª foto es Adolf Hitler de Alemania»

Gráfico 19: Conocimiento del Primer Orden. Pre-test/.UD Fascismo



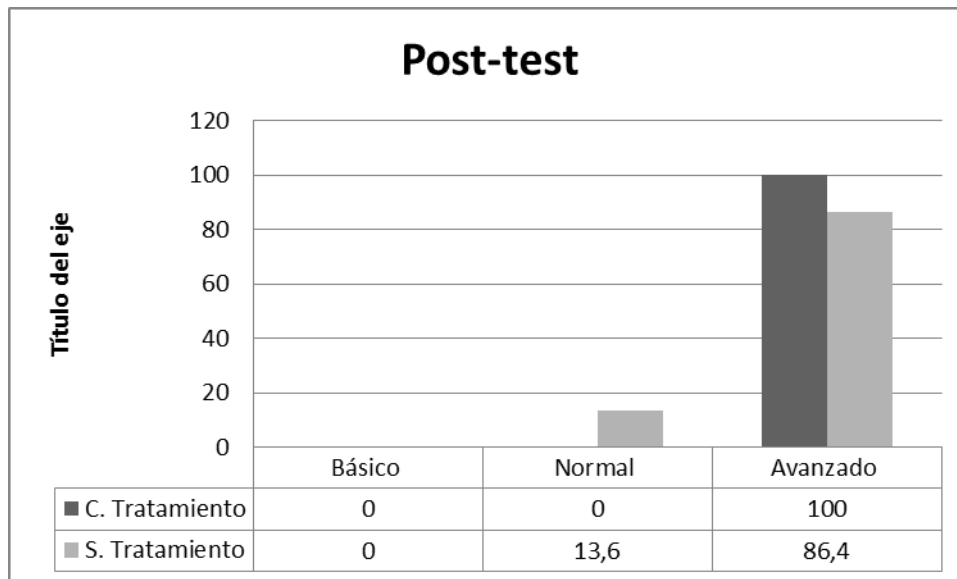
En el Gráfico 19 se pueden observar que los conocimientos previos de los estudiantes del grupo control, como se detalla a continuación:

- El 54,4% del alumnado solo tiene a un nivel básico de conocimientos conceptuales del primer orden. Estos tienen dificultades en ubicar temporalmente los períodos históricos del siglo XX; no reconocen generalmente en qué período de la Historia Universal Contemporánea se encuentra el nacimiento del Fascismo; no reconocen a los líderes de esta ideología; y por último, sólo tienen nociones superficiales de las características del Fascismo<sup>353</sup>.
- El 36,6% de los estudiantes de este grupo tiene un conocimiento normal sobre la ideología fascista. Estos alumnos son capaces a nivel general de identificar la ubicación cronológica del período Entreguerras y por lo tanto del nacimiento del Fascismo.
- De este grupo control solo el 9,1% de los estudiantes tiene conocimientos avanzados sobre la ideología fascista. Aunque como se observó en la descripción de la pregunta cuatro, que ningún discente tuviese conocimientos avanzados sobre las características del Fascismo.

<sup>353</sup> Expresado de esta manera por el alumno 7: *Liderar un país en base a una dictadura»*



Gráfico 20: Conocimiento del Primer Orden. Post-test/ UD Fascismo



En el Gráfico 20 se pueden apreciar los conocimientos conceptuales de primero orden que alcanzaron los estudiantes una vez concluida la propuesta didáctica. De este gráfico se desprende la siguiente información:

- Los estudiantes el 100% de los estudiantes que rindió el Post-test tiene conocimientos avanzados sobre el Fascismo. Estos alumnos han ubicado temporalmente los períodos históricos del siglo XX; ubican en qué etapa de la Historia Universal Contemporánea se localiza el nacimiento del Fascismo; identifican a los principales líderes del Fascismo y su nacionalidad<sup>354</sup>; y por último han descrito bajo diferentes miradas las características de esta ideología<sup>355</sup>.

Del grupo control, como se observa en el Gráfico 20, los resultados del Post-test son los siguientes:

- De los estudiantes del grupo que se utilizó como control el 13,64% de los estudiantes alcanzó un nivel de conocimiento normal. Estos alumnos

<sup>354</sup> Expresado de esta manera por VVS: « El de la fotografía 1 es Benito Mussolini, era un periodista que sirvió en la 1ª Guerra Mundial, cuando acabó fundó un periódico y también un partido político Fascista en contra del comunismo permitiendo mejorar las leyes y la crisis económica que había en ese momento en Italia, creó un gobierno y fue presidente. Su país es Italia. El de la fotografía 2 es Adolf Hitler y fue uno de los líderes fascistas más famoso, estaba en contra de la igualdad y su país era Alemania»

<sup>355</sup> Expresado de esta manera por LBD: « Es una ideología fascista, ultraderecha, en la cual se anula la libertad de expresión o de idea, haciendo así que solo haya un solo partido político. Implantaban miedo en la población mediante el uso de la violencia o ejecuciones, lo cual producía en las personas miedo y "obligación" hacia el dictador»

reconocen el período histórico de Entreguerras en la Historia Universal Contemporánea y ubican en la mayoría de los casos el nacimiento del Fascismo en la Historia del siglo XX. La mayor parte del alumnado ha identificado a los líderes del movimiento fascista en Europa y sus respectivos países<sup>356</sup>.

- El 86,36% de los alumnos que formaban parte del grupo control, alcanzó un nivel avanzado de conocimientos sustantivos de primer orden. Estos estudiantes ubican todos los períodos de la Historia Universal Contemporánea; ubican en qué período de la Historia del siglo XX nace el movimiento Fascista; reconocen los principales líderes del fascismo europeo y sus países; y por último se debe señalar que tuvieron problemas en dar características de la ideología que estudiaron.

Para ver que pruebas estadísticas se utilizarán para comparar las Medias Aritméticas, es necesario aplicar el estadístico de Kolmogorov Smirnov<sup>357</sup>. En la Tabla 148, se observa que la significación ansintótica bilateral “p” del Pre-test y Post-test es menor a 0,05, lo que significa que las respuestas del alumnado no sigue una Ley Normal, por lo tanto, se deben aplicar pruebas estadísticas no paramétricas (Rubio-Hurtado & Berlanga-Silvente, 2012).

Para contrastar las diferencias entre el grupo con tratamiento y el control se decidió utilizar la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney<sup>358</sup> (U) para dos muestras independientes.

Para estudiar si existen diferencias entre las medias entre los conocimientos previos y los adquiridos de los estudiantes de cada grupo se utilizará la prueba T de Wilcoxon<sup>359</sup> para dos muestras relacionadas.

---

<sup>356</sup> Expresado de la siguiente manera por el alumno 17: «*Mussolini, dictador, va iniciar el Fascismo en su país Italia. Hitler dictador también conocido como el Führer Alemania, origen alemán*»

<sup>357</sup> Es una prueba alternativa y recomendable cuando el supuesto paramétrico de distribución normal no se cumple; es decir, en caso de no hallar homocedasticidad entre las distribuciones entre la distribución de los grupos a comparar (Martínez-Fernández, 2015; Rubio-Hurtado & Berlanga-Silvente, 2012)

<sup>358</sup> La U de Mann-Whitney es el equivalente no paramétrico de la *t-student*; se comparan las medias de dos grupos o categorías independientes (mutuamente excluyentes) en las puntuaciones obtenidas en una variable dependiente medida a nivel de intervalos. Se utilizará en el caso de tener una muestra menos a 30 participantes o que la distribución no sea normal (Martínez-Fernández, 2015)

**Tabla 148: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra Pre-test y Post-test UD. Fascismo**

		Conceptos de primer orden (Pre-test)	Conceptos de primer orden (Post-test)
<b>N</b>		70	70
<b>Parámetros normales<sup>a,b</sup></b>	Media	1,83	2,96
	Desviación estándar	,722	,204
<b>Máximas diferencias extremas</b>	Absoluta	,237	,540
	Positivo	,232	,417
	Negativo	-,237	-,540
<b>Estadístico de prueba</b>		,237	,540
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Como se aprecia en la Tabla 150 se acepta que existen diferencias entre los conocimientos previos del grupo control y los adquiridos una vez concluida la temática de estudio (sig.  $0,000 < 0,05$ ). Como se observa en la Tabla 149 el alumnado tiene mayores conocimientos conceptuales de primer orden una vez estudiado el período histórico del Nacimiento del Fascismo con un rango positivo de 10,00.

En el caso del grupo con tratamiento, al igual que el grupo control, se observan diferencias entre el antes y el después de la implementación de la propuesta didáctica como se observa en la Tabla 150 (sig.  $0,000 < 0,05$ ). En la Tabla 149 se aprecia que los estudiantes tienen mayores conocimientos factuales, después de la implementación de la propuesta didáctica con un rango positivo de 19,00.

**Tabla 149: Prueba de rangos (Wilcoxon)/UD Fascismo**

			N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>Con tratamiento</b>	Conceptos de primer orden (Post-test) -	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
		Rangos positivos	37 <sup>b</sup>	19,00	703,00
	Conceptos de primer orden (Pre-test)	Empates	11 <sup>c</sup>		
		Total	48		
<b>Sin tratamiento</b>	Conceptos de primer orden (Post-test) -	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
		Rangos positivos	19 <sup>b</sup>	10,00	190,00
	Conceptos de primer orden (Pre-test)	Empates	3 <sup>c</sup>		
		Total	22		

a. Conceptos de primer orden (Post-test) < Conceptos de primer orden (Pre-test)

b. Conceptos de primer orden (Post-test) > Conceptos de primer orden (Pre-test)

c. Conceptos de primer orden (Post-test) = Conceptos de primer orden (Pre-test)

<sup>359</sup> La T de Wilcoxon es el equivalente no paramétrico de la *t-student* para muestras relacionadas. Esta prueba se recomienda para comparar los Pre-test con un Post-test (Martínez-Fernández, 2015).

**Tabla 150. T de Wilcoxon para Pre-test y Post-test /UD Fascismo**

Tratamiento		Conceptos de primer orden (Post-test) - Conceptos de primer orden (Pre-test)
Con tratamiento	Z	-5,516 <sup>b</sup>
	Sig. asintótica (bilateral)	,000
Sin tratamiento	Z	-3,938 <sup>b</sup>
	Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

Para comparar las medias del conocimiento previo entre el grupo con tratamiento y el grupo control se utilizó la prueba de U Mann-Whitney. Como se observa Tabla 152 existe una diferencia entre los conocimientos previos de ambos grupo (sig. 0,024<0,05). A través de la Tabla 151 se puede apreciar que los estudiantes a lo que se les aplicará el tratamiento didáctico tienen mayor cantidad de conocimientos sobre el movimiento fascista del período Entreguerras (Rango promedio de 38,94).

**Tabla 151: Prueba de rangos Pre-test (U de Mann-Whitney)/UD Fascismo**

	Tratamiento	N	Rango promedio	Suma de rangos
Conceptos de primer orden (Pre-test)	Con tratamiento	48	38,94	1869,00
	Sin tratamiento	22	28,00	616,00
	Total	70		

**Tabla 152: Estadístico U de Mann-Whitney Pre-test/UD. Fascismo**

	Conceptos de primer orden (Pre-test)
U de Mann-Whitney	363,000
W de Wilcoxon	616,000
Z	-2,261
Sig. asintótica (bilateral)	,024

a. Variable de agrupación: Tratamiento

Para analizar las diferencias de los conocimientos adquiridos, entre el grupo con tratamiento didáctico y el control, se utilizó nuevamente la prueba de U Mann-Whitney. Como se observa en la Tabla 154 existen diferencias entre los conocimientos adquiridos por ambos grupos (sig. 0,009<0,05). El grupo que estudio el Nacimiento del Fascismo con la propuesta didáctica adquiere mayores conocimientos conceptuales de primer orden, según la información que entrega la **Tabla 153** (rango positivo de 37,00).

**Tabla 153: Prueba de rangos Post-test (U de Mann-Whitney)/UD Fascismo**

	Tratamiento	N	Rango promedio	Suma de rangos
Conceptos de primer orden (Post-test)	Con tratamiento	48	37,00	1776,00
	Sin tratamiento	22	32,23	709,00
	Total	70		

Tabla 154: Estadístico U de Mann-Whitney Post-test/UD. Fascismo	
Conceptos de primer orden (Pre-test)	
U de Mann-Whitney	456,000
W de Wilcoxon	709,000
Z	-2,596
Sig. asintótica (bilateral)	,009
<b>a. Variable de agrupación: Tratamiento</b>	

En resumen, los estudiantes de ambos grupos han mejorado notablemente sus Conocimientos Conceptuales de Primero Orden sobre el movimiento fascista nacido en Italia durante el período Entreguerras. Si bien existen diferencias entre el grupo con tratamiento y el control, este último inició las actividades con conocimientos previos bajos, lo que se traduce que alcanzaron un buen nivel al concluir las actividades.

Entre los Conocimientos de Primer Orden que alcanzaron los estudiantes destacan: ubicar cronológicamente todos los períodos de la Historia Universal Contemporánea; localizar en qué período nace el Fascismo; identificar a los principales líderes de este movimiento; y por último reconocen algunas características de la ideología Fascista.

#### **6.1.2.4. Resultados descriptivos Conocimientos Conceptuales de Segundo Orden.**

Para el análisis de las respuestas de los estudiantes los ítems que hacían referencia a conocimientos de segundo orden, se consideraron los siguientes criterios de valoración:

- Insuficiente: Alumnos que no tienen conocimientos de los hechos estudiados.
- Básico: Estudiantes que describen conceptos estructurales sin una perspectiva histórica.
- Normal: Alumnos que logran un conocimiento descriptivo con perspectiva histórica.
- Avanzados: Estudiantes que alcanzan un nivel de conocimiento con perspectiva histórica que les permite analizar los hechos desde diferentes puntos de vista.

**Quinta pregunta: ¿Cuáles son las causas del nacimiento del Fascismo?**

Esta pregunta tiene la finalidad de evaluar la capacidad de los estudiantes para reconocer los elementos de causalidad histórica. El objetivo de la pregunta era que los estudiantes describieran el nacimiento del Fascismo desde una perspectiva multicausal.

**Tabla 155: Causas del nacimiento del Fascismo/Pre-test y Post-test**

		Frecuencia Pre-test	Porcentaje Pre-test	Frecuencia Post-test	Porcentaje Post-test
<b>Con tratamiento</b>	Insuficiente	19	39,6	2	4,2
	Nivel básico	16	33,3	7	14,6
	Normal	10	20,8	11	22,9
	Nivel avanzado	3	6,3	28	58,3
	Total	48	100,0	48	100,0
<b>Sin tratamiento</b>	Insuficiente	20	90,9	5	22,7
	Nivel básico	1	4,5	4	18,2
	Normal	1	4,5	10	45,5
	Nivel Avanzado	0	0	3	13,6
	Total	22	100,0	22	100,0

En la Tabla 155 se pueden apreciar los resultados de las respuestas de los estudiantes en la quinta pregunta. Del Pre-test se desprende la siguiente información:

- El 39,6% de los estudiantes que se les aplicará el tratamiento didáctico no tiene conocimientos sobre las causas que dieron origen al Fascismo en Europa; el 33,3% del alumnado de este grupo tiene nociones básicas de los eventos que provocaron el surgimiento de la ideología fascista<sup>360</sup>; el 20,8% de los estudiantes evaluados tiene un conocimientos que les permiten desde un sentido histórico reconocer una de las causas del nacimiento del Fascismo<sup>361</sup>; y

<sup>360</sup> Expresado de esta manera por CDY: «El desagrado del pueblo, el malestar y los deseos de estar mejor»

<sup>361</sup> Expresado de esta manera por GVL: «Los alemanes se sintieron humillados, y Hitler fue el que inició esta venganza contra todos, por venganza y resentimiento»

por último solo el 6,3% de los alumnos responde desde una perspectiva multicausal<sup>362</sup>.

- En el caso del grupo control, el 90,9% no reconoce las causas que dieron origen a la ideología Fascista; 4,5% solo reconoce alguna, pero no le da perspectiva histórica<sup>363</sup>; y por último el otro 4,5% de los estudiantes tiene nociones históricas generales que les permite reconocer alguna de las causas del nacimiento del movimiento fascista en Europa<sup>364</sup>.

Una vez estudiado el período histórico sobre el nacimiento del Fascismo, los resultados de las respuestas de los estudiantes son las siguientes:

- El 4,2% de los estudiantes a los que se le aplicó el tratamiento didáctico no tiene nociones sobre las causas que dieron origen al Fascismo; 14,6% de los estudiantes identifican algunas causas, pero no le dan un sentido histórico<sup>365</sup>; 22,9% del alumnado del grupo da una respuesta con un sentido histórico unicausal<sup>366</sup>; y los discentes que reconocen desde una perspectiva histórica múltiples causas del nacimiento del movimiento fascista representa el 58,3% de los evaluados<sup>367</sup>.
- Del grupo control el 22,7% de los estudiantes no identifica las causas que dieron inicio al Fascismo; el 18,2% de los discentes tiene nociones básicas de las causas que motivaron al nacimiento de la ideología que se ha estudiado<sup>368</sup>;

---

<sup>362</sup> Expresado de esta manera por FBE: «Después de la 1ª GM los países afectados, algunos, con la pobreza y destrucción se sentirán resentidos y buscaron algún culpable o culpables. Por ejemplo, los nazis a los judíos»

<sup>363</sup> Expresado de esta manera por el alumno 8: «La Primera Guerra Mundial»

<sup>364</sup> Expresado de esta manera por el alumno 12: «Venganza contra los demás países que les pusieron el castigo, países ganadores de la 1ª Guerra Mundial»

<sup>365</sup> Expresado de esta manera por CAAM: «Porque Italia estaba en una situación mala después de la primera guerra»

<sup>366</sup> Expresado de esta manera por MGS: «La causa principal es la pobreza y miseria en la que se encontraban estos dos países después de la primera guerra mundial»

<sup>367</sup> Expresado de esta manera por PMMA: «Després de la conferència de Versalles, Itàlia i Alemanya van a quedar insatisfetes i va haver-hi crisi econòmica i descontent social. A partir d'això va sorgir uns líders que veien això van voler que el seus països respectivament siguin una potencia, que seguien les mitjos i mostrar-ho al món el seu poder després de la humiliació»

<sup>368</sup> Expresado de esta manera por el alumno 10: «La crisis económica en los países»

el 45,5% de los estudiantes reconoce una de las causas desde una perspectiva histórica<sup>369</sup>; y por último sólo el 13,6% de los estudiantes del grupo control responde desde una perspectiva histórica multicausal<sup>370</sup>.

**Sexta pregunta: ¿Qué consecuencias tuvieron para la humanidad estas ideologías políticas?**

Esta pregunta evalúa la capacidad de los estudiantes para reconocer las consecuencias de la ideología fascista para la sociedad europea y mundial.

**Tabla 156: Consecuencias del nacimiento del Fascismo/Pre-test y Post-test**

		Frecuencia Pre-test	Porcentaje Pre-test	Frecuencia Post-test	Porcentaje Post-test
<b>Con tratamiento</b>	Insuficiente	8	16,7	1	2,1
	Nivel básico	28	58,3	6	12,5
	Normal	10	20,8	23	47,9
	Nivel avanzado	2	4,2	18	37,5
	Total	48	100,0	48	100,0
<b>Sin tratamiento</b>	Insuficiente	10	45,5	3	13,6
	Nivel básico	9	40,9	12	54,5
	Normal	3	13,6	5	22,7
	Nivel Avanzado	0	0	2	9,1
	Total	22	100,0	22	100,0

En la Tabla 156, se pueden observar los resultados de las respuestas de ambos grupos. De la información que se entrega, en referencia al Pre-test se desprende la siguiente información:

- El 4,2% de los estudiantes que recibió el tratamiento didáctico no tenía conocimientos previos sobre las consecuencias del Fascismo; del alumnado de este grupo el 58,3% reconoce alguna consecuencia, pero no le da un sentido histórico<sup>371</sup>; los alumnos que reconocen dos consecuencia desde una

<sup>369</sup> Expresado de esta manera por el alumno 21: «Pobreza y odio al resto de Europa por perder la Primera Guerra Mundial»

<sup>370</sup> Expresado de esta manera por el alumno 17: «En Alemania por un desacuerdo y por recuperar territorios por el Tratado de Versalles donde quitaban territorios, les cobraban una deuda por los gastos de las guerras y les controlaban el ejército»

<sup>371</sup> Expresada de esta manera por GDTV: «Desastrosa ya que hubieron muchos muertos»



perspectiva histórica es el 20,8% de los evaluados<sup>372</sup>; sólo el 4,2% de los estudiantes tenían conocimientos avanzados de las consecuencias del Fascismo<sup>373</sup>.

- Del grupo control el 45,5% de los estudiantes no tiene conocimientos sobre las consecuencias del Fascismo; el 40,9% de los alumnos reconoce alguna consecuencia del movimiento que deben estudiar<sup>374</sup>; y por último el 13,6% de los evaluados reconocen alguna consecuencia desde una perspectiva histórica<sup>375</sup>.

Una vez estudiado el Nacimiento del Fascismo, como se aprecia en la Tabla 156, los resultados son los siguientes:

- Del grupo que estudio la temática con la propuesta didáctica, el 2,1% no identifica las causas del nacimiento del Fascismo; el 12,5% del alumnado evaluado tiene conocimientos básicos sobre las consecuencias de la ideología fascista<sup>376</sup>; los estudiantes que identifican una de las consecuencias del nacimiento del fascismo<sup>377</sup>, representa el 47,9%; y por último los discentes que reconocen múltiples consecuencias del movimiento fascista desde una perspectiva histórica, corresponde al 37,5% de los evaluados<sup>378</sup>.

---

<sup>372</sup> Expresado de esta manera por MLA: *«Los judíos acabaron muy mal. Muchas muertes. Mucha gente seguía las ordenes de Hitler y la gente no era consciente que los judíos eran inocentes y causaban mucho dolor»*

<sup>373</sup> Expresado de esta manera por BVCS: *«Tuvieron las peores consecuencias posibles, familias enteras tuvieron que huir de los nazis, escapar de sus casas, muchos murieron en los campos de concentración. La separación del mundo»*

<sup>374</sup> Expresado de esta manera por el alumno 5: *«Millones de muertos»*

<sup>375</sup> Expresado de esta manera por el alumno 9: *«Guerras, muertes, torturas y dictaduras»*

<sup>376</sup> Expresado de esta manera por CGA: *«Inicia la 2ª Guerra Mundial»*

<sup>377</sup> Expresado de esta manera por RHD: *«Una segunda Guerra mundial, genocidios a varias clases de personas, como por ejemplo los judíos y gitanos»*

<sup>378</sup> Expresado de esta manera por GGN: *«Hubieron miles de muertos, dado a las Guerras que se produjeron, se destruyeron varios países, se provocaron muchos traumas e hicieron sentir vergüenza ajena a los del propio país por lo que habían hecho y causado»*

### **Séptima pregunta: ¿Qué opinas de las consecuencias del Fascismo?**

Esta pregunta buscaba evaluar la capacidad del alumnado de emitir un juicio histórico de las consecuencias de la ideología fascista.

		<b>Frecuencia Pre-test</b>	<b>Porcentaje Pre-test</b>	<b>Frecuencia Post-test</b>	<b>Porcentaje Post-test</b>
<b>Con tratamiento</b>	Insuficiente	28	58,3	5	10,4
	Nivel básico	12	25,0	20	41,7
	Normal	7	14,6	16	33,3
	Nivel avanzado	1	2,1	7	14,6
	Total	48	100,0	48	100,0
<b>Sin tratamiento</b>	Insuficiente	20	90,9	14	63,6
	Nivel básico	2	9,1	4	18,2
	Normal	0	0	4	18,2
	Nivel Avanzado	0	0	0	0
	Total	22	100,0	22	100,0

En la Tabla 157, se pueden apreciar los resultados de ambos grupos. Del Pre-test se puede señalar:

- Qué del grupo con tratamiento didáctico el 58,3% del alumnado no fue capaz dar su opinión sobre las consecuencias del Fascismo; el 25% de los evaluados da su opinión, pero sin sentido histórico<sup>379</sup>; 14,6% da una respuesta con sentido histórico, pero no emite un juicio<sup>380</sup>; y de los evaluados que emiten un juicios histórico<sup>381</sup> de las consecuencias del Fascismo es sólo el 2,1%.
- Del grupo control el 90,9% de los estudiantes que participaron en el Pre-test no emitieron una respuesta; y el 9,1% restante solo hace una descripción básica de su opinión<sup>382</sup>.

<sup>379</sup> Expresado de esta manera por ACJ: «*Que nadie puede juzgar por su etnia a otros*»

<sup>380</sup> Expresado de esta manera por CW: «*Pues que solo por odio y venganza o rencor, no debían matar tantas personas, como por ejemplo, Hitler mató a casi un tercio de los judíos sólo porque unos judíos no ayudaban en la 1ª guerra mundial*»

<sup>381</sup> Expresado de esta manera por NCM: «*Que fueron terribles, pero sirvieron de cara al futuro para que nadie vuelva a dejarse llevar por los movimientos fascistas ya que saben lo que ha pasado cuando un partido fascistas llega al poder*»

<sup>382</sup> Expresado de esta manera por el alumno 5: «*Que no hay respeto entre las diferentes razas.*»

Una vez estudiado el período histórico en que se ha centrado el estudio, los resultados del Post-test son los siguientes:

- El 10,4% de los estudiantes que estudio el nacimiento de la ideología Fascista con la propuesta didáctica, no emitió ninguna respuesta; el 41,7% da una opinión sin sentido histórico<sup>383</sup>; el 33,3% de los evaluados da una respuesta con sentido histórico<sup>384</sup>, pero no emite un juicio; y los estudiantes que emiten un juicio histórico de las consecuencias del Fascismo<sup>385</sup>, representa el 14,6%.
- Los estudiantes que formaban el grupo control el 63,6% no emite su opinión; 18,2 da su opinión, pero sin sentido histórico<sup>386</sup>; y por último el 18,2% da su opinión con sentido histórico, pero no emite un juicio<sup>387</sup>.

***Octava pregunta: ¿Crees que hoy es posible que un partido fascista llegue al poder? ¿Por qué?***

Esta pregunta busca que los estudiantes evaluados puedan identificar elementos de cambio y continuidad entre el Fascismo de 1920-30 y los neofascismo del siglo XXI.

---

<sup>383</sup> Expresado de esta manera por DGO: «*Se podrían haber evitado pero claramente no se evitó y no que una buena opción recoger ese camino de violencia y grandes consecuencias*»

<sup>384</sup> Expresado de esta manera por ZA: «*Las consecuencias de cualquier guerra son malas, pero esta vez fueron mucho peores que antes*»

<sup>385</sup> Expresado de esta manera por VVS: «*Que provocó un gran cambio en la Historia del planeta causando pérdidas enormes y muchas muertes de personas inocentes gracias a la ideología retrograda y antinatural de un grupo de personas sin sentido de la humanidad, de los derechos y sobre todo de la libertad*»

<sup>386</sup> Expresado de esta manera por el alumno 16: «*Nadie tiene la culpa de ser de una raza, al fin y al cabo somos personas con sentimientos*»

<sup>387</sup> Expresado de esta manera por el alumno 21: «*Malos porque empieza la segunda guerra mundial que fue mucho más destructiva*»

**Tabla 158. Elementos de cambio y continuidad entre el Fascismo de los años 20 y los neofascismos del s. XXI /Pre-test y Post-test**

		Frecuencia Pre-test	Porcentaje Pre-test	Frecuencia Post-test	Porcentaje Post-test
<b>Con tratamiento</b>	Insuficiente	12	25,0	2	4,2
	Nivel básico	23	47,9	3	6,3
	Normal	11	22,9	15	31,3
	Nivel avanzado	2	4,2	28	58,3
	Total	48	100,0	48	100,0
<b>Sin tratamiento</b>	Insuficiente	13	59,1	8	36,4
	Nivel básico	5	22,7	3	13,6
	Normal	4	18,2	9	40,9
	Nivel Avanzado	0	0	2	9,1
	Total	22	100,0	22	100,0

En la Tabla 158 se aprecian los resultados de las respuestas de los estudiantes. Del Pre-test se desprenden los siguientes resultados:

- El 25% de los estudiantes a los que se les aplicará el tratamiento didáctico, no responde la pregunta; el 47,9% del alumnado evaluado da una respuesta sin sentido histórico<sup>388</sup>; el 22,9% de los discentes hace una descripción de los elementos solicitados con sentido histórico<sup>389</sup>; y los estudiantes que dan una perspectiva histórica de los elementos de cambio y continuidad, representa el 4,2% de los evaluados<sup>390</sup>.
- Del grupo control, el 59,1% de los estudiantes evaluados en el Pre-test no responde; 22,1% da una respuesta sin sentido histórico<sup>391</sup>; y el 18,2% del alumnado reconoce elementos de cambio y continuidad<sup>392</sup>.

<sup>388</sup> Expresado de esta manera por MGS: «*La gente no apoya a estos partidos*»

<sup>389</sup> Expresado de esta manera por CDY: «*Sinceramente creo que algún día podría llegar, ya que hay mucho descontento entre la población. La gente hoy en día aún está muy asustada y como que le tiene pudor al tema*»

<sup>390</sup> Expresado de esta manera por LJA: «*Realmente no, pero aún hay partidos así. Porque la sociedad y la política es totalmente diferente, igual que las leyes. Personalmente creo que intervendrían algunos países*»

<sup>391</sup> Expresado de esta manera por el alumno 6: «*Sí, porque hay gente que votaría ese partido*»

<sup>392</sup> Expresado de esta manera por el alumno 9: «*Sí, porque aún hay mucha gente que piensa así y si vota a ese partido puede llegar al poder*»

Una vez estudiado el período histórico y el Nacimiento del Fascismo, los resultados del Post-test son los siguientes:

- Los estudiantes que estudiaron la ideología fascista con la propuesta didáctica. El 4,2% no responde a la pregunta; 6,3% del alumnado evaluado hace una descripción general de lo solicitado<sup>393</sup>; los discentes que reconocen elementos de cambio y continuidad<sup>394</sup>, representan el 31,3%; y por último los estudiantes que responden desde una perspectiva histórica son el 58,3% de los evaluados<sup>395</sup>.
- Los estudiantes que pertenecían al grupo control, el 36,4% no responde la pregunta; el 13,6% de los alumnos tiene nociones básicas de los elementos de cambio y continuidad<sup>396</sup>; el alumnado que reconoce elementos de cambio y continuidad<sup>397</sup> es el 40,9%; y por último sólo el 9,1% de los estudiantes identifica lo solicitado desde una perspectiva histórica<sup>398</sup>.

***Novena pregunta: Según tu opinión ¿Cómo debe actuar la democracia frente a los movimientos fascistas en la actualidad?***

Esta pregunta buscaba que el alumnado pudiese emitir un juicio histórico de los elementos de cambio y continuidad valorando el rol de la democracia frente a los movimientos neofascistas.

---

<sup>393</sup> Expresado de esta manera por PMJ: «No, porque cada vez más personas conoce la historia y sabe lo que ocurre cuando el fascismo llega al poder»

<sup>394</sup> Expresado de esta manera por BEJA: «Según la desesperación de la gente. Los fascistas dan esperanza a la gente y se aprovechan de la inocencia»

<sup>395</sup> Expresado de esta manera por OMJ: «Si, se están dando nuevas situaciones de pobreza y malestar social. Y la gente busca culpables, como el partido fascista es racista también es la excusa para alguna gente para marginar a otro tipo de gente (por razas). Se están dando casos donde nuevos casos de partidos fascistas están ganando escaños o votos...»

<sup>396</sup> Expresado de esta manera por el alumno 4: «Hay mucha gente que todavía piensa igual»

<sup>397</sup> Expresado de esta manera por el alumno 22: «Ahora menos que antes ya que la gente vio las consecuencias que causo esos pensamientos»

<sup>398</sup> Expresado de esta manera por el alumno 19: «Puede que sí, pues todos los fascistas (al menos Hitler) salieron elegidas democráticamente engañando a la gente»

Tabla 159. Rol de la democracia actual frente a los neofascismos/Pre-test y Post-test					
		Frecuencia Pre-test	Porcentaje Pre-test	Frecuencia Post-test	Porcentaje Post-test
<b>Con tratamiento</b>	Insuficiente	19	39,6	3	6,3
	Nivel básico	20	41,7	20	41,7
	Normal	8	16,7	18	37,5
	Nivel avanzado	1	2,1	7	14,6
	Total	48	100,0	48	100,0
<b>Sin tratamiento</b>	Insuficiente	13	59,1	11	50,0
	Nivel básico	7	31,8	8	36,4
	Normal	2	9,1	3	13,6
	Nivel Avanzado	0	0	0	0
	Total	22	100,0	22	100,0

En la Tabla 159 se aprecian los resultados de la respuesta de los estudiantes. A continuación se describirán la evaluación del Pre-test:

- El grupo de alumnos que estudiaría el Nacimiento del Fascismo con la propuesta didáctica, el 39,6% no emitió respuesta; el 38,6% solo realiza una descripción básica<sup>399</sup>; los estudiantes que dan una respuesta con sentido histórico, pero no emite un juicio, alcanzan el 16,7% de los evaluados<sup>400</sup>; y sólo un alumno, que representa el 2,1%, emitió un juicio histórico<sup>401</sup>.
- Los estudiantes que pertenecían al grupo control, el 59,1% no respondió; el 31,8% responde de manera superficial<sup>402</sup>; y sólo el 9,1% da una respuesta con sentido histórico, pero no emiten un juicio<sup>403</sup>.

<sup>399</sup> Expresado de esta manera por ACA: «Deben actuar de forma estricta porque no se deben permitir partidos fascistas»

<sup>400</sup> Expresado de esta manera por LBD: «Haciendo consciente a las personas de la repercusión que podría provocar que un partido fascista llegue al poder»

<sup>401</sup> Expresado de esta manera por VCA: «Bo pot fer res, i aquesta és la gran \*\*\*\*da, ja que, prohibir els moviments feixistes es prohibir la llibertat d'expressió, que no deixa de ser la base de la democràcia. Però si fas por mi, els erradicaria tots, ya que veient on partint.»

<sup>402</sup> Expresado de esta manera por el alumno 5: «Ponerles en la cárcel para toda la vida»

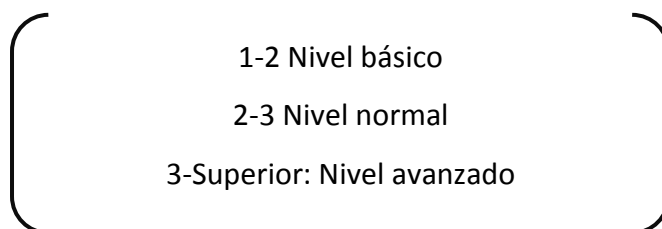
<sup>403</sup> Expresado de esta manera por el alumno 8: «Deberían intentar detenerlos en un pasado ya ocurrieron muchas desgracias»

Una vez estudiado el Nacimiento del Fascismo, los resultados del Post-test son los siguientes:

- Del grupo que estudio al movimiento fascista con la propuesta didáctica, el 6,3% del alumnado no respondió la pregunta; el 41,7% de los estudiantes da una respuesta sin sentido histórico<sup>404</sup>; los discentes que dan una descripción con sentido histórico, pero sin emitir un juicio, representa el 37,5% del grupo<sup>405</sup>; y por último el 14,6% de los evaluados emite un juicio histórico, reconociendo elementos de cambio y continuidad<sup>406</sup>.
- El grupo control los estudiantes que no responden a la pregunta llega al 50%; los que responde solo con nociones generales<sup>407</sup>, representan el 36,4%; y sólo 13,6% responde con sentido histórico, pero no emite un juicio<sup>408</sup>.

#### **6.1.2.5. Resultados Conocimientos Conceptuales de Segundo Orden. Agrupados descriptivos.**

Para facilitar el análisis, se agruparon los resultados de las respuestas de los estudiantes, utilizando los siguientes criterios:



---

<sup>404</sup> Expresado de esta manera por PMMA: «Prohibit la manifestació d'aquestes ideologia, penalitzant»

<sup>405</sup> Expresado de esta manera por PMJ: «Concienciar a la gente de sus consecuencias plagando los medios de documentales y reportajes de lo ocurrido en la 2ª Guerra Mundial y convocar elecciones y que el pueblo decida su futuro»

<sup>406</sup> Expresado de esta manera por SRE: «Decir que deberían erradicarlos sería hacer lo mismo que hace ese partido, pero si se está creando un movimiento fascista y está cogiendo fuerzas, podría significar que algo no están haciendo bien los partidos actuales»

<sup>407</sup> Expresado de esta manera por el alumnos 21: «Intentar eliminar los movimientos fascistas»

<sup>408</sup> Expresado de esta manera por el alumnos 19: «Erradicarlos de inmediato pues son la cosa más horrible y nadie quiere que se repita la historia»

Como se observa en la **Tabla 160** entre ambos grupos hay diferencias notables en los Conocimientos Conceptuales de Segundo Orden. De las Media Aritmética de cada test, se pueden sacar los siguientes resultados:

- Los estudiantes que estudiaran el nacimiento de la ideología fascista tienen mayores conocimientos previos ( $\bar{X}=2,25$ ) que los estudiantes del grupo control ( $\bar{X}=1,77$ ).
- El alumnado del grupo control tuvo un mejor promedio de respuestas en el Pre-test ( $\bar{X}=1,77$ ) que en el Post-test ( $\bar{X}=1,50$ ). La Media se mantuvo en un conocimiento de nivel básico.
- Los alumnos del grupo con propuesta didáctica mejoraron sus respuestas. En el Pre-test tuvieron un promedio más bajo ( $\bar{X}=2,25$ ) que en el Post-test ( $\bar{X}=2,52$ ). Aunque la Media siguió en un nivel normal de conocimientos.

**Tabla 160: Media aritmética del Pre-test y Post-test/UD: Fascismo**

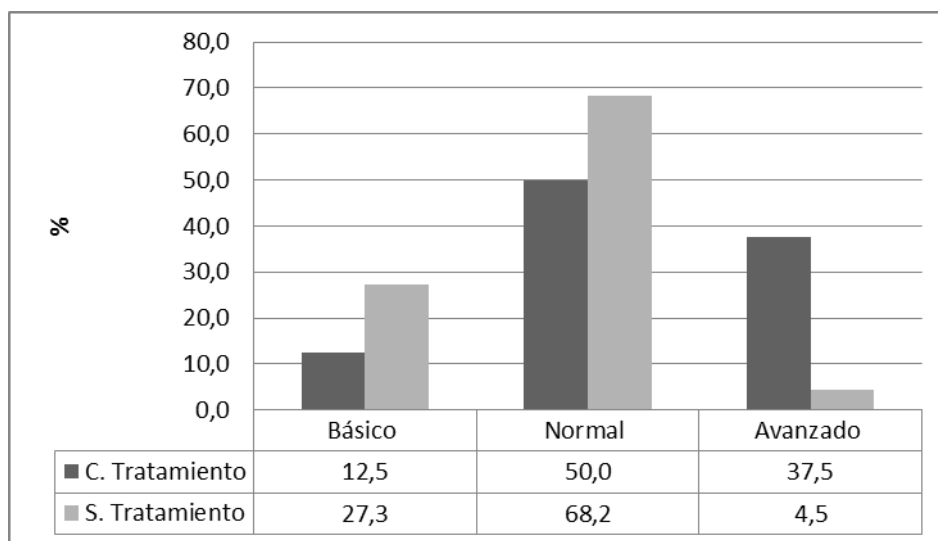
	Conceptos de segundo orden (Pre-test)	Conceptos de segundo orden (Post-test)
<b>Con tratamiento</b>	2,25	2,52
<b>Sin tratamiento</b>	1,77	1,50

En el Gráfico 21 se pueden apreciar la diferencia entre los conocimientos previos de los estudiantes que estudiara el nacimiento del Fascismo con la propuesta didáctica y aquellos que servirán de control. Entre esta información se puede destacar:

- Ambos grupos tienen un alto porcentaje de estudiantes en el nivel normal. Del grupo con propuesta el 50% del alumnado y del grupo control el 68,2%
- El grupo tiene un mayor porcentaje de alumnado en el nivel básico con 27,3% y el grupo que se someterá al tratamiento didáctico sólo tiene un 12,5% de los estudiantes en este nivel.
- Del grupo con tratamiento didáctico el 37,5% tiene conocimientos avanzados de concepto estructurales de segundo orden y el grupo control solo el 4,5% de los evaluados alcanza este nivel.



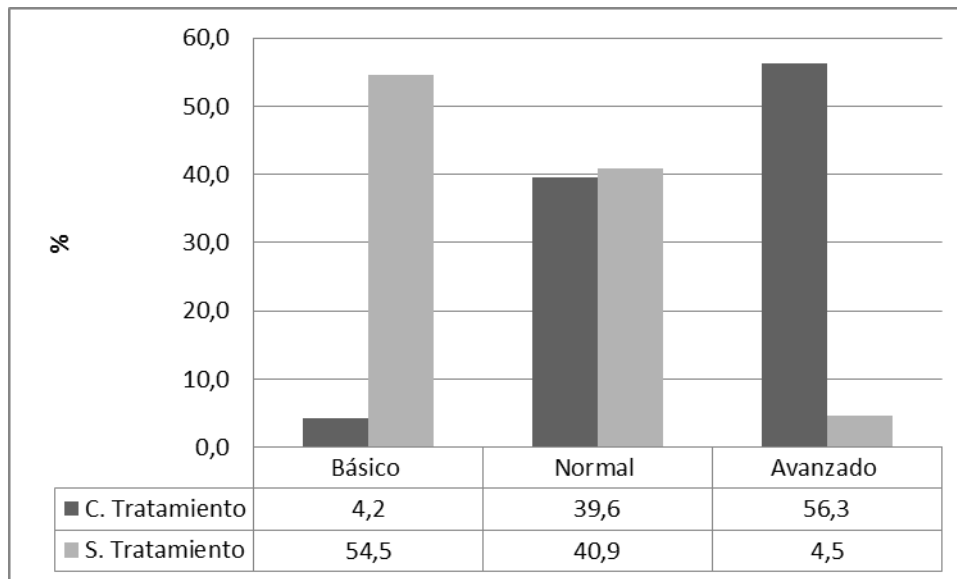
**Gráfico 21: Conocimiento de Segundo Orden Pre-test/UD Fascismo**



En el Gráfico 22 se observan los resultados agrupados del Post-test, que hacen referencia a Conocimientos Conceptuales de Segundo Orden. Entre los resultados se puede destacar:

- Los estudiantes que estudiaron al movimiento Fascista con el propuesta didáctica, sólo el 4,5% tiene conocimientos básicos; por el contrario del grupo control el 54,5% del alumnado tiene conocimientos básicos según el Post-test.
- El porcentaje de alumnos que tienen un nivel normal de conocimiento se encuentra igualado entre ambos grupos. El grupo con tratamiento alcanza el 39,6% y el grupo control el 40,9% del alumnado.
- Donde se aprecia la principal diferencia entre ambos grupos es en el porcentaje de estudiantes que alcanzaron un nivel avanzado de conocimientos de Segundo Orden. El grupo que estudió este período con la Unidad Didáctica es representado por el 56,3% de los alumnos; el grupo control sólo el 4,5% de los estudiantes alcanza este nivel.

Gráfico 22: Conocimiento de Segundo Orden Post-test/UD Fascismo



Al igual que en el análisis de los conocimientos de Primer Orden, para ver que pruebas estadísticas se utilizarán para comparar las Medias aritméticas, es necesario aplicar el estadístico de Kolmogorov Smirnov. En la Tabla 161, se observa que la significación ansintótica bilateral “p” del Pre-test y Post-test es menor a 0,05, lo que significa que las respuestas del alumnado no sigue una Ley Normal, por lo tanto, se deben aplicar pruebas estadísticas no paramétricas (Rubio-Hurtado & Berlanga-Silvente, 2012)

Tabla 161: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra Pre-test y Post-test UD. Fascismo

		Conceptos de primer orden (Pre-test)	Conceptos de primer orden (Post-test)
<b>N</b>		70	70
<b>Parámetros normales<sup>a,b</sup></b>	Media	2,10	2,20
	Desviación estándar	,663	,754
<b>Máximas diferencias extremas</b>	Absoluta	,289	,256
	Positivo	,289	,205
	Negativo	-,269	-,256
<b>Estadístico de prueba</b>		,289	,256
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Como se aprecia en la Tabla 163 en el grupo control no se acepta la diferencia entre los conocimientos previos del grupo control y los que adquirieron una vez concluida la temática que hacía referencia al nacimiento del movimiento Fascista (sig. 0,083>0,05)

En el caso del grupo con tratamiento, como se observa en la Tabla 163, existen diferencias entre el antes y el después de la implementación de la propuesta didáctica (sig. 0,009<0,05). En la Tabla 162 se aprecia que los estudiantes tienen Conocimientos Conceptuales de Segundo Orden una vez concluida la implementación de la Unidad Didáctica (Rango positivo=10,27).

**Tabla 162: Prueba de rangos (Wilcoxon)/UD Fascismo**

			N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>Con tratamiento</b>	Conceptos de primer orden (Post-test) - Conceptos de primer orden (Pre-test)	Rangos negativos	4 <sup>a</sup>	9,00	36,00
		Rangos positivos	15 <sup>b</sup>	10,27	154,00
		Empates	29 <sup>c</sup>		
		Total	48		
<b>Sin tratamiento</b>	Conceptos de primer orden (Post-test) - Conceptos de primer orden (Pre-test)	Rangos negativos	9 <sup>a</sup>	6,50	58,50
		Rangos positivos	3 <sup>b</sup>	6,50	19,50
		Empates	10 <sup>c</sup>		
		Total	22		

a. Post.seg.2 (agrupado) < Pre.seg.1 (agrupado)  
b. Post.seg.2 (agrupado) > Pre.seg.1 (agrupado)  
c. Post.seg.2 (agrupado) = Pre.seg.1 (agrupado)

**Tabla 163: T de Wilcoxon para Pre-test y Post-test /UD Fascismo**

Tratamiento		Conceptos de primer orden (Post-test) - Conceptos de primer orden (Pre-test)
<b>Con tratamiento</b>	Z	-2,599 <sup>b</sup>
	Sig. asintótica (bilateral)	,009
<b>Sin tratamiento</b>	Z	-1,732 <sup>c</sup>
	Sig. asintótica (bilateral)	,083

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo  
b. Se basa en rangos negativos.  
c. Se basa en rangos positivos.

Para comparar las medias del conocimiento previo entre el grupo con tratamiento y el grupo control se utilizó la prueba de U Mann-Whitney. Como se observa **Tabla 164** existe una diferencia entre los conocimientos previos entre ambos grupo (sig. 0,005<0,05). A través de la Tabla 165 se puede apreciar que los estudiantes a lo que se les aplicará el tratamiento didáctico tienen mayores conocimientos de segundo orden que el grupo control (Rango promedio de 39,69).

**Tabla 164: Prueba de rangos Pre-test (U de Mann-Whitney)/UD Fascismo**

		Tratamiento	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>Conceptos de segundo orden (Pre-test)</b>	de	Con tratamiento	48	39,69	1905,00
		Sin tratamiento	22	26,36	580,00
		Total	70		

**Tabla 165: Estadístico U de Mann-Whitney Pre-test/UD. Fascismo**

<b>Conceptos de segundo orden (Pre-test)</b>	
U de Mann-Whitney	327,000
W de Wilcoxon	580,000
Z	-2,839
Sig. asintótica (bilateral)	,005

**a. Variable de agrupación: Tratamiento**

Para analizar las diferencias de los conocimientos adquiridos entre el grupo con tratamiento didáctico y el control se utilizó nuevamente la prueba de U Mann-Whitney. Como se observa en la Tabla 167 existen diferencias entre los conocimientos adquiridos por ambos grupos (sig. 0,000<0,05). El grupo que estudio el Nacimiento del Fascismo con la propuesta didáctica adquieren mayores conocimientos conceptuales de segundo orden, según la información que entrega la **Tabla 166** (rango positivo de 43,38).

**Tabla 166: Prueba de rangos Post-test (U de Mann-Whitney)/UD Fascismo**

		Tratamiento	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>Conceptos de segundo orden (Post-test)</b>	de	Con tratamiento	48	43,38	2082,00
		Sin tratamiento	22	18,32	403,00
		Total	70		

**Tabla 167: Estadístico U de Mann-Whitney Post-test/UD. Fascismo**

<b>Conceptos de segundo orden (Pre-test)</b>	
U de Mann-Whitney	150,000
W de Wilcoxon	403,000
Z	-5,144
Sig. asintótica (bilateral)	,000

**a. Variable de agrupación: Tratamiento**

En resumen, los estudiantes que recibieron los contenidos con la propuesta didáctica, tienen mayores capacidades para responder preguntas que permitan el uso de

conocimientos de orden superior. El alumnado del grupo control, por diferentes motivos que en ocasiones se escapa al estudio, no realizan inferencia en torno al tema de orden superior. Les es más complejo reconocer elementos de causa y consecuencia; cambio y continuidad; dar perspectiva histórica a sus intervenciones; y por último no realizan un juicio histórico coherente al movimiento fascista.

## **6.2. Asumiendo la Historia. La Guerra Civil Española<sup>409</sup>**

---

La segunda Unidad Didáctica<sup>410</sup> que se implementó y se evaluó, se titula «*Asumiendo la Historia. La Guerra Civil Española*». El objetivo es que los alumnos y alumnas se pregunten sobre el pasado y comprendan la historia del país donde viven, en este caso España.

La planificación, preparación y organización de las actividades se han construido utilizando la Técnica Puzzle de Aronson (Aronson & et al, 1978), esta técnica permite transformar el aula en un espacio de simulación de laboratorio de investigación social<sup>411</sup> (Joaquín Prats & Santacana, 2011a). Los estudiantes se transforman en expertos (historiador, arqueólogo, periodista y abogado) y tienen acceso a fuentes primarias y secundarias que les permite contrastar información relativa al tema.

El equipo de expertos lo componen un historiador, arqueólogo, periodista y un experto en leyes. Su trabajo consistirá en elaborar un informe y exponerlo ante el organismo que les ha solicitado su consejo.

Esta unidad didáctica permitirá a los estudiantes a abordar la Guerra Civil Española desde ámbitos multidisciplinares ligados a las Ciencias Sociales. Como se ha explicado en el capítulo de metodología, los estudiantes debían responder como expertos, la siguiente pregunta:

¿El Estado español debe dar un reconocimiento a todos aquellos que lucharon en los dos bandos de la Guerra Civil Española o a sus familiares directos?

---

<sup>409</sup> El título original de la Unidad Didáctica es «*Assumint la història. La Guerra Civil Espanyola*» Para conocer en profundidad el contenido pueden revisar los anexos que se encuentran en CD.

<sup>410</sup> Para revisar la construcción de la propuesta didáctica se debe revisar el capítulo 3 y los anexos que se encuentran en el CD.

<sup>411</sup> La idea de Laboratorio de investigación histórico o social, se debe revisar el capítulo 2 de la tesis doctoral.

Los equipos de expertos esta vez no debían presentar un informe, sino que sus conclusiones debían ser plasmadas en un poster científico<sup>412</sup>.

### **6.2.1. Planificación y desarrollo de la experiencia.**

Continuando con la línea de la propuesta que hace referencia al Fascismo, esta experiencia didáctica se implementó en 4º de la ESO, a estudiantes de 15 años de edad aproximadamente.

<b>Grupo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>1</b>	28	50,9
<b>2</b>	27	49,1
<b>Total</b>	55	100

Se continuó trabajando con los dos grupos en que se implementó la propuesta del Nacimiento del Fascismo. Por motivos que son ajenos a los investigadores y por solicitud del profesor, en esta oportunidad, se trabajó sin un grupo control<sup>413</sup>. Los estudiantes que realizaron las actividades rindieron un Pre-test, para evaluar sus conocimientos previos y una vez implementada la propuesta didáctica, un Post-test, con la idea de conocer el avance de sus conocimientos conceptuales de primer y segundo orden.

Como se observa en la Tabla 168, participaron en las actividades 55 estudiantes, de los cuáles rindieron ambos test 53.

#### **6.2.1.1 Observación y desarrollo de la actividad.**

Para valorar las actividades que se desarrollaron a lo largo de las veinte sesiones que duro la actividad, se utilizó como técnica de sistematización, la pauta de observación. Entre los criterios que se valoraron a lo largo de la unidad, se pueden destacar las siguientes:

<p style="text-align: center;"><b>Recursos didácticos y su utilidad</b> <b>Actuación del profesor/a</b> <b>Actitud de los alumnos/as</b> <b>Clima y dinamismo de la clase</b> <b>Espacio físico</b></p>
---

<sup>412</sup> Se pueden ver el póster científicos en los anexos del CD.

<sup>413</sup> La poca voluntad de trabajar, los débiles conocimientos previos y los resultados del grupo control hizo que el profesor dudará en continuar utilizando este curso.

En total se observaron dieciocho sesiones de la implementación de la propuesta didáctica, diez en el grupo 1 y ocho en el grupo 2. Como se aprecia en la Tabla 169, en total la propuesta didáctica tuvo una duración de diez sesiones, aunque la primera sólo fue de presentación del material y el Pre-test; y la última se realizó el Post-test y la votación simulando el Congreso de los Diputados.

**Tabla 169: Sesiones observadas/UD GCE**

Actividades	Sesión	Grupo 1	Grupo 2
Pre-test/presentación del material	1	28/04/2015	29/04/2015
Lectura Anexo 1/Trabajo por expertos	2	29/04/2015	30/04/2015*
Elaboración mapa conceptual por expertos y presentación	3	30/04/2015	06/05/2015
Trabajo con fuentes primarias	4	05/05/2015	07/05/2015
Trabajo con fuentes primarias	5	06/05/2015	08/05/2015
Elaboración de poster científico	6	07/05/2015	13/05/2015
Elaboración de poster científico	7	12/05/2015	14/05/2015
Presentación del poster	8	13/05/2015	15/05/2015
Termino de la actividad	9	14/05/2015	20/05/2015
Post-test/Cierre	10	15/05/2015	21/05/2015*

\*Sesiones que no fueron observadas.

### **Recursos y su utilidad**

Tabla 170: Conductas a observar Recursos y su Utilidad/UD GCE

Conductas objeto de observación
Se aplican técnicas de organización de la información (esquemas, mapas conceptuales, otros).
Se utilizan recursos TAC para la organización de la clase (Power Point-Imágenes-Videos-otros).
Se utilizan materiales preparados por el profesor para ir guiando al alumno/a (Guías, Dossier, otros).
Se utiliza el libro de texto como recurso y guía de la clase.

El uso de recursos de parte del profesor y los estudiantes es importante para comprender el desarrollo de las actividades propuestas en la Unidad Didáctica. En este punto es importante evaluar el uso que da el alumnado a la guía y dossier que se les entrego y a la vez identificar como el docente complementa

este material.

En el Gráfico 23 se puede ver los recursos que se utilizaron a lo largo de la propuesta:

- Nunca se observó que el alumnado de ambos grupos o el profesor utilizará el libro de texto como material de apoyo.
- El material que se le facilitó al estudiantado para el desarrollo de las actividades, consistía en un dossier por experto dividido en dos partes. El Anexo 1 que les servía como introducción a su tarea; y el Anexo 2 donde encontraban distintas fuentes de información que les permitió ahondar en las diversas problemáticas del estudio. Este dossier de trabajo fue complementado

por una Guía de Experto que facilitó a los discentes extraer información de su dossier.

- El profesor complemento algunas actividades con la preparación de un Power Point, que permitió guiar a los estudiantes en el trabajo que debían realizar. Los estudiantes a la vez complementaron la información, a través de la búsqueda en internet.
- Entre las actividades que debían realizar los estudiantes se encontraba la creación de un mapa conceptual, esquemas y el poster científico donde condensaban todo el trabajo en equipo.

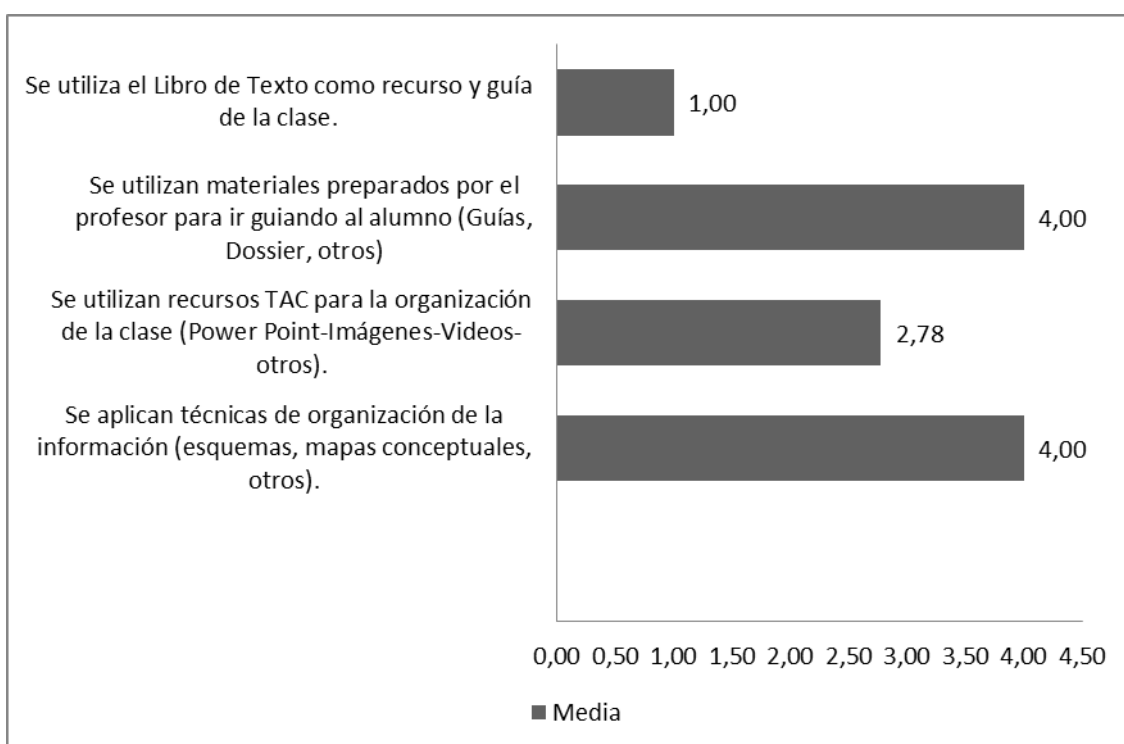


Gráfico 23: Promedio uso Recursos y utilidad/ UD GCE



### *Actuación del profesor*

**Tabla 171: Conductas a observar durante la actuación del profesor**

**Conductas objeto de observación**

**Inicia la sesión dentro del horario programado.**

**Presenta los objetivos y/o actividades a desarrollar.**

**Plantea actividades para conectar los contenidos teniendo en cuenta los conocimientos previos del alumno (contextualización).**

**Ajusta las actividades programadas a los tiempos disponibles.**

**Entusiasta con la tarea/s a realizar.**

**Demuestra conocimientos sólidos sobre la unidad didáctica.**

**Atento al trabajo individual del alumno (se desplaza, aclara dudas, otros).**

**Utiliza un lenguaje de fácil comprensión.**

**Crea espacios de debate.**

**Presenta una actitud crítica frente a la materia tratada.**

**Seguridad y dominio para guiar al grupo-clase.**

**Realiza una evaluación acorde con la medición del logro de los aprendizajes.**

**Cierra la sesión consecuente a los objetivos planteados.**

**Termina la clase dentro del horario programado.**

El observar esta variable ha permitido valorar la implicación del docente en las actividades propuestas. En este caso la función del profesor era guiar el proceso de investigación de sus estudiantes, complementado la información y creando un clima adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como se puede apreciar en la Tabla 27, entre las conductas a observar del docente se destacan: si el docente presenta al alumnado los objetivos y las actividades con coherencia; si plantea actividades para conectar los contenidos con los conocimientos

previos de los alumnos; si el docente se mantiene atento al trabajo individual del alumno; etc.

En general, la actuación del profesor fue excelente, como se observa en el Gráfico 24 y describe a continuación:

- El inicio de las clases normalmente es puntual, pero en días se comenzaba con un poco de retaso debido al traslado de material, la distancia que existía entre las aulas o el demora de algún estudiante.
- El profesor en todas las sesiones explicaba las actividades que deberían realizar a lo largo de la clase. En ocasiones lo escribía en la pizarra, enviaba un correo electrónico a sus estudiantes o lo presentaba a través de un Power Point. A la vez el docente se preocupó de buscar plantillas que sirvieran a sus estudiantes para la elaboración de los poster científicos.
- El docente siempre busco la estrategia adecuada para ajustar las actividades a los tiempos programados. En esta búsqueda se la ingeniaba para contextualizar

la materia e iba complementado los contenidos de los dossiers con nueva información.

- El profesor se apropió de los contenidos de la propuesta didáctica, esto facilitó su capacidad para aclarar las dudas de los estudiantes y el trabajo en el aula.
- El profesor tiene un buen dominio de los contenidos, del grupo y siempre buscó espacios para generar debates.
- Al final de las actividades y al cierre de la propuesta, el docente realizó una retroalimentación de los contenidos tratado, bajo una mirada crítica y de fácil comprensión para el alumnado.
- Las clases siempre terminaron en el horario programado.

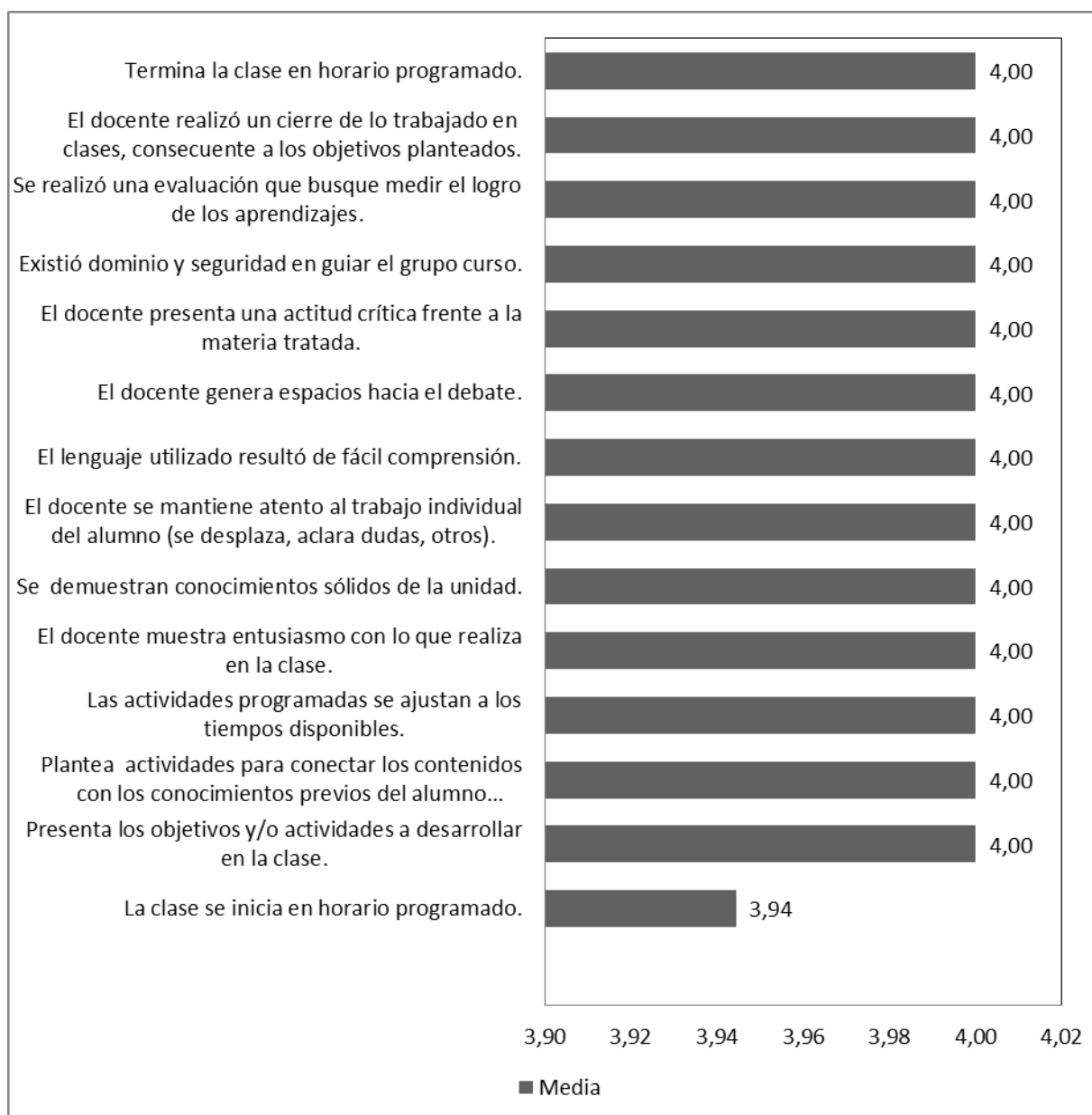


Gráfico 24: Actuación del profesor

**Actitud de los alumnos.**

La observación de esta variable evalúa la actitud del alumnado frente a las actividades de la propuesta didáctica. Como se aprecia en la **Tabla 172**, entre las conductas que resultan importantes para la investigación, destacan: su participación en las actividades; su interés en las actividades, etc.

**Tabla 172: Conducta a observar en la actitud de los alumnos/UD GCE**

**Conductas objeto de observación en el estudiantado**

Prestan atención al profesor durante el desarrollo de la clase (dar a conocer objetivos, explicar la materia, dar instrucciones de la actividad, entre otros).

Participan en el desarrollo de la clase (haciendo preguntas, dando su opinión, entre otros).

Intervienen en las actividades planificadas por el profesor.

Manifiestan dudas o puntualizan cuestiones.

Cumplen las actividades en el tiempo previsto.

Muestran interesados en la clase.

En el Gráfico 25 se puede observar las actitudes de los estudiantes a lo largo de la propuesta didáctica. Entre esta tendencia se puede destacar:

- Los estudiantes se muestran interesados en las actividades que se programaron, la Guerra Civil Española es un tema que les insta a aprender e investigar. Los alumnos complementaban la información que encontraban en los cuadernillos, hacían búsquedas en internet, preguntaban en casa y al profesor.
- El trabajo que debía realizar el alumnado consistía en la elaboración de un poster científico. Esta tarea ha significado por su complejidad implícito en dicho proceso, un trabajo que les llevo un poco más de tiempo del planificado.
- A lo largo de la actividad muchos grupos manifestaban dudas al docente, este debía ir aclarándolas e intentaba llevarles a sus propias conclusiones.
- En una de las actividades de aula, un grupo de estudiantes (los arqueólogos) al momento de elaborar su mapa conceptual, tuvieron problemas de comunicación entre ellos, habían dos líderes y eran incapaces de llegar a un acuerdo.  
Otro grupo al momento de realizar el poster científico dejaron los materiales en casa y por lo tanto en esa clase no avanzaron. Pero sólo fueron casos puntuales, el resto del alumnado cumplió y avanza en todas las actividades propuestas por el docente, haciendo preguntas, dando su opinión e investigando más de lo solicitado.
- Los estudiantes a lo largo de la actividad prestaron atención al profesor en todo momento.

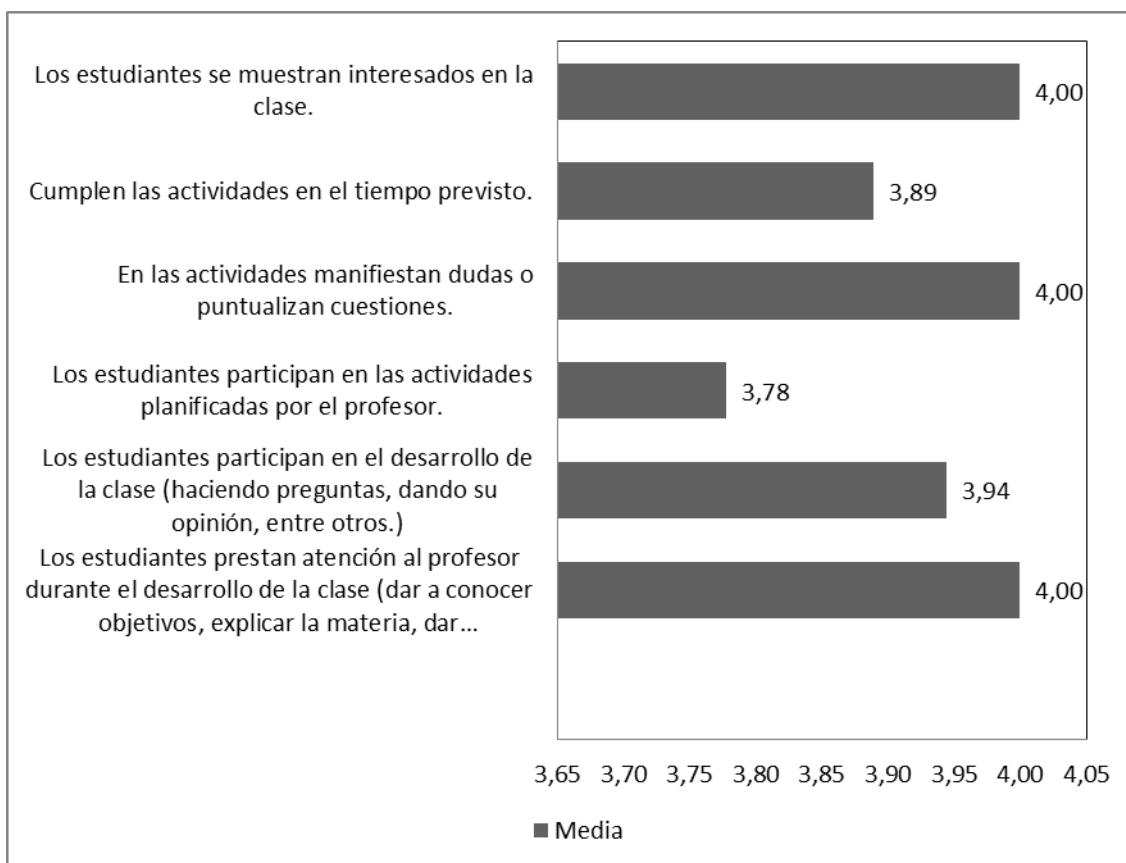


Gráfico 25: Actitud de los alumnos/UD GCE

### ***Clima y dinamismo de la clase.***

El clima y dinamismo de la clase es el punto de convergencia de las variables que

fueron analizadas anteriormente. En la Tabla 173 se pueden apreciar las diferentes conductas que se observaron a lo largo de las sesiones que duró la propuesta, entre estas se pueden destacar: si existe un clima favorable para la comunicación y los aprendizajes; o si la clase se desarrolla en un ambiente organizado y participativo.

En general el clima en el aula es bueno, salvo excepciones que no han sido trascendentes para el desarrollo de la actividad.

**Tabla 173: Conductas a observar clima y dinamismo de la clase/UD GCE**

#### **Conductas a observar**

Existe un clima favorable para la comunicación y los aprendizajes.

La clase se desarrolla en un ambiente motivador.

La clase se desarrolla en un ambiente organizado y participativo.

Se generaron desafíos para investigar y aprender más.

La(s) estrategia(s) metodológica(s) considera(n) la(s) diferencias individuales de los alumnos y son adecuadas.

Los contenidos tratados corresponden a los objetivos de aprendizaje de la planificación.

Se proponen actividades que permitan el desarrollo de valores democráticos y ciudadanos (objetivos transversales).

Se proponen actividades que permitan el desarrollo de habilidades, competencias y/o destrezas.

Se proponen actividades que permitan a los alumnos conocer, comprender y desarrollar conceptos.

Como se aprecia en el Gráfico 26 en general la interacción entre el docente y los estudiantes es buena, a continuación se presentan algunas puntualizaciones:

- La relación que se genera entre el profesor y el alumnado genera un clima adecuado para el desarrollo de las actividades. En el aula existen espacios de comunicación y aprendizaje.
- El ambiente en el aula es motivador, sólo se debe reiterar el problema que surgió entre el equipo de arqueólogos al momento de diseñar el mapa conceptual, lo que generó un poco de tensión y algunos chicos del grupo se desanimaron. Este tipo de problemáticas surgen en el momento de realizar un trabajo en equipo, a causa de la poca costumbre de trabajar con personas diferentes.
- La clase en general se encuentra bien organizada, sólo se puede precisar que al realizar un trabajo en grupos, en ocasiones, se genera un poco de alboroto.
- Al realizar un trabajo colaborativo, se destaca el diálogo que se produce entre los estudiantes y el profesor a partir de la lectura de documentos o interpretación de imágenes y vídeos. Estos espacios sirven como un proceso de retroalimentación de la temática que se trata.
- El docente aprovechando las preguntas realizadas por los estudiantes responde, apoyándose en los contenidos, tras la exposición de cada punto, posibilitando espacios de aprendizaje y complementación de los contenidos.
- Las actividades propuestas indudablemente generaron desafíos al alumnado y como consecuencia, el profesor modificaba las estrategias didácticas dependiendo de las dificultades que encontraban sus alumnos.
- El trabajo colaborativo genera puntos donde los estudiantes desarrolla la competencia social y ciudadana, a través de valores democráticos como la responsabilidad y el respeto por el punto de vista del compañero.

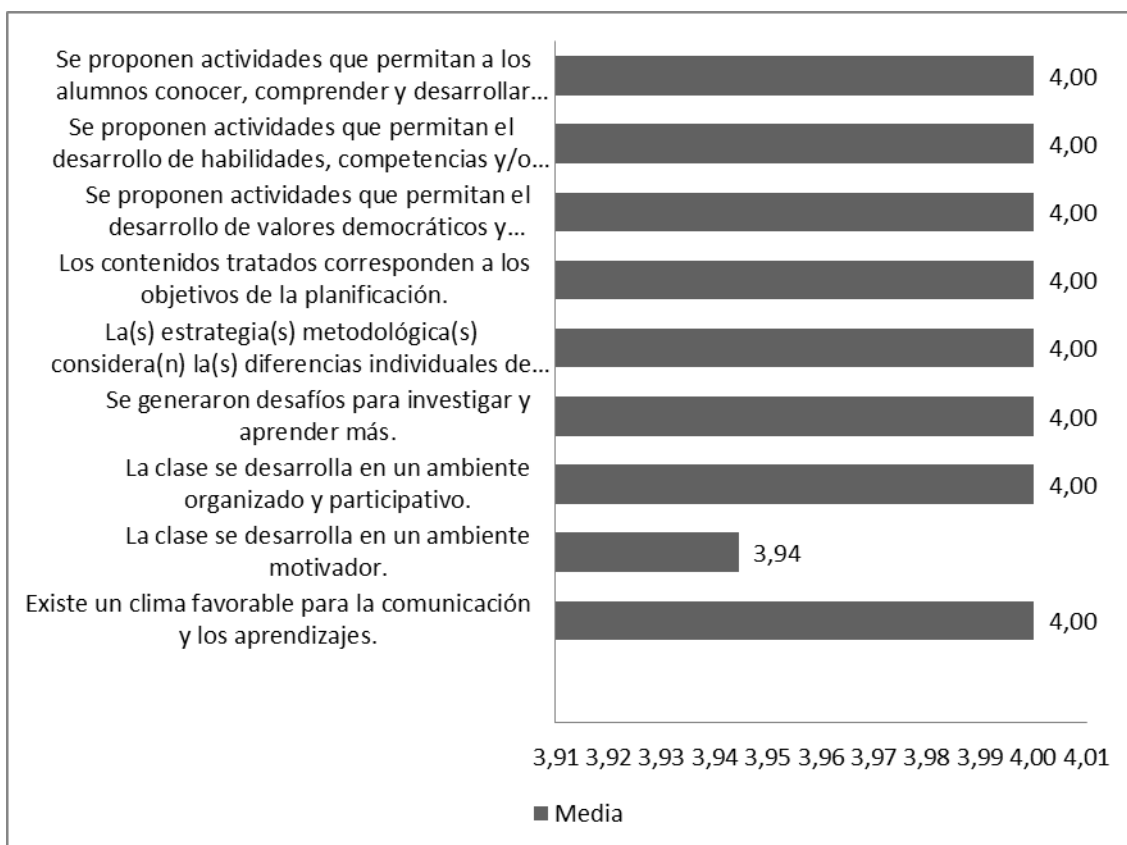
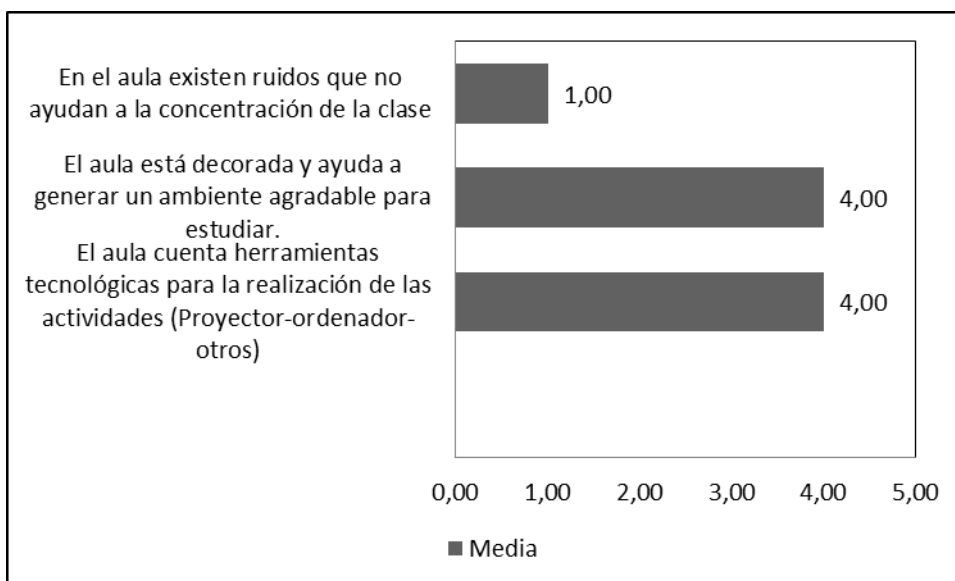


Gráfico 26: Clima y dinamismo de la clase /UD GCE

### ***Espacio físico.***

El objetivo de esta variable fue identificar y conocer las características del aula donde se desarrollan las actividades de la propuesta. Como se aprecia en el Gráfico 27 se observaron los siguientes indicadores:

- Las aulas que utilizan ambos grupos de trabajo cuentan con un ordenador, pizarra digital y un proyector. A esto se debe sumar que el profesor contaba con una serie de ordenadores portátiles que si era necesario se le facilitaba a los alumnos para la búsqueda de imágenes o información.
- El aula fue decorada por los estudiantes a partir de los diversos poster científicos que crearon. Estos fueron ubicados estratégicamente en cada rincón del aula.
- Por último se debe señalar que no se percibió ningún tipo de distractor o ruido en el aula



**Gráfico 27: Espacio físico/ UD GCE**

En resumen, el ambiente de trabajo con ambos grupos es bueno, tienen una gran capacidad de superación y entusiasmo, esto facilita el trabajo didáctico en el aula. A la vez se debe señalar que hay una implicación importante del docente y sus estudiantes en sacar el proyecto adelante.

### **6.2.2. Resultados propuesta: Asumiendo la Historia. La Guerra Civil Española.**

El valor del diseño experimental como estrategia se observa a través de los resultados de un Pre-test y un Post-test. Estos resultados se han estructurado desde dos perspectivas: i) en primer lugar un análisis de los Conocimientos Conceptuales de Primer Orden del Pre-test y Post-test; ii) para luego analizar los resultados de los Conocimientos Conceptuales de Segundo Orden.

#### **6.2.2.1. Resultados descriptivos: Conocimientos Conceptuales de Primer Orden.**

Entre los conocimientos que buscarán evaluar en esta sección del estudio se encuentran: la periodización, es decir la capacidad de los estudiantes para ubicar cronológicamente los períodos históricos que se encuentran estudiando; evaluar si reconocen los diferentes bandos que participaron en la Guerra Civil Española; y por último ver si pueden reconocer las características de las dictaduras.

En este punto la codificación de la evaluación de las respuestas de los estudiantes se realizó bajo los siguientes criterios:



- Insuficiente: Alumnos que no tienen conocimientos de los hechos estudiados.
- Básico: Estudiantes que solo alcanzan a conocimientos superficiales sobre hechos y elementos del nacimiento del Fascismo.
- Normal: Alumnos que logran un conocimiento descriptivo del nacimiento del Fascismo en Europa.
- Avanzados: Estudiantes que identifican todas las características del nacimiento del Fascismo en Europa.

**Primera pregunta: Ordenar cronológicamente los períodos de la Historia del s. XX español**

Esta pregunta cumplía un doble objetivo, primero ver si los estudiantes lograban ubicar cronológicamente cada período de la Historia del s. XX de España; y el segundo si identificaban el lugar de la Guerra Civil Española en esta línea de tiempo.

**Tabla 174: Ordenar Cronológicamente la Historia Contemporánea de España. Pre-test y Post-test/UD GCE**

	Frecuencia Pre-test	Porcentaje Pre-test	Frecuencia Post-test	Porcentaje Post-test
Insuficiente	22	41,5	11	20,8
Nivel básico	9	17,0	9	17,0
Normal	3	5,7	2	3,8
Nivel avanzado	19	35,8	31	58,5
Total	53	100,0	53	100,0

En la **Tabla 174** se pueden observar los resultados de la primera pregunta, donde se invitaba a los estudiantes a ubicar en una línea de tiempo los diferentes períodos la Historia Contemporánea de España. De la información que se obtiene del Pre-test se puede señalar lo siguiente:

- Los estudiantes que no ubican los diferentes períodos de la Historia de España son 22, que representa el 41,5% del alumnado; El 17% ubica la Guerra Civil Española con el período de antes o después (2ª República o Franquismo); los

discentes que reconocen la 2ª República, la Guerra Civil y el Franquismo, alcanza al 5,7%, sólo tres estuantes de la muestra; y por último el 35,8% de los alumnos reconocen todos los períodos de la Historia del s. XX de España.

Según lo que se observa en los resultados del Post-test hay que puede ser significativo, que se pasará a describir a continuación:

- Los estudiantes que no reconocen ningún período histórico se redujo a sólo 11, que representa al 20,8% del alumnado evaluado; el 17% sitúa la Guerra Civil y unos de los períodos que le anteceden o suceden (2ª República o Franquismo); de los evaluados el 3,8% del alumnado ubica en la línea de tiempo la 2ª República, la Guerra Civil y el Franquismo; los estudiantes que sitúan todos los períodos de la Historia Contemporánea de España representan el 58,5% de la los evaluados.

***Los dos principales bandos que se van a enfrentar durante la Guerra Civil van a ser...***

Está era una pregunta de selección múltiple donde se invitaba a los estudiantes que participaban en el estudio a identificar a los principales bandos que participaron en la Guerra Civil Española.

- Como se observa en el Gráfico 28, en ambos test los estudiantes identificaron correctamente a los dos Bandos que se enfrentaron «Republicanos (Rojos) contra los Nacionales (Fascistas)».
- En el Pre-test sólo un alumno respondió erróneamente y representaba al 1,9% de la muestra total. El resto, el 98,1% del alumnado acertó en la respuesta.
- La totalidad de los estudiantes, es decir, el 100% del alumnado respondió la alternativa correcta.

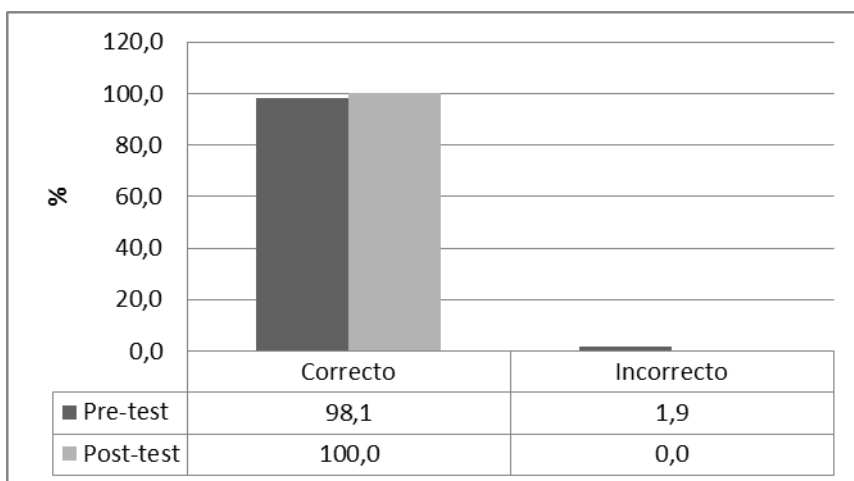


Gráfico 28: Respuesta Pre-test y Post-test. Bandos de la GCE

***Tercera pregunta: Durante la Guerra Civil los militares rebeldes van a contar con el soporte internacional de...***

Esta pregunta tenía como objetivo que los discentes identificarán el apoyo que recibió el Bando rebelde (Nacionales) durante la Guerra.

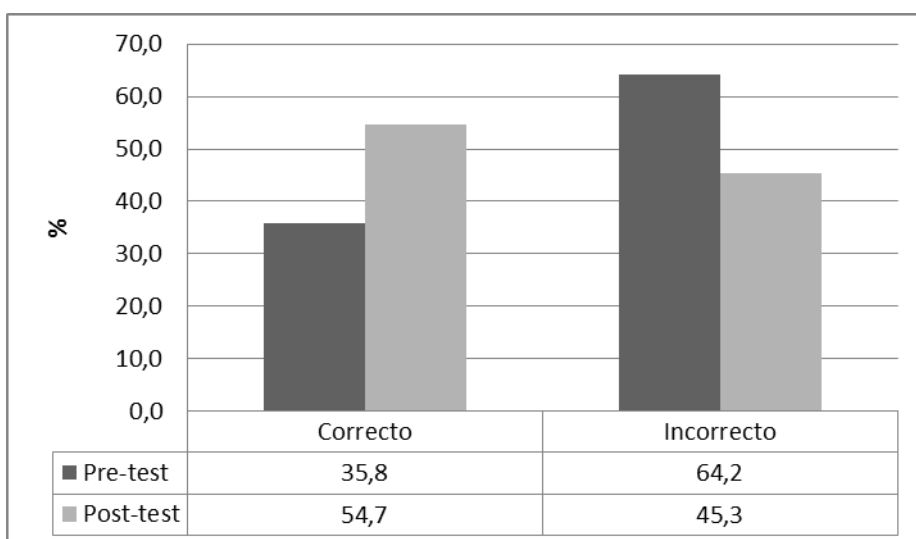
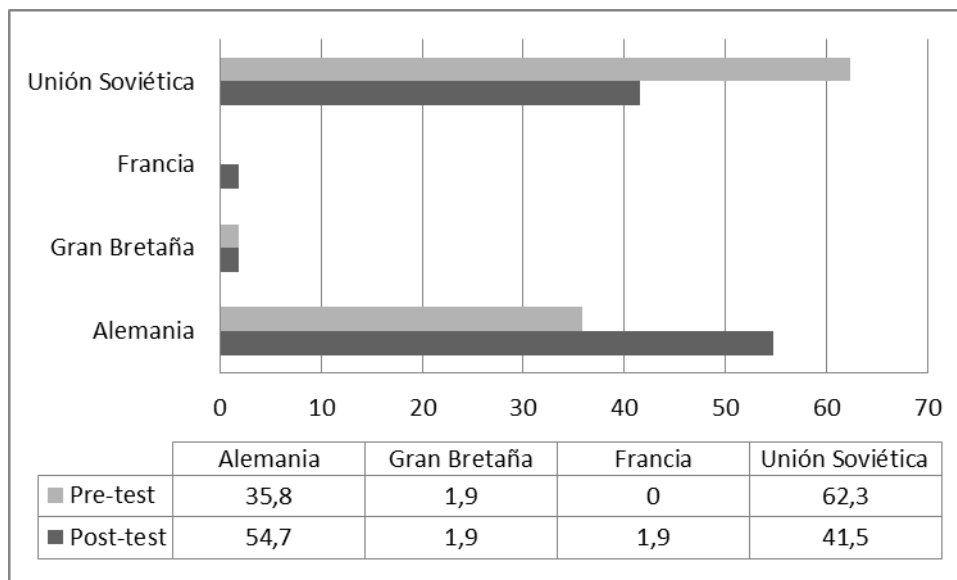


Gráfico 29: Respuesta Pre-test y Post-test. Soporte Internacional de la GCE

Como se observa en el Gráfico 29 los resultados del Pre-test y Post-test una vez concluida la experiencia didáctica. A continuación se presenta detalladamente la información:

- En el pre-test los estudiantes que respondieron correctamente la pregunta representa al 35,8% de la muestra. El 64,2% restante no acertó en señalar que los rebeldes recibieron ayuda internacional de Alemania.

- Los resultados tuvieron un ligero cambio una vez concluida la Unidad Didáctica. Los estudiantes que respondieron bien alcanza al 54,7% de los evaluados. Se debe remarcar que un 45,3% del alumnado no acertó en la respuesta.



**Gráfico 30: Recuento tercera pregunta Pre-test y Post-test/ UD GCE**

Como se puede apreciar en el Gráfico 30 los estudiantes tienden a confundir como ejército rebelde a los Republicanos. Los alumnos que no acertaron en la respuesta, tienden a señalar que la Unión Soviética.

***Cuarta pregunta: Después de la Guerra Civil se va a instaurar en España durante 40 años un régimen...***

El objetivo de esta pregunta era evaluar si los estudiantes lograban identificar el régimen político que se instauró una vez concluida la Guerra Civil. En el Gráfico 31 se pueden apreciar los resultados de las respuestas de los alumnos:

- En el Pre-test, los estudiantes ya sabían que una vez terminada la Guerra Civil, en España se instauró un régimen dictatorial de derechas. Los estudiantes que acertaron representan el 96,2% de los evaluados, sólo dos estudiantes no acertaron en la respuesta (3,9%).
- En el Post-test todos los alumnos respondieron correctamente.

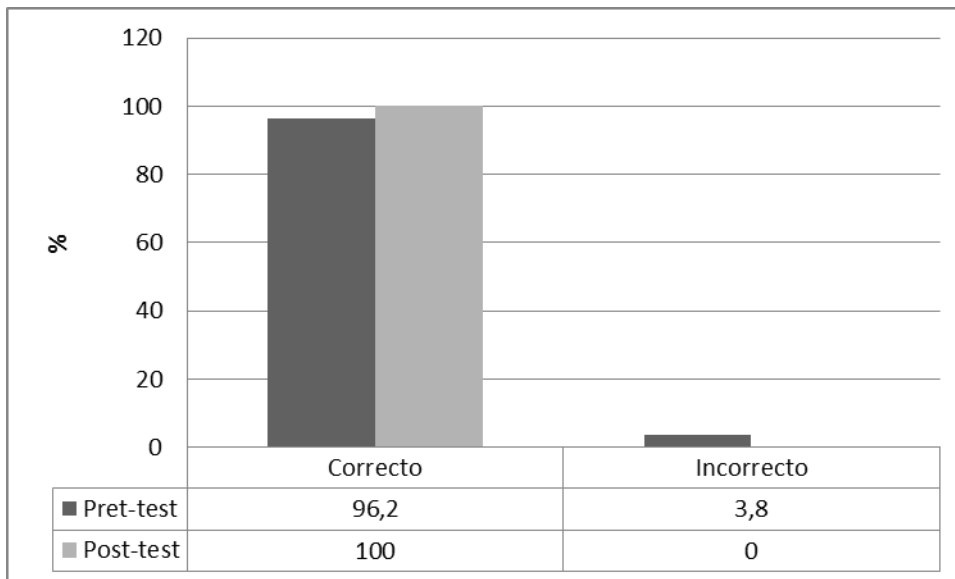


Gráfico 31: Respuesta Pre-test y Post-test. Régimen instaurado después de la GCE

**Quinta pregunta (Pre-test): Observa bien las viñetas correspondientes. Identifica en qué consiste este gobierno.**



Imagen 1: Viñeta pregunta Pre-test

El objetivo de esta pregunta es evaluar si los estudiantes logran identificar las características de los regímenes dictatoriales. Esta pregunta sólo se realizó en el Pre-test.

Como se puede observar en el Gráfico 32, los estudiantes reconocían el tipo de gobierno que se representaba en la viñeta (ver Imagen 1).

- El 96,2% del alumnado acertó la alternativa correcta, al señalar que la viñeta representa un gobierno de dictatorial. Sólo el 3,8% de los evaluados no respondió correctamente, lo que representa a dos alumnos.

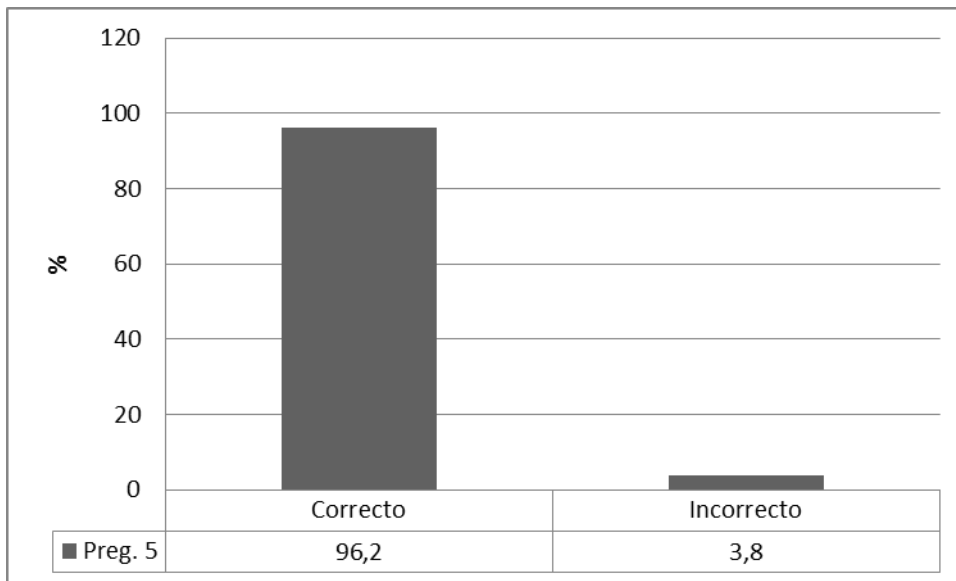


Gráfico 32: Respuesta Pre-test/Régimen dictatorial UD GCE

***Sexta Pregunta (Pre-test): Según el tipo de gobierno que se observa en la viñeta ¿Qué derechos se violan?***

Un punto importante que se ha considerado en la propuesta es ver si los jóvenes logran identificar los derechos que son violados por las dictaduras. Al igual que la pregunta anterior, esta sólo se aplicó en el Pre-test.

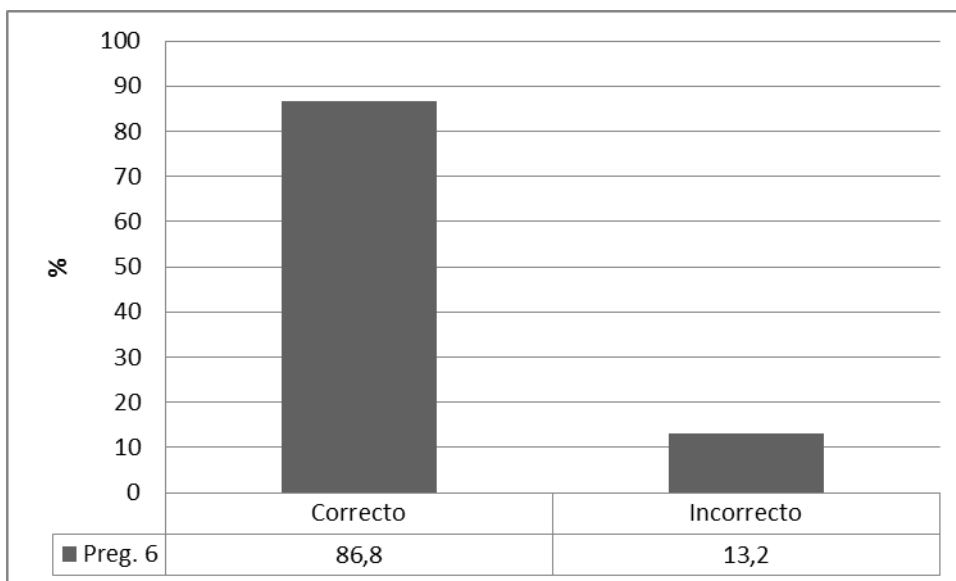


Gráfico 33: Respuesta Pre-test/Derechos violados UD GCE

Cómo se aprecia en el Gráfico 33, el 86,8% de los estudiantes respondieron que los regímenes dictatoriales violan el sufragio activo y pasivo y derecho a la libertad de expresión. El 13,2% de los evaluados no respondió correctamente.

**Quinta pregunta (Post-test): Después de leer estas dos noticias, identifica la opción verdadera:**

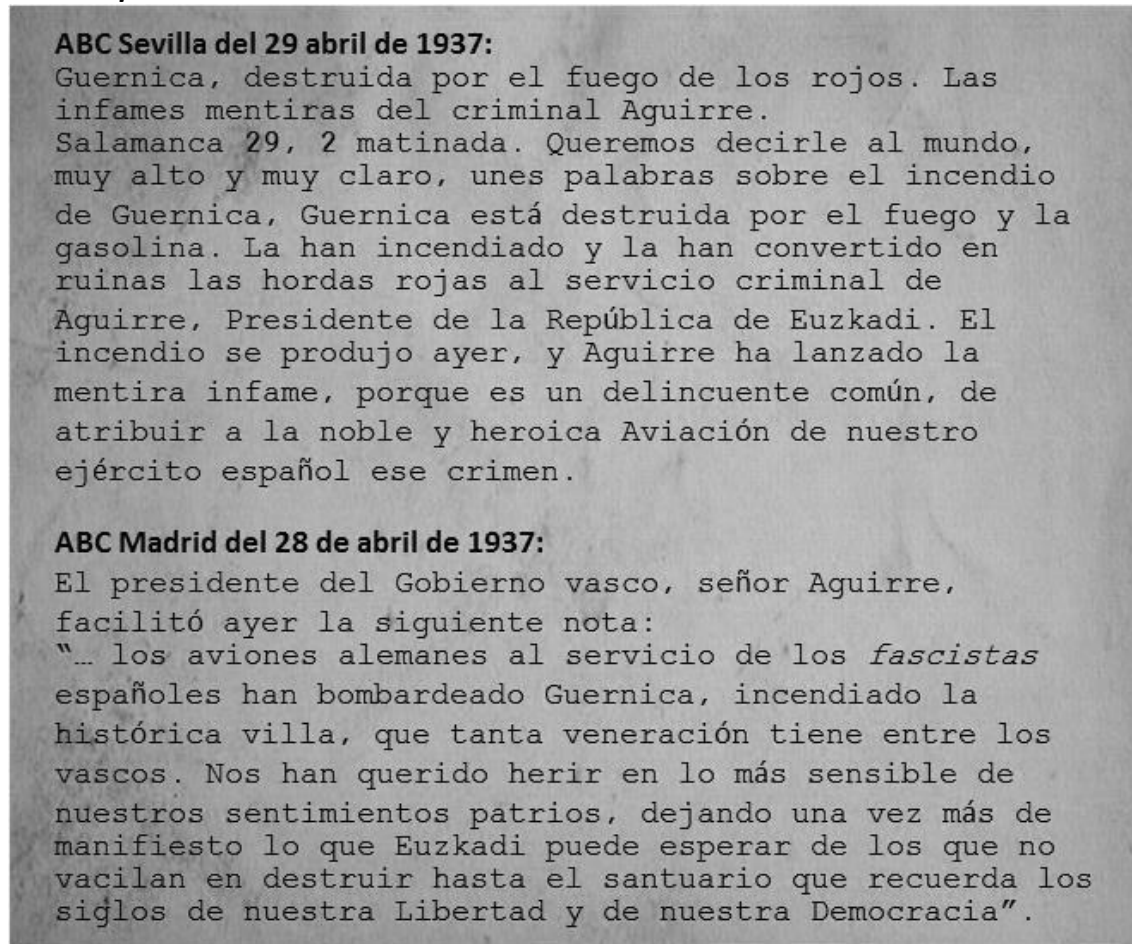


Imagen 2: Noticias utilizadas en el Post-test

El objetivo de la quinta pregunta de Post-test es que los estudiantes evaluados reconozcan a que los textos explicaban un mismo hecho, pero desde dos puntos de vista diferentes.

Como se puede ver en el Gráfico 34 el 100% del alumnado, es decir los 53 evaluados, acertaron al señalar que el primer y segundo texto explican el mismo hecho, pero desde dos puntos de vista diferentes.

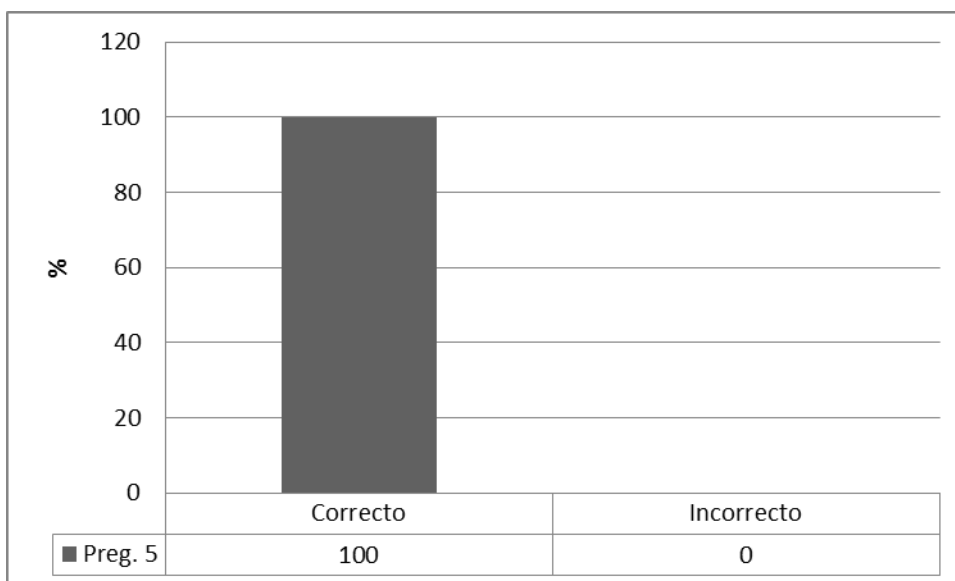


Gráfico 34: Pregunta Post-test/reconocer las fuentes UD GCE

**Sexta pregunta (Post-test): ¿Quién crees que ha escrito el primer texto? (ABC de Sevilla)**

Esta pregunta sigue la misma línea que la anterior. Los discentes deben identificar quien escribió los textos. Esta pregunta permite a los estudiantes contrastar evidencias históricas.

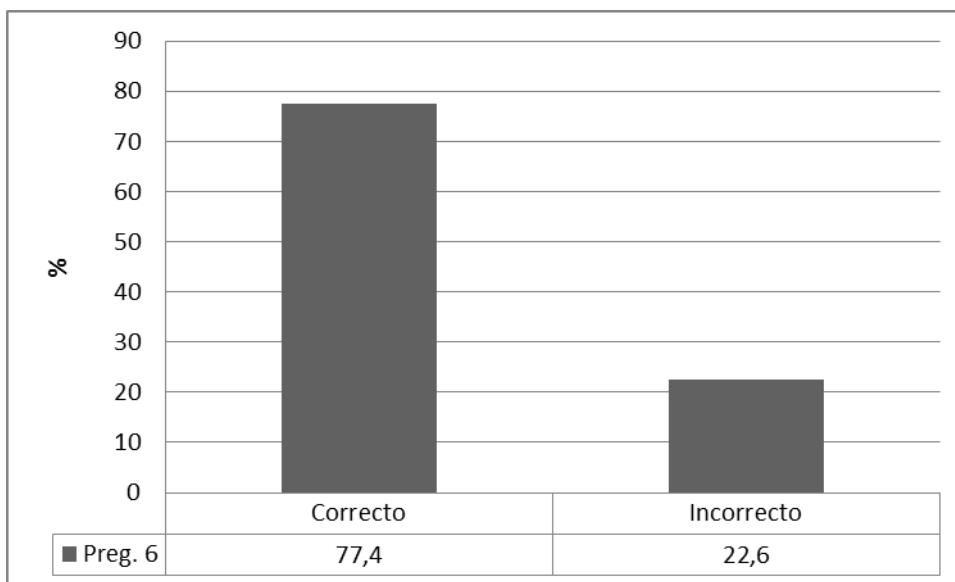


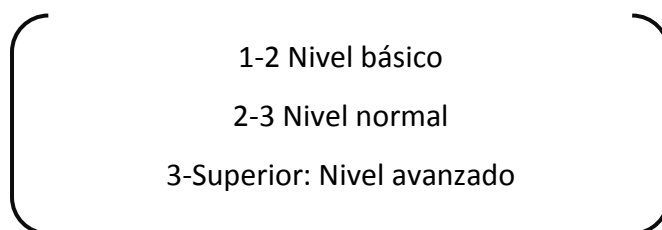
Gráfico 35: Pregunta Post-test/Identificar la tendencia de los periodistas UD GCE

Cómo se puede ver en el Gráfico 35, el 77,4% de los estudiantes identificaron que el primer texto los escribió un periodista afiliado a la Falange Nacional. El 22,6% del alumnado no acertó en esta pregunta.



### 6.2.2.2. Resultados descriptivos agrupados de los conocimientos de Primer Orden. Asumiendo la Historia. La Guerra Civil Española

Un punto importante de los resultados que se analizarán a continuación, es la agrupación de los resultados bajo los siguientes criterios:



Como se puede apreciar en la Tabla 175, los estudiantes tienen un buen nivel de conocimientos de primer orden, como se describirá a continuación:

- Los estudiantes a los que se le aplicó el Pre-test tuvieron un nivel normal de conocimientos de primer ( $\bar{X}=2,60$ ).
- Una vez estudiada la Guerra Civil Española con la propuesta didáctica, los conocimientos del alumnado tuvo una pequeña alza, continuando con la tendencia del nivel avanzado de conocimientos ( $\bar{X}=2,74$ ).

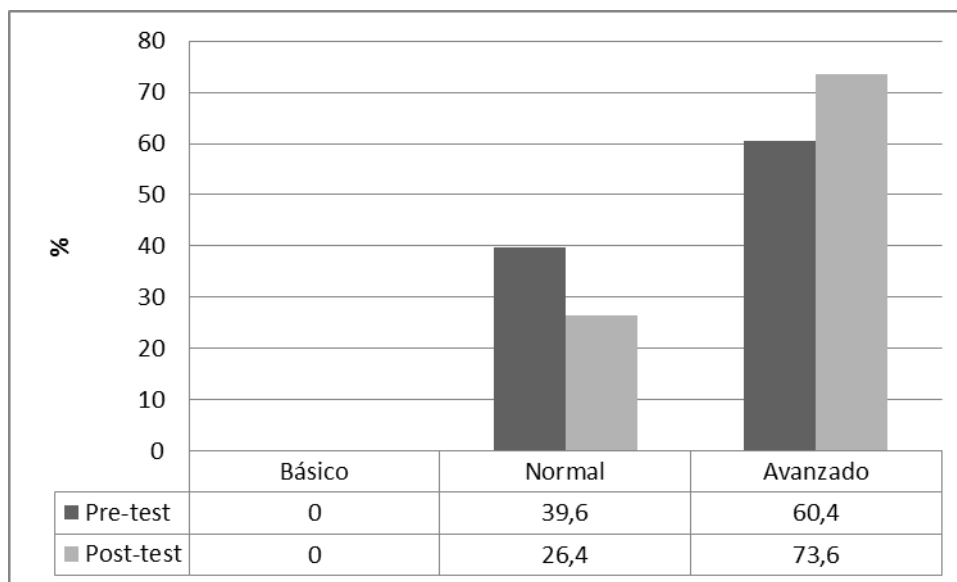
**Tabla 175: Media Aritmética Conocimientos de Primer Orden/ UD GCE**

	Total.Pre.1	Total.Post.1
<b>Media</b>	2,60	2,74

En el Gráfico 36 se observan los conocimientos previos del alumnado y los adquiridos una vez concluida la unidad que hacía referencia a la Guerra Civil Española. Entre los resultados del Pre-test se pueden destacar:

- En el Pre-test el 39,6% de los alumnos tenía un nivel de conocimientos catalogado como normal por los investigadores. Esto quiere decir que los conocimientos previos de los evaluados les permite reconocer los bandos que participaron en la Guerra, ubicar cronológicamente la Guerra Civil y los períodos que se antecedieron y sucedieron, etc.
- El 60,4% de los discentes que participaron en la evaluación inicial, tenían conocimientos avanzados en torno a la Guerra Civil Española. Estos estudiantes en general lograron situar cronológicamente todos los períodos de la Historia

de España del s. XX, identificaron los bandos que participaron, el soporte internacional que recibieron el bando Nacional, las características de un régimen dictatorial, etc.



**Gráfico 36: Resultados agrupados Conocimientos de Primer Orden/UD GCE**

En esta misma línea, a través del Gráfico 36 se pueden rescatar los siguientes resultados del Post-test:

- Los discentes que son capaces de ubicar en una línea de tiempo la Guerra Civil Española y el período que anterior y posterior (2ª República y Franquismo); a la vez identifica los bandos que participaron y algunas de sus características; pero tienen dificultades reconocer qué país ayudó al bando Nacional, etc. representa el 26,4% de los evaluados en el Post-test.
- El 73,6% de los estudiantes, una vez estudiada la Guerra Civil Española con la propuesta didáctica, alcanzó un nivel avanzado de conocimientos conceptuales de Primer orden. Este grupo de alumnos sitúan todos los períodos de la Historia Contemporánea de España, aunque sólo han estudiado hasta la Guerra Civil. A la vez son estudiantes que logran identificar a los bandos participantes, etc.

Para observar si existe alguna diferencia significativa a nivel estadístico, se aplicó la prueba de Prueba de Kolmogorov-Smirnov, como se aprecia en la Tabla 176 en ambos test la Sig. asintótica (bilateral) es menor a 0,005 (sig. 0,000<0,05), lo que significa que la variable no sigue una Ley Normal, por lo tanto, se utilizará la prueba T de Wilcoxon.

**Tabla 176: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra Conc. Primer Orden Pre-test y Post-test UD. GCE**

		Conceptos de primer orden (Pre-test)	Conceptos de primer orden (Post-test)
<b>N</b>		53	53
<b>Parámetros normales<sup>a,b</sup></b>	Media	2,60	2,74
	Desviación estándar	,494	,445
<b>Máximas diferencias extremas</b>	Absoluta	,393	,459
	Positivo	,286	,276
	Negativo	-,393	-,459
<b>Estadístico de prueba</b>		,393	,459
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Para comparar muestras relacionadas se utilizó la prueba T Wilcoxon. Los resultados de esta prueba como se puede observar en la Tabla 177 no se acepta que existan diferencias significativas entre los conocimientos previos de los estudiantes y los Conocimientos Conceptuales de Primer orden adquiridos una vez concluida la propuesta didáctica (sig. 0,108>0,05).

**Tabla 177. T de Wilcoxon para Pre-test y Post-test /UD Fascismo**

Tratamiento		Conceptos de primer orden (Post-test) - Conceptos de primer orden (Pre-test)
Con tratamiento	Z	-1,606 <sup>b</sup>
	Sig. asintótica (bilateral)	,108

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

En resumen, si bien los resultados en cada una de las preguntas mejoraron en cada una de las preguntas, cosa que se puede observar al comparar los gráficos de la información agrupada. El resultado final es que no existe un cambio significativo entre los conocimientos conceptuales de primer orden previos y los adquiridos una vez concluida la Unidad.

### 6.2.2.3. Resultados descriptivos. Conocimientos Conceptuales de Segundo Orden.

Para evaluar los Conocimientos Conceptuales de Segundo Orden, la evaluación que se hizo a los estudiantes, buscaban que aplicaran los conocimientos históricos, de manera que requieran pensamiento, juicio y una comprensión profunda.

Entre los metaconceptos estructurales que se evaluaron destacan: causas y consecuencias de la Guerra Civil Española; reconocer los elementos de cambio y continuidad para la sociedad española; que respondieran con una perspectiva histórica; y por último que fuesen capaces de emitir un juicio, que correspondería a la dimensión ética de la histórica.

Para el análisis de las respuestas de los estudiantes los ítems que hacían referencia a Conocimientos de Segundo Orden, se consideraron los siguientes criterios de valoración:

- Insuficiente: Alumnos que no tienen conocimientos de los hechos estudiados.
- Básico: El estudiante no proporciona una explicación razonable de los conceptos estructurales de segundo orden.
- Normal: El alumno identifica conexiones relevantes que entre los metaconceptos, pero no proporciona una explicación completa.
- Avanzados: El estudiante explica conexiones relevantes de los hechos estudiados, desde una perspectiva histórica que le permite analizar los hechos desde diferentes puntos de vista.

***Séptima pregunta: Identifica las causas y consecuencias de la Guerra Civil Española según corresponda:***

El objetivo de esta pregunta es que los alumnos identifiquen las causas de la Guerra Civil y las consecuencias que tuvo para España este conflicto.

En la **Tabla 178** se pueden observar los resultados de ambos test. A continuación se presentan los resultados del Pre-test que medía los conocimientos previos de los alumnos:

- Sólo un estudiante no reconoce ninguna causa o consecuencia de la Guerra Civil, lo que representa el 1,9% de los evaluados.
- El 11,3% de los discentes que rindió el Pre-test reconoce dos causas y dos consecuencias del período que se estudiaría.
- El 15,1% del alumnado identifica tres causas y consecuencias de la Guerra Civil Española.
- Los estudiantes que identifican más de cuatro causas y consecuencias del conflicto bélico que afectó a España entre 1936 y 1939 representa el 71,7% de los discentes.

	<b>Frecuencia Pre-test</b>	<b>Porcentaje Pre-test</b>	<b>Frecuencia Post-test</b>	<b>Porcentaje Post-test</b>
Insuficiente	1	1,9	0	0
Nivel básico	6	11,3	1	1,9
Normal	8	15,1	4	7,5
Nivel avanzado	38	71,7	48	90,6
Total	53	100,0	53	100,0

Una vez estudiado el período de la Historia de España con la propuesta didáctica, los resultados del Post-test son los siguientes:

- Un estudiante reconoce al menos dos causas y consecuencias de la Guerra Civil, lo que representa el 1,9% de los evaluados.
- El 7,5% de los discentes reconocen tres causas y consecuencias del conflicto bélico que estudiaron con la propuesta didáctica.
- Por otro lado hubo un importante aumento de los estudiantes que reconocen al menos cuatro de las causas que dieron origen a la Guerra Civil y cuatro consecuencias que tuvo este hecho bélico para la Historia de España. Los estudiantes que alcanzaron un nivel avanzado de conocimiento, representan el 90,6% de los evaluados.

**Octava pregunta: ¿Cuál era la situación de España antes de la Guerra? Según esta situación ¿Era posible evitar la Guerra?**

Esta pregunta como evaluación tenía una doble finalidad, que los estudiantes describiesen desde un contexto histórico la situación de España antes de iniciar la Guerra y a la vez juzgarán cómo influyo este escenario en el inicio de la Guerra.

En la **Tabla 179** se pueden observar los resultados de las respuestas de los estudiantes evaluados. A continuación se describirán los resultados del Pre-test:

- Siete estudiantes evaluados, lo que alcanza al 13,2% no responde a la pregunta.
- El 49,1% de los discentes tiene un nivel básico de conocimientos. Estos estudiantes no dan una explicación pertinente al objetivo de la evaluación<sup>414</sup>.
- Los alumnos que tenían conocimientos que les permitía realizar una conexión entre la situación de España y el inicio de España, pero no proporcionó una explicación completa<sup>415</sup>.
- Los estudiantes que con sus conocimientos previos, lograron hacer conexiones entre la situación de España durante la 2ª República y el inicio de la Guerra proporcionando una explicación completa, sólo llego al 9,4%, lo que representa a cinco alumnos<sup>416</sup>.

Una vez estudiada la Guerra Civil Española con la propuesta didáctica, los resultados del Post-test son los siguientes:

- Los estudiantes que no dan una respuesta razonable donde reconozcan la situación de España de la década de 1930 con el inicio de la Guerra, es del 24,5% de los evaluados<sup>417</sup>.

---

<sup>414</sup> Expresado de esta manera por el alumno 8: «La situación era de mucha tensión, los más "ricos" estaban enfadados»

<sup>415</sup> Expresado de esta manera por el alumno 10: «España era un estado democrático con diferentes ideologías que al final acabaron por dejar de respetarse entre ellas después de echar al rey»

<sup>416</sup> Expresado de esta manera por el alumno 42: «La situación era bastante diferente a la España de ahora. Era pobre. Los terratenientes poseían bastantes territorios a los que le impusieron una ley para repartirlos entre los campesinos. Hubo un golpe de estado por parte de los republicanos y los fascistas para ver quién podría tener en sus manos la España del futuro. Yo creo que no se podría haber evitado esta Guerra porque las ideologías de cada 'grupo' (fascistas y republicanos) eran diferentes.»

<sup>417</sup> Expresado de esta manera por el alumno 36: «De pobreza y gran descontento social por la gran desigualdad de la sociedad »

- El 43,4% del alumnado evaluado reconoce una conexión entre el inicio de la Guerra Civil y la situación social en que se encontraba España, pero no lograron dar una explicación completa de ésta<sup>418</sup>.
- El 32,1% de los discentes identificó una conexión entre la situación de la sociedad española de 1930 y la Guerra Civil, explicando como este contexto llevo a España a una situación extrema.<sup>419</sup>

**Tabla 179: Situación de España Pre-test y Post-test/UD GCE**

	Frecuencia Pre-test	Porcentaje Pre-test	Frecuencia Post-test	Porcentaje Post-test
Insuficiente	7	13,2	0	0
Nivel básico	26	49,1	13	24,5
Normal	15	28,3	23	43,4
Nivel avanzado	5	9,4	17	32,1
Total	53	100,0	53	100,0

***Novena pregunta: Desde tu perspectiva ¿Qué ha significado para el desarrollo (económico-social) de España la Guerra Civil?***

El objetivo de esta pregunta es que el estudiante identifique las consecuencias de la Guerra Civil y explica desde una perspectiva histórica como afecta al desarrollo de España.

Los resultados de los test se puede observar en la **Tabla 180**. A continuación se describirán los conocimientos previos de los estudiantes que se plasman en el Pre-test:

- El 17% de los alumnos evaluados no tienen conocimientos previos de las consecuencias de la Guerra Civil.

<sup>418</sup> Expresado de esta manera por el alumno 26: «Era una situación muy tensa. Y España estaba dividida en dos ideologías, de derechas y de izquierdas, nacionales y republicanos etc.»

<sup>419</sup> Expresado de esta manera por el alumno 53: «España vivía una situación tan tensa, que no se aguantaba por ningún lado. En los meses anteriores al inicio de la Guerra, el Frente Popular (coalición de los partidos de izquierda) se hizo con el poder. Esto, provocó el enfado de los de derecha, que mostraron su impotencia con forma de atentados. Los partidarios a la República no se quedaron cortos, y respondían con atentados de mayor grado. La sociedad se fue dividiendo y la violencia aumentaba día a día. Al final, después de los asesinatos de dos de los líderes más importantes de la derecha y la izquierda, los de derechas hacen un golpe de estado el 18 de julio de 1936, también fecha del inicio de la Guerra Civil Española.»

- Los estudiantes que no proporcionan una reflexión razonable sobre las consecuencias de la Guerra Civil, es decir que tienen un conocimiento básico, alcanzan el 45,3% de los evaluados<sup>420</sup>.
- El 32,1% del alumnado que rindió el Pre-test, describe las consecuencias de la Guerra Civil Española, pero no da una explicación completa<sup>421</sup>.
- Los estudiantes que respondieron a través de una reflexión histórica, emitiendo un juicio y describiendo las consecuencias de la Guerra para la sociedad española, representa sólo el 5,7% de los evaluados<sup>422</sup>.

**Tabla 180: Consecuencias Pre-test y Post-test/UD GCE**

	Frecuencia Pre-test	Porcentaje Pre-test	Frecuencia Post-test	Porcentaje Post-test
Insuficiente	9	17,0	3	5,7
Nivel básico	24	45,3	17	32,1
Normal	17	32,1	16	30,2
Nivel avanzado	3	5,7	17	32,1
Total	53	100,0	53	100,0

Como se ve en la **Tabla 180**, una vez terminada de estudiar la Guerra Civil con la propuesta didáctica, existe un leve cambio en los resultados de Post-test:

- Los estudiantes que no tienen nociones o simplemente no responde la pregunta, es el 5,7% de la muestra.
- El 32,1% de los alumnos evaluados identifica alguna consecuencia de la Guerra Civil, pero no proporciona explicación razonable<sup>423</sup>.

<sup>420</sup> Expresado de esta manera por el alumno 39: «En el aspecto social mucho miedo en las personas, en el económico se perdió mucho dinero, cosas destruidas...»

<sup>421</sup> Expresado de esta manera por el alumno 19: «España ha sufrido daños económicos, por lo tanto la economía ha bajado. Entonces ha habido países más adelantados que él y al no meterse en la guerra mundial, no pudo tener la ayuda de Estados Unidos.»

<sup>422</sup> Expresado de esta manera por el alumnos 31: «La Guerra Civil fue un suceso que marcó a muchos españoles, en el tema social creo que sigue igual, sigue habiendo la diferencia social entre pobres y ricos pero no tanto como en los antiguos tiempos, En la economía se podría decir que sigue igual o peor de antes»

<sup>423</sup> Expresado de esta manera por el alumno 29: «Un estancamiento del país porque era una dictadura»



- Los estudiantes que establecen conexiones que explican la relación de la Guerra Civil con las consecuencias que tuvo en la sociedad española, pero no explica la conexión completa, representa el 30,2% de los discentes<sup>424</sup>.
- Por último los alumnos que hacen una conexión relevante de la Guerra Civil y sus consecuencias para la sociedad española, dando un sentido histórico, alcanza el 32,1% de los estudiantes evaluados<sup>425</sup>.

***Décima pregunta: ¿Existe algún hecho de la Guerra Civil que te llamara la atención? Explícalo desde diferentes puntos de vista.***

A través de esta pregunta se buscaba identificar hechos significativos de la Guerra Civil Española para el alumnado y evaluar su capacidad para explicarlo desde diferentes perspectivas. A continuación se describirán los resultados del Pre-test que se observan en la **Tabla 181**:

- Los estudiantes que no identifican ningún hecho como relevante del período histórico que se estudiaría, alcanza el 17% de los evaluados.
- Los estudiantes que sólo identifican un hecho que le resultará interesante es el 45,3% del alumnado<sup>426</sup>.
- Los estudiantes que identificaron un hecho histórico que les resultaba relevante, pero sólo lo explicaba desde un punto de vista, representa el 35,8% de los estudiantes<sup>427</sup>.
- Sólo el 1,9% de los estudiantes pudo explicar desde dos puntos un hecho o acontecimiento que le resultará interesante<sup>428</sup>.

---

<sup>424</sup> Expresado de esta manera por el alumno 41: «Durante la década de los años 40 fue un fraude, hubo una crisis económica muy grande. Luego la economía volvió a ir para bien, pero actualmente volvemos al pasado, a una crisis fuerte»

<sup>425</sup> Expresado de esta manera por el alumno 28: «La Guerra Civil fue una gran caída para la economía española y después de ella hubo años de hambre y pobreza. En cuanto a la sociedad, tampoco fue muy bueno, ya que los exiliados eran la mayoría escritores, artistas, científicos, etc. Eran gente que podrían haber hecho muchas cosas.»

<sup>426</sup> Expresado de esta manera por el alumnos 3: «Las batallas que hubo en el bando de los republicanos porque no estaban de acuerdo entre ellos»

<sup>427</sup> Expresado de esta manera por el alumnos 31: «Pues el tema de que gente sin haber hecho nada fuese perseguida y encerrada en cárceles durante días y que otras personas tenga que huir de su casa para que el ejército de Franco no cogiera a nadie y que se fueran con toda su familia y pasaran malas condiciones durante sus viajes»

	<b>Frecuencia Pre-test</b>	<b>Porcentaje Pre-test</b>	<b>Frecuencia Post-test</b>	<b>Porcentaje Post-test</b>
Insuficiente	9	17,0	7	13,2
Nivel básico	24	45,3	13	24,5
Normal	19	35,8	18	34,0
Nivel avanzado	1	1,9	15	28,3
Total	53	100,0	53	100,0

Una vez concluida la propuesta didáctica, los resultados del Post-test fueron los siguientes como se observa en la **Tabla 181**:

- Los estudiantes a lo que ningún acontecimiento les fue significativo es del 13,2%.
- Los evaluados que nombran un hecho histórico que le es relevante alcanza el 24,5% de los evaluados<sup>429</sup>.
- El 34% del alumnado que compone la muestra reconoce un acontecimiento histórico de la Guerra Civil que le resulta relevante. Estos estudiantes lo explican solo desde un punto de vista<sup>430</sup>.
- Los discentes evaluados que identifican un hecho que le es significativo y lo explican desde dos puntos de vista diferentes, representan el 28,5% de los alumnos de la muestra<sup>431</sup>.

<sup>428</sup> Expresado de esta manera por el alumno 33: «El hecho de que la izquierda se fragmentase en 2. Punto de vista "rojo": No entiendo que a pesar de que hubiese pequeñas diferencias, en el fondo eran de la misma rama ideológica, con lo tanto que interesaba ganar esa guerra, no sé cómo no se unificaron en uno. Punto de vista "fascista": Que se fragmente el lado rojo, contra más se hunda, menos resistencia pondrán en la guerra»

<sup>429</sup> Expresado de esta manera por el alumno 15: «Los periódicos que cada uno relataba una historia diferente, me ha hecho gracia»

<sup>430</sup> Expresado de esta manera por el alumno 45: «La cantidad de muertos y el castigo que se les impuso a los vencidos. No logro entender dónde queda la humanidad y la solidaridad de los vencedores, no fue justo la manera en que termino todo»

<sup>431</sup> Expresado de esta manera por el alumno 21: «No tanto de la Guerra Civil como la situación en la que se encontraba el pueblo después de ésta. El miedo a hablar sobre ella o la pena resentida que sentían algunas de las personas que la sufrieron dan entender que este período fue muy duro para el pueblo español y creó mucho descontento, es por esto que muchas personas mayor prefieren no hablar más de estos años. Pero en cambio, las nuevas generaciones exigen saber qué es lo que ha pasado durante este periodo y los años posteriores, quieren saber todo lo que pasó para poder así entender en la situación en la que nos encontramos a partir de nuestra propia historia.»

**Pregunta once: ¿Conoces algún país que esté actualmente en Guerra Civil? ¿Qué similitudes y diferencias observas con el caso español?**

En esta pregunta se buscaba que el estudiante estableciera relaciones de elementos de cambio y continuidad entre la Guerra Civil Española y Guerras Civiles que se desarrollan en la actualidad.

En la **Tabla 182** se puede apreciar los resultados de ambos test. En primer lugar se describirán los conocimientos previos de los alumnos medidos a través del Pre-test:

- Los estudiantes que no identifican ningún país que actualmente este en guerra llega al 54,7% de los estudiantes.
- El 30,2% de los alumnos solo indica a los países que se encuentran en guerra en la actualidad<sup>432</sup>.
- Los estudiantes que identifican algún(os) países que se encuentren en Guerra Civil y describen las características del conflicto bélico es del 9,4% de los evaluados<sup>433</sup>.
- Sólo tres de los estudiantes, que representa el 5,7% de los evaluados reconocen elementos de cambio y continuidad entre la Guerra Civil Española y otras guerras actuales<sup>434</sup>.

**Tabla 182: Países en Guerra Civil (Cambio y Continuidad) Pre-test y Post-test/UD GCE**

	Frecuencia Pre-test	Porcentaje Pre-test	Frecuencia Post-test	Porcentaje Post-test
Insuficiente	29	54,7	19	35,8
Nivel básico	16	30,2	16	30,2
Normal	5	9,4	6	11,3
Nivel avanzado	3	5,7	12	22,6
Total	53	100,0	53	100,0

Una vez que se concluyó de estudiar la Guerra Civil Española con la propuesta didáctica, los resultados del Post-test como se ve en la **Tabla 182** son los siguientes:

<sup>432</sup> Expresado de esta manera por el alumno 27: « Libia, irak, iran »

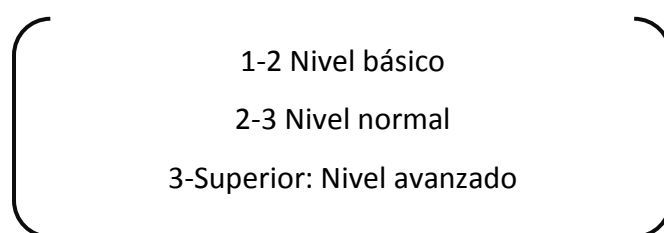
<sup>433</sup> Expresado de esta manera por el alumno 33: «Ucrania no está en guerra civil declarada pero si en cubierta, el lado más pegando con Rúsia es más comunista, y el resto es proeuropeo, más de derechas.»

<sup>434</sup> Expresado de esta manera por el alumno 10: « Israel y Palestina. Las similitudes pueden ser la enemistad entre las ideologías de ese país, las diferentes religiones y los malentendidos. Vergonzoso que no traten de hablarlo y liarse a tiros.»

- Los estudiantes que no identifican ningún país que en la actualidad este en Guerra es del 35,8%.
- Los alumnos que reconocen algún(os) países que se encuentren en Guerra llega al 30,2% de la muestra<sup>435</sup>.
- El 11,2% de los evaluados identifican un o unos países que se encuentran en Guerra Civil en la actualidad y describen las características del conflicto<sup>436</sup>.
- Finalmente sólo el 22,6% de los estudiantes que participaron en la investigación, identifico los elementos de cambio y continuidad entre la Guerra Civil Española y los conflictos bélicos actuales<sup>437</sup>.

#### 6.2.2.4. Resultados descriptivos agrupados de los conocimientos de Primer Orden. Asumiendo la Historia. La Guerra Civil Española

Los resultados de cada una de las preguntas con las que se evaluó los Conceptos estructurales o metaconceptos, se agruparon a través de la Media Aritmética ( $\bar{X}$ ). Los resultados se agruparon bajo los siguientes conceptos:



Como se puede apreciar en la **Tabla 183** se observa una diferencia entre la Media del Pre-test y Post-test, como se describe a continuación:

- Los resultados de la Media del Pre-test ( $\bar{X}=1,83$ ) nos da una referencia que los estudiantes describen desde nociones básicas los conocimientos estructurales.

<sup>435</sup> Expresado de esta manera por el alumno 19: «Sí, Iraq y algunos países de esas zonas, Ucrania está en una especie de revuelta civil y algunos más árabes»

<sup>436</sup> Expresado de esta manera por el alumno 18: «En África subsahariana se encuentra o se encontraba en 2014 en una guerra civil por motivos religiosos. Hay 2 bandos: -Antibalaka. -Seleka. Los seleka son financiados por cuerpos extranjeros y así obtienen sus armas»

<sup>437</sup> Expresado de esta manera por el alumno 38: « Siria, que la oposición, al igual que el pueblo español en su momento, se queja del gobierno porque es violento y corrupto, pero en cambio el gobierno dice otra cosa. Al igual que en España en su momento, en Siria hay grupos terroristas en contra del gobierno. La diferencia es que esta guerra en Siria está durando más, y el gobierno no es dictatorial.»

- Una vez estudiada la Guerra Civil Española con la propuesta didáctica, el alumnado demuestra un avance en la Media Aritmética ( $\bar{X}=2,26$ ). Estos estudiantes pueden argumentar históricamente los metaconceptos de segundo orden.

<b>Tabla 183: Media Aritmética Conocimientos de Segundo Orden/ UD GCE</b>		
	<b>Total.Pre.1</b>	<b>Total.Post.1</b>
<b>Media</b>	1,83	2,26

En la agrupación de resultados según la Media Aritmética del Pre-test y Post-test, permiten comparar los avances de o retrocesos de los estudiantes en cada uno de los criterios con que se evaluaron, como se aprecia en el Gráfico 37:

- Los estudiantes que tuvieron como promedio un nivel básico en el Pre-test (26,4% de los evaluados) disminuye notoriamente una vez concluida la Unidad Didáctica a un 7,5%. Estos alumnos normalmente solo pueden hacer una descripción general temas relacionados con los metaconceptos<sup>438</sup>.
- La diferencia entre los estudiantes que alcanzan un nivel normal en ambos test es menor. El grupo de estudiantes llegó a este nivel en Pre-test representa el 64,2% de los evaluados y una vez estudiado el período histórico con la propuesta didáctica disminuyó al 58,5% de la muestra. Estos discentes normalmente hacen conexiones entre el relato histórico los conceptos estructurales como la significación histórica o las causas y consecuencias<sup>439</sup>.
- Donde se puede apreciar un cambio significativo en el incremento de la capacidad para hacer conexiones entre los conceptos estructurales y el relato histórico de los estudiantes, fue en el nivel avanzado. Sólo el 9,4% estudiantes

<sup>438</sup> Un ejemplo en referencia a las consecuencias de la Guerra Civil (Post-test), expresado de la siguiente manera por el alumno 49: «*Se han tenido muchas pérdidas durante la guerra y después de ella el dinero solo lo tenían los fascistas, ya que a los rojos no les dejaron casi nada*»

<sup>439</sup> Como ejemplo se puede tomar la respuesta del alumno 45 (Post-test) al hacer referencia a la situación de España en la década de 1930 y el inicio de la Guerra: «*Era un país dividido en dos bandos, al igual que durante la guerra. Habían dos clases sociales bien diferenciadas: ricos y pobres. Creo que no se podría haber evitado pero si se podrían haber mitigado los daños si países grandes como EEUU hubiesen entrado en la guerra.*»

logró realizar respuestas de complejidad en el Pre-test, en cambio en el Post-test el 34% de los evaluados tuvo respuestas del nivel avanzado<sup>440</sup>.

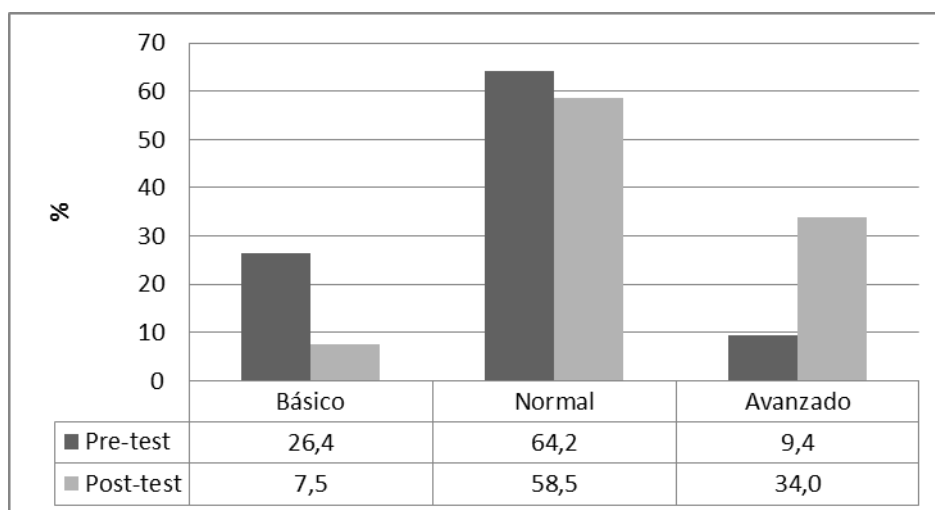


Gráfico 37: Conocimientos de Segundo Orden Pre-test y Post-test/UD GCE

Para comprobar que las diferencias entre el Pre-test y Post-test es significativa estadísticamente, en primer lugar se aplicó la prueba de Prueba de Kolmogorov-Smirnov, como se aprecia en la Tabla 184 en ambos test la Sig. asintótica (bilateral) es menor a 0,005 (sig. 0,000<0,05), lo que significa que la variable no sigue una Ley Normal, por lo tanto, se utilizará la prueba T de Wilcoxon.

Tabla 184: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra Conc. Segundo Orden Pre-test y Post-test UD. GCE

		Conceptos de primer orden (Pre-test)	Conceptos de primer orden (Post-test)
<b>N</b>		53	53
<b>Parámetros normales<sup>a,b</sup></b>	Media	1,83	2,26
	Desviación estándar	,580	,593
<b>Máximas diferencias extremas</b>	Absoluta	,351	,332
	Positivo	,290	,332
	Negativo	-,351	-,253
<b>Estadístico de prueba</b>		,351	,332
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

<sup>440</sup> Como ejemplo se puede tomar la respuesta del alumno 54 (Post-test) al hacer referencia a la situación de España en la década de 1930 y el inicio de la Guerra: « Antiguamente España se encontraba en una situación de desigualdad entre las persona que dejaban a la mayoría de la población en la miseria. En mi opinión el conflicto era imposible de evitarlo ya que España necesitaba un cambio y dado que el gobierno no quería realizarlo tuvieron que llegar hasta eso términos tan deplorables que acabaron con millones de muertes inocentes»

- a. La distribución de prueba es normal.
- b. Se calcula a partir de datos.
- c. Corrección de significación de Lilliefors.

La prueba T de Wilcoxon es una prueba no paramétrica que permite contrastar las Medias de dos muestras relacionadas (Berlanga-Silvente & Rubio-Hurtado, 2012). Como se observa en la Tabla 185, los resultados de esta prueba acepta que existen diferencias significativas entre los conocimientos previos del alumnado y los adquiridos una vez concluida la propuesta didáctica (sig. 0,000<0,05). Los estudiantes como se ve en la Tabla 186 tienen mayor facilidad de argumentar históricamente una vez concluida la propuesta didáctica (Rango=12,64)

**Tabla 185: T de Wilcoxon para Conocimientos de Segundo Orden Pre-test y Post-test /UD GCE**

Tratamiento		Conceptos de primer orden (Post-test) - Conceptos de primer orden (Pre-test)
Con tratamiento	Z	-3,984 <sup>b</sup>
	Sig. asintótica (bilateral)	,000

- a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo
- b. Se basa en rangos negativos.

**Tabla 186: Prueba de rangos Conocimientos de Segundo Orden (Wilcoxon)/UD GCE**

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Con tratamiento	Conceptos de primer orden (Post-test) - Conceptos de primer orden (Pre-test)	Rangos negativos	2 <sup>a</sup>	22,00
		Rangos positivos	22 <sup>b</sup>	278,00
		Empates	29 <sup>c</sup>	
		Total	53	

- a. Conceptos de primer orden (Post-test) < Conceptos de primer orden (Pre-test)
- b. Conceptos de primer orden (Post-test) > Conceptos de primer orden (Pre-test)
- c. Conceptos de primer orden (Post-test) = Conceptos de primer orden (Pre-test)

En resumen, los estudiantes adquieren habilidades de pensamiento histórico que les permiten argumentar y profundizar en conceptos que demandan capacidades cognitivas mayores una vez que han estudiado la Guerra Civil con una metodología de enseñanza-aprendizaje activa.





## **CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN DE RESULTADOS. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA. EL AULA COMO LABORATORIO HISTÓRICO (FASE 2)**

Antes de comenzar la discusión de resultados de la segunda fase de la investigación, es necesario recordar el objetivo general y los específicos de la tesis: i) el objetivo general es establecer el aporte de estrategias de aprendizajes colaborativo en la construcción del discurso histórico en alumnos de 4º de ESO; ii) el primer objetivo específico es elaborar propuestas didácticas cimentadas en la metodología del aula como laboratorio social para los alumnos de 4º ESO basados en los temas de Fascismo y Guerra Civil Española; ii) y el segundo es establecer si la metodología del aula como simulación de laboratorio social favorece el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado.

Los resultados del capítulo anterior establecen nexos con diferentes aspectos del discurso histórico que los estudiantes elaboran a partir de las dos experiencias didácticas. La triangulación de los resultados con la teoría se hará desde tres perspectivas: (7.1) La intervención educativa de las propuestas didácticas, donde se discutirá sobre las diferentes fases de la aplicación del material didáctico; (7.2) Conocimientos conceptuales de primer orden, en este punto se discutirán los resultados de los test, donde los estudiantes reconocen contenidos y conceptos factuales; y por último (7.3) Los conocimientos conceptuales de segundo orden, conceptos de orden superior evaluados a través de preguntas abiertas en los test.

### **7.1. Intervención educativa: El aula como laboratorio histórico.**

---

Para transformar el aula en un laboratorio de Historia y Ciencias Sociales, se utilizó la técnica puzzle de Aronson (TPA) (Aronson & et al, 1978). En la tradición académica, el laboratorio es un espacio reservado a las materias denominadas científicas, se trata normalmente, de aulas especiales donde se realizan las prácticas de Química, Física o Biología (Santacana, 2005). En este sentido como se señaló en el capítulo 2, la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, siempre ha sido encasillada dentro de las disciplinas que basa el proceso de enseñanza-aprendizaje exclusivamente en el relato, la lectura y la memoria.

El romper con la visión generalizada sobre las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales ha sido un proceso largo y complejo dentro de los sistemas educativos. Entre

las propuestas destacadas se puede mencionar el Project 13-16 del School Council (Shemilt, 1987), programa que fue adaptado a la realidad española por un grupo del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona (Joaquín Prats et al., 1978). En la actualidad uno de los proyectos que mayor éxito tiene es el desarrollado por investigadores de la Universidad de Stanford donde destaca la propuesta: «*Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*» (Wineburg et al., 2012) y los resultados de la implementación de esta propuesta, en la tesis titulada «*Reading Like A Historian*» (Reisman, 2012).

Se evaluará la propuesta didáctica desde tres vertientes: i) Contextualización histórica, a fin de colocar al experto en el contexto histórico y de su especialidad; ii) Toma de perspectiva, donde a través de diferentes fuentes primarias y secundarias amplíen la visión del objeto de estudio; y por último, iii) Concreción, donde el alumnado concluye el trabajo.

#### **7.1.1. Contextualización histórica.**

Para cumplir con los objetivos propuestos en las unidades didácticas, se necesita de un profundo conocimiento del contexto histórico que rodea a la situación en cuestión (Reisman, 2015; Smith & Breakstone, 2015). Por lo tanto, el Anexo 1 de material que se le facilitó al alumnado, buscaba contextualizar históricamente el tema que debían desarrollar durante las sesiones.

Como se aprecia en los resultados de la pauta de observación:

*Los grupos a los que se le aplicó la propuesta didáctica contaban con cuadernos de trabajo y ficheros para extraer la información. La condensación de la información del Anexo 1 la realizaron en un mapa conceptual, donde se reunieron todos los expertos<sup>441</sup>.*

*A los grupos con la propuesta didáctica, el profesor les introducía en las actividades a través de presentaciones en Power Point, dándoles a conocer los objetivos y la estructura de las sesiones.*

---

<sup>441</sup> Los estudiantes de la primera propuesta (El Nacimiento del Fascismo) construyeron el mapa conceptual en pareja. En la segunda unidad didáctica que hacía referencia a la Guerra Civil Española, se reunieron todos los arqueólogos, todos los historiadores y así sucesivamente y construyeron un mapa conceptual, para luego presentarlo frente al curso y que sus compañeros tuviesen una noción de la línea de trabajo de su compañero de equipo.

*En el caso del grupo control de la primera propuesta, la mayor parte de las clases eran expositivas, por lo tanto, el docente dio la contextualización histórica. Las sesiones al ser expositivas, el profesor complementaba la información con el uso de Power Point, la proyección de vídeos e imágenes.*

*Los estudiantes del grupo control, prácticamente no utilizaron técnicas de organización de la información.*

Estos resultados han permitido corroborar que el grupo control va reproduciendo las características de la enseñanza tradicional, donde predominan las estrategias centradas en la actividad del profesorado (Oller, 2011a; Joaquín Prats & Santacana, 2011c; Quinquer, 1997). Aunque el docente, genere situaciones o espacios donde el alumnado pueda dar a los contenidos un significado, relacionándolo e integrándolo a sus conocimientos previos, como explica Ausubel & Novak (1976), pero como se ha visto a lo largo de la sesiones, este tipo de clases, como explica Kagan (1989), normalmente es para el alumno aventajado que constantemente levanta la mano para generar espacios de diálogo con el profesor.

En cambio los estudiantes que realizaron las actividades con la propuesta didáctica normalmente:

*Trabajan individualmente y en pareja en el Anexo I de sus respectivos cuadernos de expertos con el objetivo de crear una imagen de la sociedad de Italia y Alemania de la época. O en el caso de la propuesta didáctica de la Guerra Civil Española, el trabajo se centró en la introducción a la problemática con una mirada distinta, desde una especialidad, como por ejemplo, la perspectiva de un periodista que se dedica al rescate de testimonios.*

En este punto de la actividad fue trascendental la organización efectiva del trabajo cooperativo, mediante una estructura que permitiese tratar temas complejos en forma genérica, como el Fascismo y la Guerra Civil Española, reafirmando la idea que proponen De Miguel, et al., (2009). Desde esta óptica el profesor cumple una importante labor durante el transcurso de las actividades:

- Fomentando la discusión moviéndose por el aula y haciendo preguntas específicas sobre los temas que se trataron.
- Generando espacios de debate entre sus alumnos, de esta manera se aseguraba que los estudiantes se cuestionaran los hechos ocurridos.

El rol del profesor a través de la generación de debate es un elemento esencial durante el aprendizaje cooperativo (J. Martínez & Gómez, 2010). De esta manera, se asegura que sus alumnos aprendan de forma significativa los contenidos que debían tratar en las respectivas propuestas, como defienden Ausubel y Novak (1976).

En el proceso de contextualización el docente buscaba cuestionar el ¿qué? ¿quién? ¿cuándo? y ¿dónde?, una buena estrategia de reconocer y recuperar importantes datos objetivos (Carretero & Rodríguez, 2009; Van Sledright & Limón, 2006). De esta manera se abrieron espacios a contenidos que permitiesen generar conocimientos de primer orden, haciendo referencia a conceptos o principios, como a fechas y acontecimientos históricos concretos (Carrasco, Molina, & Puche, 2014).

El trabajo de contextualización de los contenidos, también ayudará a los discentes a conocer las metodologías científicas de las diferentes disciplinas sociales con las que trabajarán (Albert et al., 2011), como por ejemplo, periodista, historiador, abogado y arqueólogo.

Para cerrar esta contextualización y asegurar que los alumnos realmente alcanzan un aprendizaje significativo, se invitó a los expertos a elaborar un mapa conceptual (Novak, 1998). Estos mapas, como por ejemplo, debían explicitar las causas que dieron origen al Fascismo, el lugar donde nace la ideología, como se expande, sus características y sus consecuencias. En el caso de la elaboración de los mapas de los expertos de la Guerra Civil:

*El ambiente en el aula es motivador, donde la mayor parte del alumnado trabajo y colaboró con sus respectivos compañeros de profesión. Sólo se debe reiterar el problema que surgió entre el equipo de arqueólogos al momento de diseñar el mapa conceptual, lo que generó un poco de tensión y algunos chicos del grupo se desanimaron. Este tipo de problemáticas surgen al momento de realizar un trabajo en equipo, a causa de la poca costumbre de trabajar con personas diferentes.*

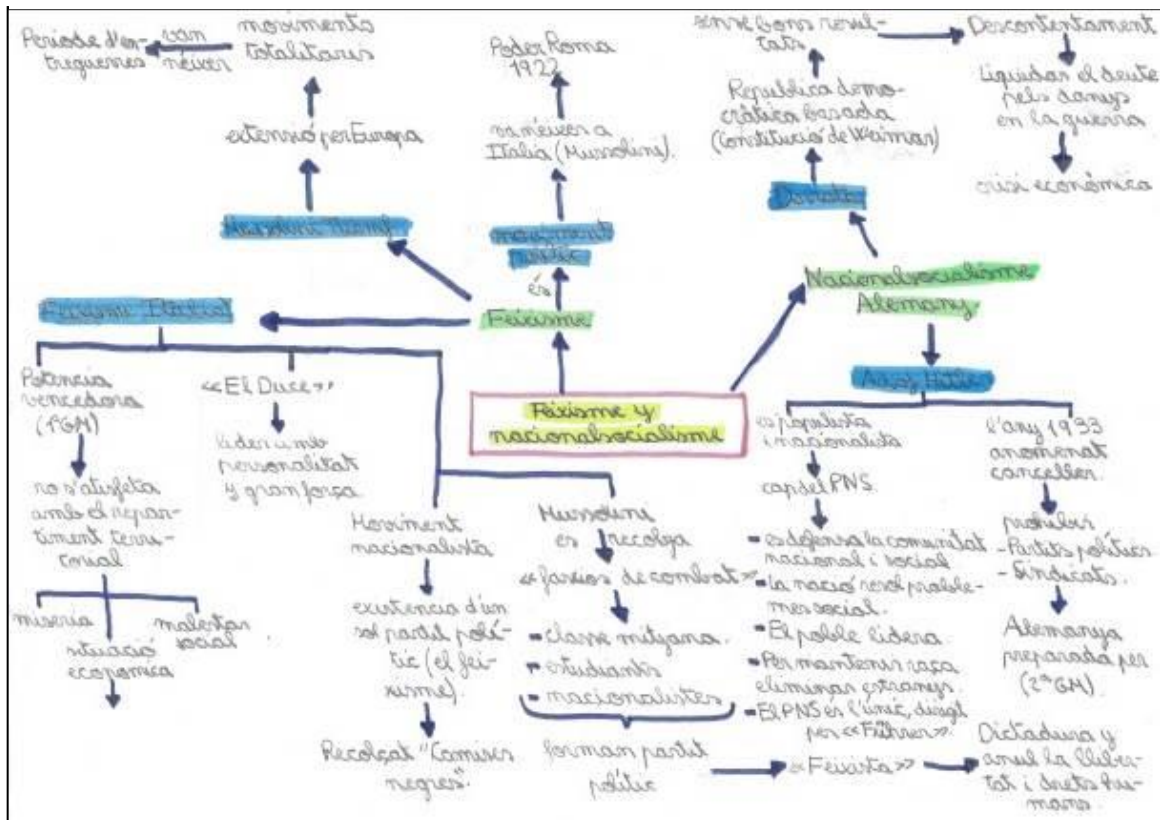
Un punto importante es crear un ambiente compatible en el aula, es decir, abrir espacios para que existan interacciones sociales y actividades que estimulen las diferentes capacidades de aprendizaje del alumnado como sugiere Kagan (1989), la única intervención que se debió realizar fue en el caso del grupo de arqueólogos.

La elaboración de los mapas conceptuales en la primera propuesta, les permitió a los alumnos que pudiesen analizar el matiz histórico y desarrollar una comprensión del

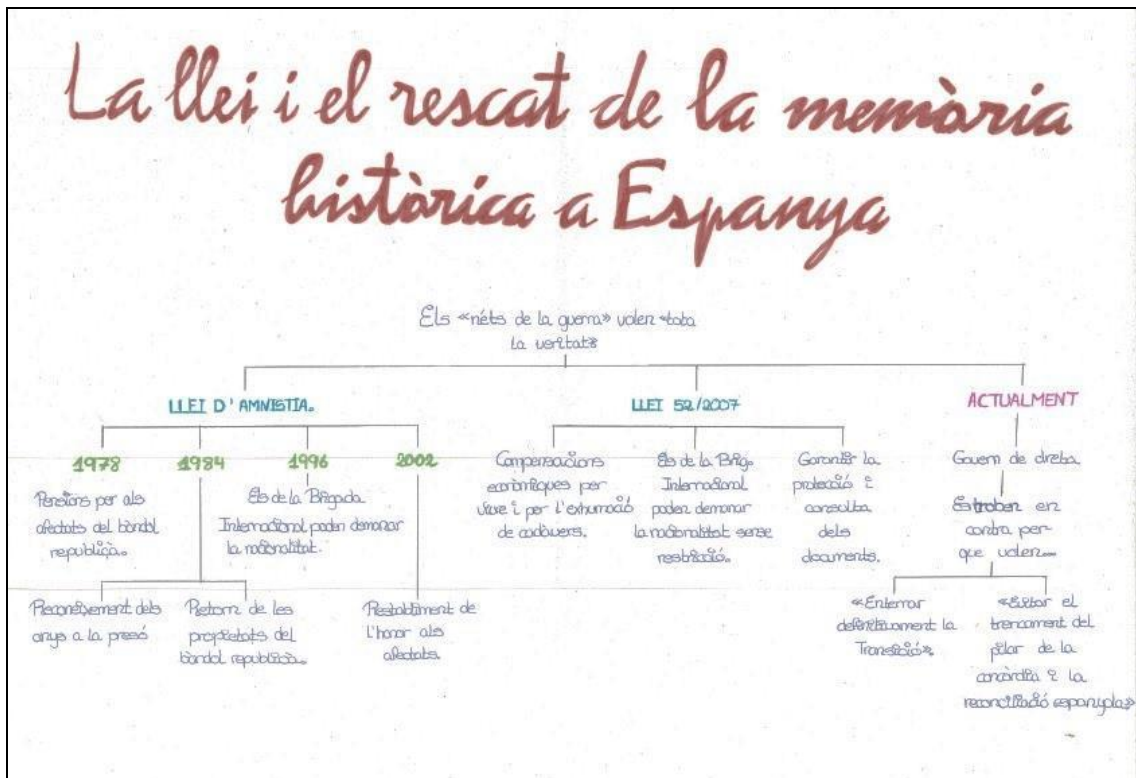
contexto sobre cómo era la vida de la población alemana e italiana después de la Primera Guerra Mundial. En la segunda propuesta el alumnado permite a los discentes abordar la Guerra Civil desde diferentes miradas. Algunos de los trabajos resultantes se pueden observar en la Ilustración 20 e Ilustración 21.

En resumen es indudable que la enseñanza de la Historia, exigen un conocimiento disciplinar, la transposición didáctica exige la presencia en los currículum de contenidos sustantivos o de primer orden (Carrasco, Molina, et al., 2014; Carretero & Rodríguez, 2009; Van Sledright & Limón, 2006). Desde esta perspectiva como se discutirá a lo largo de este capítulo sirven tanto las metodologías de enseñanza tradicional como las estrategias de enseñanza activa.

**Ilustración 20: Mapa Conceptual del Nacimiento del Fascismo**



Il·lustració 21: Mapa Conceptual Abogados/ UD. GCE



### 7.1.2. Toma de perspectiva de las actividades.

Los estudiantes en este punto, conocerán la Historia a partir de las evidencias del pasado, documentos, leyes, restos arqueológicos, discursos, etc. En esta etapa los discentes han de desarrollar capacidad de razonar correctamente sobre proposiciones y llegar a operaciones formales, lo cual supone un trabajo pensado en la socialización de diferentes elementos, como han propuesto autores como Carretero y Rodríguez (2009) y Teruel (1998) .

En estas sesiones los estudiantes recabaron información de diferentes fuentes primarias y secundarias que se encontraban en el anexo II de los respectivos cuadernos de expertos. Durante estas clases la función del profesor ha resultado relevante, caracterizándose por:

*La relación que se genera entre el profesor y el alumnado genera un clima adecuado para el desarrollo de las actividades.*

*El docente se mueve alrededor del aula constantemente, ayudando a sus estudiantes a entender temas específicos tales como leyes, discursos históricos y*

*vídeos propagandísticos. De esta manera se generaban espacios de comunicación y aprendizajes.*

*Al igual a lo ocurrido durante las pruebas pilotos<sup>442</sup>, el profesor atento escucha comentarios tales como: «Ellos eran tan extraños ¿Por qué hicieron todas esas cosas?». El docente desafía esas tendencias presentistas y a menudo detiene el debate o el trabajo de su alumnado para invitarles a reflexionar: «Vamos a pensar: ¿Por qué creen que actuaron de esta manera?». La tarea del profesor fue ayudar a sus alumnos a entender el punto de vista de los Fascistas, en el caso de la primera propuesta didáctica y en el caso de la segunda, las perspectivas que llevaron a Republicanos y Nacionales a iniciar una Guerra en España. De esta manera lograr que los discentes comprender como expertos la Historia que estudiaban.*

*Para extraer y analizar las fuentes de información los estudiantes contaban con un fichero para cada uno de los expertos, esto les ayudaba a contrastar los distintos puntos de vista de la historia que estudiaban (Fascismo o Guerra Civil).*

Para lograr este objetivo se buscó a través del aula como laboratorio de ciencias sociales (Joaquín Prats & Santacana, 2011a; Wineburg et al., 2012) imitar el trabajo de expertos en diferentes áreas. Un ejemplo es trabajo de los historiadores<sup>443</sup>, arqueólogos y periodistas, a partir de tres heurísticas que propone Wineburg (1999, 2001) que se aplican durante la lectura de textos históricos: 1) Fuentes, teniendo en cuenta de donde proviene el documento histórico y su propósito; 2) Contextualización, con el fin de colocar el documento en su contexto temporal y espacial; y 3) Corroboración, para comparar las múltiples fuentes.

El trabajo cooperativo<sup>444</sup> es uno de los que mejor puede estructurar el laboratorio de ciencias sociales, debido a que genera un espíritu de equipo entre los alumnos, relaciones de solidaridad, compromiso, apoyo personal y cohesión para seguir aprendiendo (Oller, 2011a). En este sentido durante las sesiones de trabajo, como se

---

<sup>442</sup> Se puede encontrar información sobre el pilotaje del Fascismo en el artículo de Salazar-Jiménez, Barriga-Ubed & Ametller-López (2015)

<sup>443</sup> Los Historiadores se repiten como expertos en ambas propuestas didácticas.

<sup>444</sup> Durante la tesis utilizamos los conceptos de trabajo colaborativo y cooperativo como sinónimos. Aunque somos conscientes que existen diferencias.

ve en los resultados, la clase se ha estructurado para que los discentes simulen una experimentación con el método histórico, a través del trabajo en equipo, destacando:

*Al realizar un trabajo colaborativo, se destaca el diálogo que se produce entre los estudiantes y el profesor a partir de la lectura de documentos o interpretación de imágenes y vídeos. Estos espacios sirven como un proceso de retroalimentación de la temática que se trata.*

*Las actividades propuestas indudablemente generaron desafíos al alumnado y como consecuencia, el profesor modificaba las estrategias didácticas dependiendo de las dificultades que encontraban sus alumnos.*

*El docente aprovechando las preguntas realizadas por los estudiantes responde, apoyándose en los contenidos, tras la exposición de cada punto, posibilitando espacios de aprendizaje y complementación de los contenidos.*

*El trabajo colaborativo genera puntos donde los estudiantes desarrolla la competencia social y ciudadana, a través de valores democráticos como la responsabilidad y el respeto por el punto de vista del compañero.*

A lo largo de las sesiones el trabajo de fuentes, se abordó de distintas maneras, como propone Hernández (2002), desde una óptica procedimental y de manera puntual, para reforzar el discurso de los estudiantes.

El formato escogido ayudará a los estudiantes a adquirir procesos de razonamiento, interpretación y análisis, tal como explican Wolfe y Godman (2005). Estas habilidades permitirán a los estudiantes construir su discurso histórico, a través de distintos géneros narrativos como defienden algunos investigadores (Coffin, 2004; Henríquez & Ruiz, 2014; Monte-Sano, 2012).

En el caso del grupo de estudiantes que estudió el nacimiento del Fascismo con metodologías tradicionales de enseñanza, sólo lograron desarrollar estrategias de aprendizaje reproductivo y elaborativo. Es decir los estudiantes aprenden definiciones y copian información de la pizarra, para luego resumir la información y aprenderla (Oller, 2011a). Como se aprecia en los resultados de las pautas de observación:

*En el grupo control las clases se caracterizaron por ser expositivas y apoyadas por recursos como el Power Point, imágenes y vídeos. En estas sesiones el profesor generaba diálogo con sus estudiantes, pero normalmente sólo cinco de los discentes levantaban la mano y opinaban.*



*En este grupo, los espacios de diálogo consistían en propiciar un debate alrededor de las características del Fascismo de los años 1920-30 y los nuevos movimientos nacionalistas en Europa. Los debates giraban principalmente en relación a vídeos o imágenes que se proyectaban. Un ejemplo, es el análisis de extractos de la película “El Reinado del Mal”<sup>445</sup>.*

En este punto se debe recordar que los modelos de enseñanza de la Historia, marcaran las características discursivas en la comunicación que se genere entre el profesor y el alumno, que luego será transpuesto al discurso histórico de este último (Carretero & Rodríguez, 2009; De La Paz et al., 2012; Henríquez & Ruiz, 2014)

### **7.1.3 Concreción de las actividades.**

En este proceso del trabajo, los estudiantes realizan un proceso de transformación y conclusión de las actividades de las diversas fuentes de información. Las parejas de expertos deberán decidir qué título representa mejor el nacimiento del Fascismo y cómo deberá ser la portada que se les encargó para la motivación del trabajo. Por otro lado, los grupos de expertos de la propuesta de la Guerra Civil Española deberán dar respuesta a la pregunta inicial, a través de un póster científico.

A través de metodología de enseñanza por descubrimiento, como proponen Prats y Santacana (2011c), Reisman (2015), Fillpot (2012), entre otros, se instó a los estudiantes por medio de la consulta de distintas fuentes, a elaborar una información propia, para luego transformarlas en argumentos y finalmente establecer una hipótesis sobre los fenómenos estudiados (Oller, 2011a). Esta idea se condensa en la siguiente descripción de resultados:

*El trabajo colaborativo en la propuesta del Nacimiento del Fascismo generó espacios de compromiso entre compañeros, debido a que existe la necesidad de ambos expertos. Esto se traduce en desarrollar valores transversales (compañerismo, responsabilidad, etc.) y en una serie de habilidades y competencias*

---

<sup>445</sup> El Reinado del Mal (2003) es miniserie de dos episodios que muestra la llegada de Adolf Hitler al poder. Los estudiantes del grupo control analizaron algunos extractos de los discursos de Hitler en los bares de Munich.

*como el aprender a aprender, la social y ciudadana, etc. Que se vieron reflejados en la conclusión de las actividades.*

*En el caso de las actividades que debían completarse en la propuesta didáctica de la Guerra Civil Española, los estudiantes por medio de los cuadernillos e información complementaria crearon los pósteres científicos.*

*Elaborar el póster científico resultó ser una tarea que tiene una complejidad añadida, por lo que el trabajo realizado por los estudiantes requirió de más tiempo del planificado.*

*A lo largo de la actividad muchos grupos manifestaban dudas al docente, este debía ir aclarándolas e intentaba llevarles a sus propias conclusiones.*

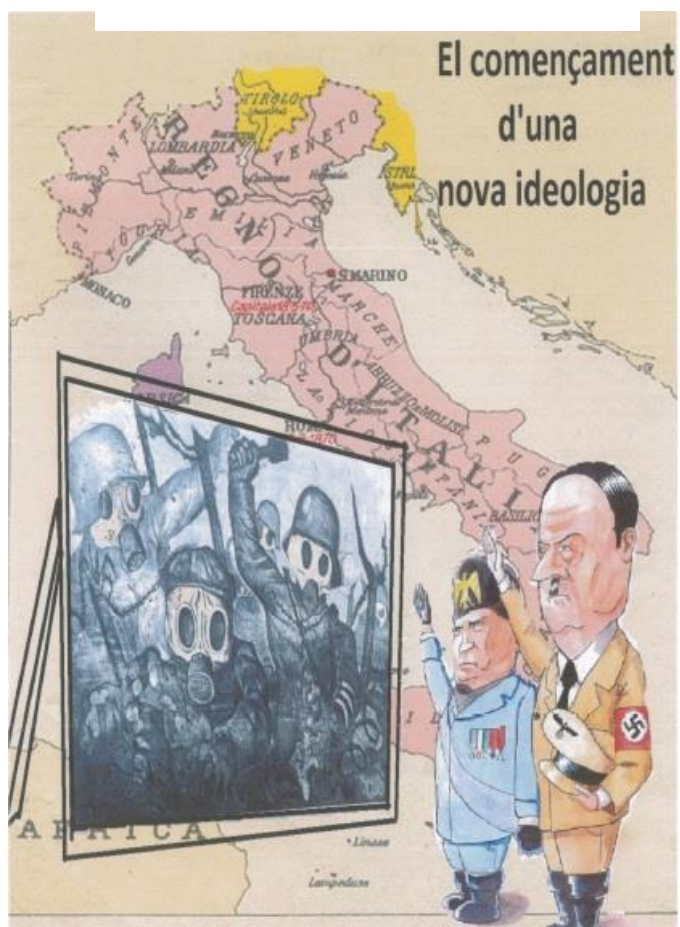
Como se describe en los resultados, este proceso de enseñanza-aprendizaje permitió a los estudiantes sintetizar la historia del Fascismo en Europa y de la Guerra Civil Española, generando nuevos

conocimientos, habilidades y valores sólidos sobre los contenidos tratados (Wolfe & Goldman, 2005).

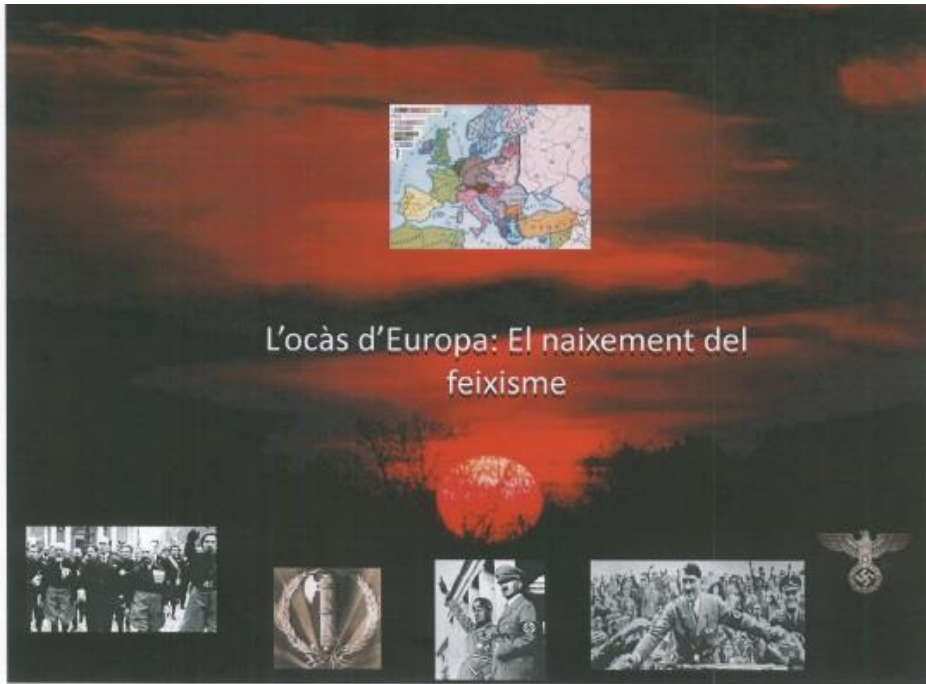
Este tipo de actividades instan a los estudiantes a responder y entender de manera compleja el pasado. El trabajo realizado por el alumnado a través de la propuesta didáctica, ha instado a los estudiantes a usar habilidades propias de los historiadores como proponía Wineburg (1999, 2001) con la búsqueda, la selección y tratamiento de fuentes históricas, sumado a la empatía o perspectiva histórica (Carrasco, Molina, et al., 2014; Fillpot, 2012; Reisman, 2015).

En las Ilustración 22, Ilustración 23 e Ilustración 24 se pueden observar algunos de los resultados del trabajo del alumnado:

**Ilustración 22: Portada 1. UD. Fascismo**



Il·lustració 23: Portada 2. UD. Fascisme



Il·lustració 24: Posters científics UD. GCE



En resum, la estratègia de transformar el aula en laboratori de estudis socials e històrics, ha permetido a los estudiants simular la producció de Historia científica,

lo que amplía su visión y les ha permitido comunicarse con argumentos escritos en la concreción de las actividades (Monte-Sano, 2012; Joaquín Prats & Santacana, 2011a; Wineburg, 1999). Este tipo de actividades como señalan Young & Leinhardt (1998) generan dificultades a los estudiantes al tener que realizar tareas complejas, pero en este caso, como especifican Prats & Santacana (2011a) han iniciado a los estudiantes en las tareas de: formular hipótesis; clasificar fuentes históricas; analizar fuentes; y por último fue un inicio en la argumentación histórica.

En definitiva, estas propuestas didácticas ayudaron al alumnado a construir conocimientos procedimentales que se generan a partir del razonamiento y resolución de problemas históricos como lo proponen Van Sledright y Limón (2006).

## **7.2. Conocimientos conceptuales de primer orden**

La evaluación de las propuestas didácticas, es quizás uno de los puntos de mayor complejidad a lo largo de la investigación. Por lo tanto se ha decidido que se aplicaría un pre-test y un post-test, que fueron divididos en dos secciones: la primera en relación a los conceptos sustantivos de primer orden; y la segunda sección buscaba medir conceptos estructurales de la historia.

Para evaluar los conocimientos de primer orden se tomaron los siguientes conceptos:

*Periodización, capacidad de los estudiantes para situar cronológicamente los períodos de la Historia que se han estudiado (Nacimiento del Fascismo y Guerra Civil Española).*

*Protagonistas, los discentes debían reconocer a los líderes del Fascismo y los bandos participantes en la Guerra Civil Española.*

*Características: reconocen las particularidades del Fascismo y de las ideologías de los bandos que participaron en la Guerra Civil.*

De esta manera se pueden diferenciar los contenidos de primer orden en hechos, fechas, protagonistas y conceptos (Gómez Carrasco & Miralles Martínez, 2015).

Ambos test dieron como resultados que los conocimientos que tienen relación con la identificación de hechos, personajes y conceptos tuvieron un avance significativo entre los conocimientos previos y los adquiridos. Desde los resultados de la evaluación de estos conocimientos de primer orden se pueden destacar.

*En la primera unidad temática, los estudiantes del grupo con propuesta y el control tenían conocimientos superficiales y elementales de los eventos estudiados. Como se observa en la Tabla 147, el alumnado del grupo control tenía un nivel de conocimiento menor que el grupo con propuesta.*

El tener la referencia de estos conocimientos resulta de vital importancia para la evaluación del tratamiento didáctico (Babbie, 2000; Campbell & Stanley, 1973), ya que permiten la validación de los instrumentos y las técnicas que se utilizaron, como lo hicieron Reisman (2012) y Duquette (2011) en sus respectivas investigaciones doctorales. Entre los resultados que se destacan en capítulo anterior, se puede señalar:

*Desde esta perspectiva los estudiantes que fueron parte del grupo control una vez concluida la unidad temática lograron un nivel normal de conocimientos de los eventos estudiados, lo que se traduce en que son capaces de ir construyendo un discurso de hechos factuales hasta el final de ese período histórico. Estos estudiantes normalmente sitúan en la línea de tiempo hasta la Segunda Guerra Mundial; o son capaces de reconocer a los líderes del movimiento fascista; e identificar algunas de las características de la ideología que se estudió.*

*El alumnado que curso la unidad temática sobre el Fascismo con la propuesta didáctica, también tuvo un avance significativo en los conocimientos de primer orden, esto quiere decir, que lograron en su mayoría reconocer elementos importantes del movimiento fascistas. Son capaces de situar cronológicamente el período estudiado, reconocen a los líderes del fascismo y su nacionalidad y por último lograron explicar las características del movimiento fascista en Europa desde un punto de vista histórico.*

**Tabla 187. Media aritmética del Pre-test y Post-test/UD: Fascismo**

	Conceptos de primer orden (Pre-test)	Conceptos de primer orden (Post-test)
Con tratamiento	1,96	3,00
Sin tratamiento	1,55	2,86

En el caso de los resultados de la segunda propuesta didáctica, como se ve en la **Tabla 175**, los estudiantes no logran un avance tan significativo entre el Pre-test y Post-test.

- Los conocimientos de primer orden del alumnado les permite reconocer los bandos que participaron en la Guerra, ubicar cronológicamente la Guerra Civil y los períodos que se antecedieron y sucedieron, etc.

<b>Tabla 188: Media Aritmética Conocimientos de Primer Orden/ UD GCE</b>		
	<b>Total.Pre.1</b>	<b>Total.Post.1</b>
<b>Media</b>	2,60	2,74

Como explican Carretero (2011) y Van Sledright y Limón (2006), los elementos de primer orden permiten responder el “quién”, “qué”, “dónde”, “cuándo” y “cómo”, que ha ayudado al alumnado a conocer nombres de personajes, fechas e historia de movimientos ideológicos como el fascismo y los sucesos acaecidos en España durante la Guerra Civil. Estos conocimientos serán un punto de partida para convertirlos en un debate o problematización y así crear conocimientos de orden superior, tal como sugiere Davies (2010).

### **7.2.1 Periodización.**

El tiempo cronológico ordena, sitúa, organiza, y se entiende como una sucesión de eventos históricos; a diferencia en el tiempo histórico, diversos movimientos o sucesiones simultáneas de ritmos según la naturaleza de hechos (Trepát & Comes, 1998). En este sentido se ha evaluado el tiempo cronológico, en primer lugar de los períodos de la Historia Universal y España Contemporánea. Según algunos historiadores es esencial esta idea de periodización para comprender los eventos históricos. Un ejemplo es Bancalari (1997) que propone la periodización como uno de los lineamientos para el estudio de la Historia de Roma.

Al solicitar a los estudiantes que sitúen los períodos históricos de la Historia Universal Contemporánea, destacan los siguientes resultados (ver Gráfico 38):

*Los conocimientos previos del grupo control, no les permiten situar cronológicamente la sucesión de eventos de la Historia Universal Contemporánea y sólo el 27,3% logra ubicar en la cronología el período Entreguerras y los que van inmediatamente antes y después (la Primera y Segunda Guerra Mundial).*

En este sentido existe un problema para estos estudiantes a la hora de ir estructurando sus conocimientos históricos. Autores como Prats y Santacana (2011b)

sugieren que como mínimo los estudiantes pueden reconocer los hechos históricos hasta el período histórico que corresponde estudiar, en este caso el nacimiento del Fascismo. En contraparte, como se observa el Gráfico 38 los resultados de los conocimientos previos de los estudiantes con tratamiento didáctico, destacan:

*Este grupo eran un poco más homogéneos. El 29,2% del alumnado no sabe ubicar temporalmente los periodos históricos contemporáneos; el 25% de los estudiantes ubican correctamente el período Entreguerras (donde se ubica temporalmente el nacimiento del Fascismo) y la Primera o Segunda Guerra Mundial; Los estudiantes que ubican bien el período Entreguerras entre la Primera y Segunda Guerra Mundial corresponde al 22,9%; y por último el 22,9% del alumnado que viviría la Unidad Didáctica eran capaces de ubicar temporalmente todos los períodos de la Historia Contemporánea.*

Estos resultados demuestran lo complicado y confuso que puede llegar a ser para el alumnado situar en el tiempo los eventos históricos que se estudiaran (F. Xavier Hernández, 2002). Para la investigación es importante destacar que los estudiantes del grupo control tienen mayores dificultades a la hora de reconocer los períodos históricos contemporáneos, entre las posibles causas se pueden mencionar, destacan las condiciones motivacionales (socioeconómicas, culturales, entre otras) en que se ve inmerso el alumnado (Deusdad, 2010; Mella & Ortiz, 1999). Es así que una vez concluido el estudio del Fascismo, los resultados del Post-test son los siguientes:

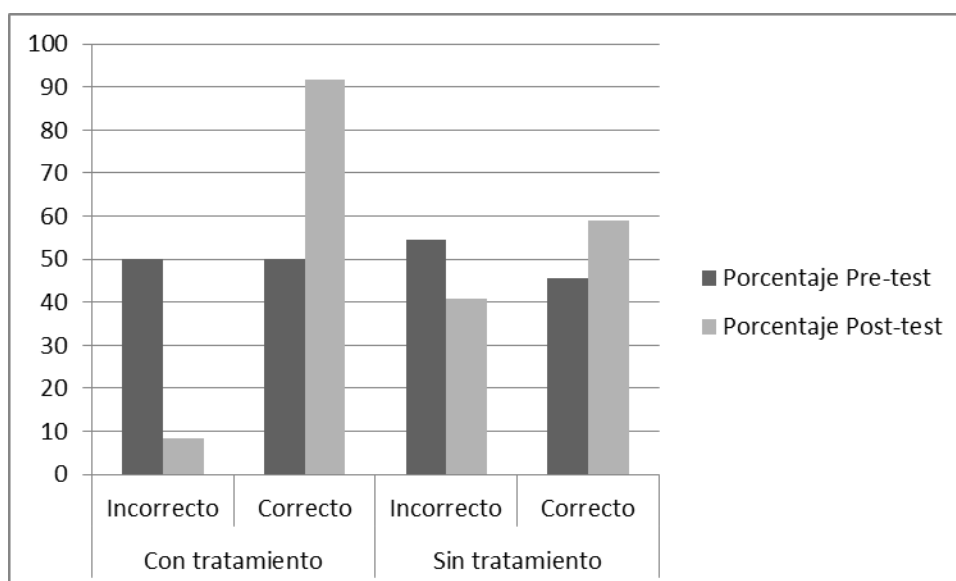
*El alumnado del grupo control paso de no tener ningún estudiante en un nivel avanzado, es decir que pudiese ordenar cronológicamente los períodos de la Historia del S.XX a un 40,29%. Aquellos evaluados que no lograron ordenar los períodos históricos, bajo a un 27,3%.*

*Los estudiantes que vieron los contenidos con la propuesta didáctica pueden ubicar temporalmente la mayor parte de los períodos históricos contemporáneos. Sólo el 4,2% de los estudiantes tiene un conocimiento insuficiente; de este grupo no se encuentran estudiantes con conocimientos básico; el 25% de los estudiantes evaluados sitúa el período Entreguerras y los que se ubican en la cronología inmediatamente antes y después (Primera y Segunda Guerra Mundial); por último el 70,8% del alumnado logra ubicar cronológicamente todos los períodos de la Historia Contemporánea.*

Como se puede observar el nivel de conocimiento porcentual sigue siendo menor en los estudiantes del grupo control, pero se debe mencionar que han logrado un avance significativo al reconocer la periodización de la Historia Universal Contemporánea (Trepas & Comes, 1998). Es indudable que existe una diferencia de conocimientos entre el grupo control y el experimental, debido quizás a factores que son difíciles de controlar por los investigadores como el socioeconómico y cultural, pero existe un avance importante en los resultados de la evaluación del Post-test, esto quiere decir que es posible que aprender con métodos tradicionales de enseñanza, tal como rescata Quinquer (1997)

La diferencia que se ha ido reconociendo entre el grupo con propuesta didáctica y el control, también se aprecia al momento de identificar el período dónde nace el Fascismo en Europa. Como se aprecia en el Gráfico 38, los estudiantes estudiaron con la propuesta didáctica, mejoran considerablemente sus respuestas en el Post-test, situando el nacimiento del Fascismo en el período de Entreguerras y el grupo control también crece aquellos estudiantes que aciertan en la respuesta, pero sigue siendo un porcentaje menor. En este sentido se debe considerar que es una pregunta de selección múltiple y es reconocido por los expertos que estas respuestas no realizan el suficiente esfuerzo cognitivo como para desarrollar habilidades del pensamiento histórico, como sugiere Nokes (2015) y Smith y Breakstone (2015), aunque si miden conocimientos y otras habilidades como explican Insa (2009) y Rovira (2012).

**Gráfico 38: Identificar período histórico en que nace el Fascismo.**





En la segunda propuesta no hubo un grupo control con el que se pueda comparar, la respuesta del alumnado al ordenar los períodos históricos de España del s. XX son los siguientes:

*Un gran porcentaje de estudiantes en el Pre-test no situó los períodos de la historia de España, lo que representa el 41,5% de los evaluados. En el otro extremo el 35,8% del alumnado reconoce todos los períodos de la Historia del s. XX de España. El resto de los estudiantes ubica correctamente la Guerra Civil en la línea de tiempo.*

Una vez concluida la propuesta didáctica, los resultados son los siguientes:

*Los estudiantes que sitúan todos los períodos de la Historia Contemporánea de España representan el 58,5% de los evaluados. Los alumnos que no reconocen los períodos históricos alcanzan el 20,8%, disminuyo a la mitad una vez terminada la unidad.*

Los resultados de ambas propuestas, demuestran que existe la necesidad de generar actividades transversales en todas las unidades del currículum, de esta manera el alumnado podrá ir reconstruyendo los diferentes períodos y eventos históricos, como sugiere Prats y Santacana (2011b). Este tipo de actividades permitirá al alumnado ordenar cronológicamente la sucesión de hechos, según van apareciendo, como rescata Trepal y Comes (1998). Pero rescatando las palabras de Santisteban (2007) existe una problemática generalizada de los profesores al momento de estructurar propuestas para la enseñanza del tiempo histórico, lo que se puede traducir en que algunos estudiantes de último año de la Educación Secundaria Obligatoria, no son capaces de organizar cronológicamente los períodos históricos. Estos discentes tampoco podrán reconocer los diversos tipos de duraciones (estructural, coyuntural y factual) (Feliu, 2011; F. Xavier Hernández, 2002; Quinquer, 1997).

Por otra parte, los estudiantes que logran reconocer los períodos y eventos históricos, tendrán facilidad para distinguir y construir elementos de causalidad como muy bien explica Woodcock (2010), en este caso, tanto para el Nacimiento del Fascismo, como la Guerra Civil Española.

## 7.2.2. Protagonistas

Parte importante del conocimiento histórico de primer orden es el reconocimiento y la recuperación de datos objetivos (Trepal i Carbonell, 2011), entre estos datos podemos mencionar a los protagonistas relevantes de la historia, aunque en el transcurso de la propuesta didáctica de la Guerra Civil los estudiantes conocieron diversos testimonios<sup>446</sup>, como sugieren Feliu & Hernández (2013).

Para el caso del Nacimiento del Fascismo, adquirió un importante papel el reconocimiento de los dos grandes líderes de este movimiento, por las trágicas repercusiones que tuvo para Europa. Entre los resultados se destacan:

*Como se aprecia perfectamente en el Gráfico 39 la mayoría de los estudiantes reconocen a los líderes del Fascismo desde el Pre-test. El grupo control normalmente reconoce a Hitler<sup>447</sup>, pero la mayoría identifica perfectamente a ambos líderes y su respectiva nacionalidad<sup>448</sup>.*

*Del grupo de estudiantes que con propuesta didáctica, sólo el 2,1% no reconoce a los personajes históricos de las fotografías, pero el resto identifica aunque sea a uno de los líderes<sup>449</sup>. El 58,3% de los encuestados identificó a Hitler y Mussolini y sus respectivos países<sup>450</sup>.*

---

<sup>446</sup> Para ver los testimonios de la Guerra Civil Española, se recomienda revisar el cuaderno del experto en periodismo.

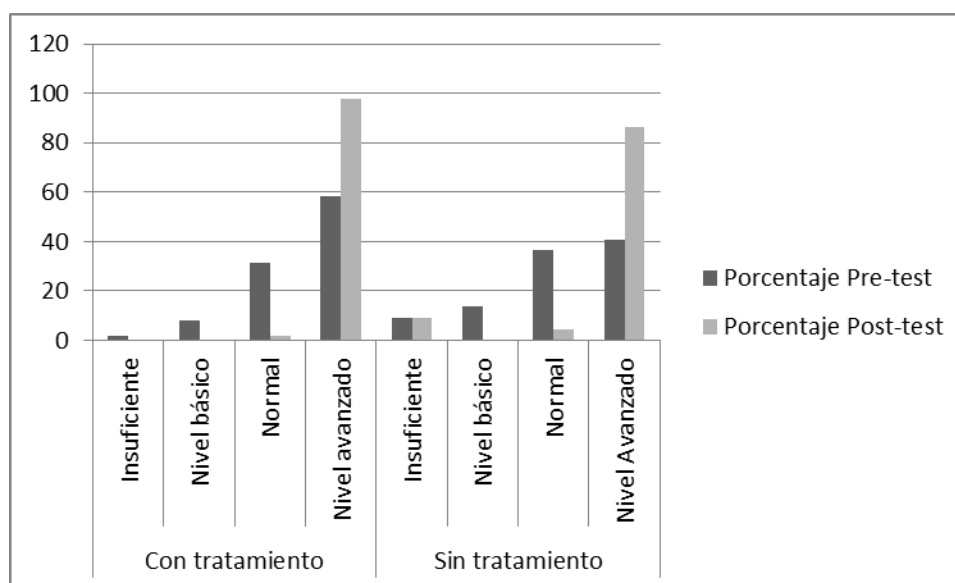
<sup>447</sup> Expresado de esta manera por el alumno 10: « Uno es Hitler»

<sup>448</sup> Expresado de esta manera por el alumno 21: « El primero es Mussolini de Italia. El segundo Hitler de Alemania»

<sup>449</sup> Expresado de la siguiente manera por GMG: « El de la izquierda no lo sé, pero el de la derecha es Hitler un dictador alemán que mató a muchos judíos.»

<sup>450</sup> Expresado de la siguiente manera por CDY: « Fotografía 1: Mussolini, hombre dictador y revolucionario en Italia. Fotografía 2: Hitler, hombre dictador y revolucionario en Alemania que la llevo de cabeza a la 2ªGM »

**Gráfico 39: Líderes Fascistas**



Una vez concluida la unidad temática que hacía referencia al Fascismo, los resultados mejoraron, entre estos se pueden destacar:

*En el grupo control se mantiene el 9,1% de los evaluados que no reconoce a los líderes del movimiento fascistas en Europa. Pero resto de los estudiantes identifica a los personajes históricos y de estos el 86,4% los asocia a sus respectivos países<sup>451</sup>.*

*En el grupo con tratamiento didáctico, la totalidad de los estudiantes reconoce a Hitler y Mussolini. El 97,9% de los estudiantes alcanzó un nivel de conocimiento avanzado, identificando a Hitler y Mussolini, con sus respectivos países<sup>452</sup>.*

Se debe mencionar que estos elementos resultan relevantes para el alumnado, principalmente porque son conocimientos que adquieren a través del cine o documentales. Esto permitirá a los estudiantes reconocer y recuperar datos importantes y a la vez evaluar la importancia de las personas y los acontecimientos, como sugieren Bickmore y Parker (2014).

<sup>451</sup> Expresado de esta manera por el alumno 6: «El 1º es Mussolini, dictador d'Italia, era periodista fundo un periódico y luego un partido de gobierno, tuvo una muerte vergonzosa colgado de los pies. La 2ª es Hitler era militar, fue poco a poco convenciendo a la gente que le apoyará en el partido. Tenía una idea de raza aria. No quería a los judíos. Era de Alemania»

<sup>452</sup> Expresado de esta manera por CAM: «Mussolini fue el líder de Italia en la época de entreguerras cuando comenzó el fascismo. Él fue el que comenzó todo. Luego el fascismo llevo a Alemania y allí Hitler fue su líder. Los dos tenían ideologías parecidas y sus personalidades era de personas fuertes.»

En la construcción del discurso histórico del alumnado, como apuntan Henríquez y Ruiz (2014) y Pelegrín (2010), es importante que el alumnado construya su escenario, desarrolle tramas y reconozca a los protagonistas. Durante el estudio de la Guerra Civil Española, los estudiantes reconocen:

*Los estudiantes al iniciar el estudio de la Guerra Civil tenían muy claro que los bandos que participaron eran, el Bando Nacional (Fascistas) y los Republicanos (Rojos).*

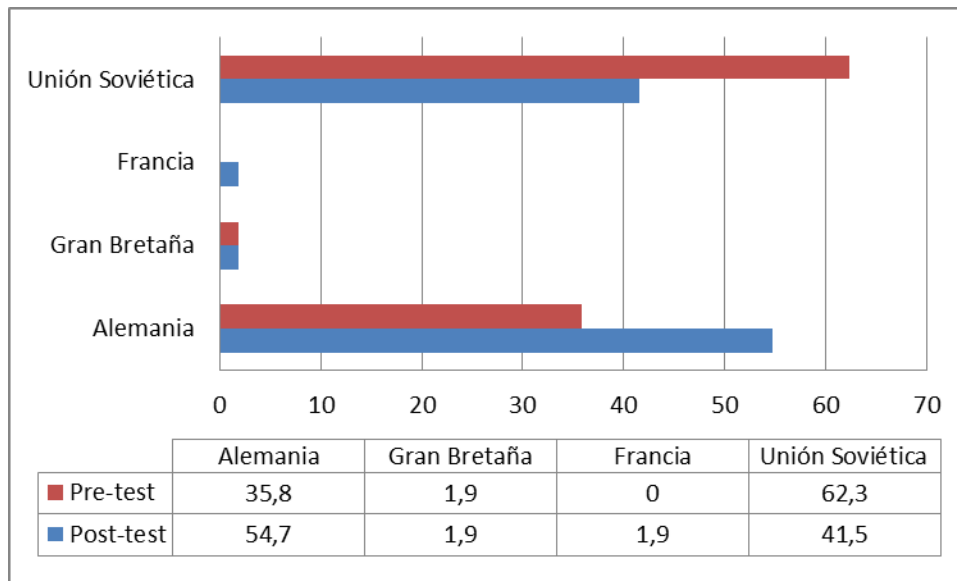
*Este fenómeno se ve modificado cuando a los estudiantes se les cuestiona sobre el apoyo que reciben los militares rebeldes, donde la alternativa correcta sube levemente. Como se puede apreciar en el Gráfico 40, los estudiantes tienen la tendencia a confundir al ejército rebelde, lo que es una información valiosa en las concepciones que tiene una gran parte del alumnado sobre los eventos históricos que estudiaron<sup>453</sup>.*

No se puede olvidar que hasta hace unos años, como explica Pagés (2007), el relato de la génesis de la historia escolar giraba en torno a la construcción simbólica de la identidad nacional, a través de los vencedores y las gestas gloriosas de los protagonistas. En la actualidad las nuevas políticas se vinculan a cuestiones relacionadas al desarrollo de competencias como explica González (2011), pero el identificar los bandos de la Guerra Civil o los líderes del movimiento fascista, es parte del proceso de significación que el alumno le da al pasado, como sugieren Yeager y Stuart (2001) al hablar de empatía y desarrollo de la comprensión histórica.

---

<sup>453</sup> Los estudiantes al parecer tienden a confundir a los rebeldes con los derrotados en la Guerra, pueden existir múltiples explicaciones, pero sólo serían especulaciones de los investigadores.

Gráfico 40: Soporte internacional Rebeldes/ UD GCE



En resumen, los estudiantes han logrado un importante avance en los conocimientos de primer orden adquiridos, esto influirá en la construcción de su relatos histórico, que finalmente le permitirá crear y organizar diferente tipo de información que será importante al momento de describir conocimientos o conceptos de orden superior, como defiende Fillpot (2012) y Monte-Sano (2012). En este sentido es relevante conocer en líneas generales personajes y protagonistas de la Historia como afirma Prats y Santacana (2011b).

### 7.2.3. Características

Entre los conocimientos de primer orden que adquieren relevancia, al establecer nexos con conocimientos de orden superior, son las características de los eventos estudiados, como explican Carretero (2011) y Carrasco, et al. (2014). La caracterización de los eventos que se estudiaron y evaluaron, como se ilustra Gráfico 41, los resultados de la evaluación del movimiento fascista, tiene la siguiente particularidad:

*Continuando la tendencia, los estudiantes del grupo control tienen menos conocimientos previos, sólo un estudiante elabora una respuesta que puede ser considerada dentro del nivel normal<sup>454</sup>. Esta tendencia no es ajena al alumnado que estudió el nacimiento del Fascismo con la propuesta didáctica, si bien tienen a*

<sup>454</sup> Expresado de esta manera por el alumno 12: «Dominación mundial, venganza para Alemania, un mundo de razas superiores.»

*nivel porcentual un conocimiento inicial más elevado, sólo un estudiante reconoce en un nivel avanzado las características del Fascismo<sup>455</sup>.*

Estos resultados se pueden comparar con el Post-test en el Gráfico 41. Entre los resultados una vez concluida la unidad temática del Fascismo se destaca:

*Aunque sigue existiendo una diferencia entre ambos grupos, los estudiantes del grupo control aumentaron sus conocimientos sobre las características del Fascismo. Es indudable que responder esta pregunta tenía la dificultad de redactar el contenido, estos alumnos evaluados ya son capaces de reconocer algunas características del movimiento fascista<sup>456</sup> de los años 1920-30.*

*El alumnado con propuesta didáctica ha tenido un importante avance en su capacidad para caracterizar el movimiento fascista. Este grupo de discente son capaces de definir desde diferentes perspectivas al fascismo, como por ejemplo, su carácter corporativista, el racismo, el uso de la violencia, el militarismo<sup>457</sup>, etc.*

En este sentido, se va comprobando lo que dice Prats y Santacana (2011b) al afirmar que este tipo de contenido se incorpora a la educación secundaria acompañado de un relato que puede llegar a ser significativo para el alumnado. El explicar y adquirir este tipo de conceptos es importante en el proceso de aprendizaje del discente, ya que pueden buscar relaciones, entre los hechos estudiados y los diferentes ámbitos del conocimiento, pasando por la literatura como propone Feliu y Hernández (2011) o del cine participativo como el trabajo realizado por Villanueva (2015).

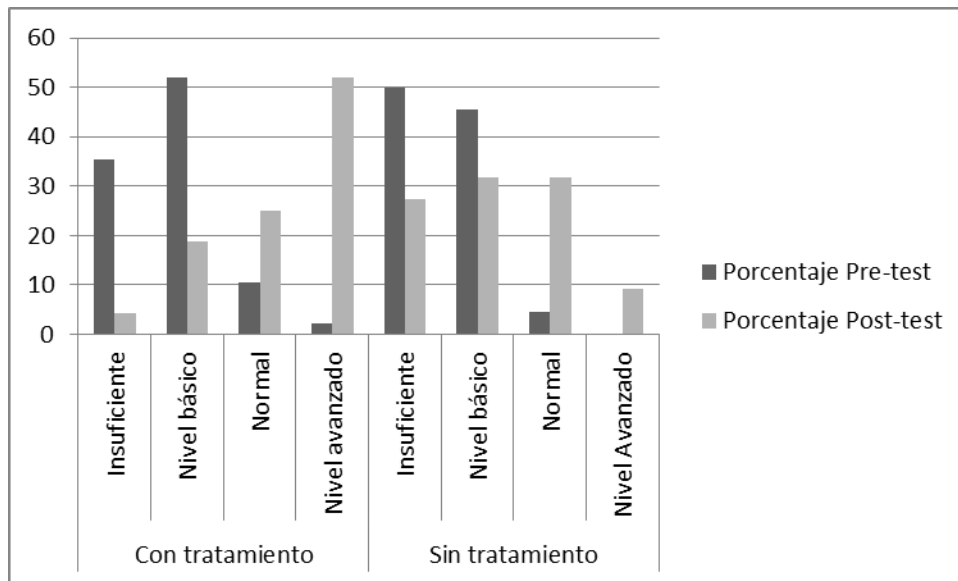
---

<sup>455</sup> Expresado de esta manera por ZA: «Promovieron el fascismo, una ideología radical que consistía en que había una sola persona al poder y que la gente diferente debía morir»

<sup>456</sup> Expresado de esta manera por el alumno 6: «El fascismo consistía en que una persona tenía el mando de todo. Al decir la verdad, se trataba de una dictadura solo querían a una especie de personas era la capaz de gobernar»

<sup>457</sup> Expresado de esta manera por CW: « Consistía en que ellos tuvieran todo el poder el Estado. Creían en la igualdad social y les gustaba utilizar la violencia para conseguir algo. También tenían esa idea de “El Estado es todo, y tú no eres nada” Eso significa que debían obedecer al Estado, que tienen que cumplir las normas y dar beneficios.»

Gráfico 41: Características del Fascismo



Los estudiantes que estudiaron la Guerra Civil Española con la propuesta didáctica también alcanzaron conocimientos que les permiten caracterizar el periodo histórico que estudiaron, entre estas se pueden destacar:

*Reconocen diferentes características de las ideologías que se enfrentaron a lo largo de la Guerra Civil. La totalidad de los evaluados sabe que una vez concluida la Guerra se instauró en España un régimen dictatorial de derechas. En esta misma línea son capaces de identificar los derechos que se ven suprimidos por un gobierno de este tipo.*

*Lo mismo ocurre cuando se les solicita que reconozcan artículos de periódicos de los dos bandos, la gran mayoría de los evaluados idéntica correctamente la respuesta.*

Como explica Carretero (2011) los estudiantes suelen llegar a un nivel de logro que les permite reconocer conceptos de primer orden, destacando que los profesores tienen la tendencia de dar relevancia al “cómo”, “qué” y “dónde”, dificultando la capacidad de relacionar ideas y conceptos. En este sentido los estudiantes son capaces de relacionar diferentes dimensiones de la Historia, pero desde un carácter ilustrativo como explican Prats y Santacana (2011b) al exponer sobre los contenidos históricos y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido temáticas seleccionadas como la Guerra Civil y Fascismo, aún son atingentes, resultando un campo motivador para el

alumnado, lo que les ayuda identificar ciertos elementos con facilidad, como se ha demostrado por Moisan et al., (2012) o por los trabajos de Ragland y Rosenstein (2014).

En resumen como explica Prats y Santacana (2011b), los elementos que se han estudiado siempre deben aparecer contextualizados e insertos en explicaciones más complejas y amplias. En este sentido los datos y conocimientos del primer orden del Fascismo y la Guerra Civil, tienen una importante utilidad didáctica para reforzar la adquisición de procedimientos que ayudarán al alumnado a generar conocimientos de segundo orden, como explican detalladamente Van Sledright y Limón (2006).

### **7.3. Conocimientos conceptuales de segundo orden**

---

Los estudiantes a través del proceso de enseñanza-aprendizaje son parte de un conjunto amplio de conceptos relacionados entre sí, lo que O'Neill et al., (2014) basándose en estudios de otros investigadores (Lee et al., 2004; Lee & Shemilt, 2003; P. Seixas, 2006; Wineburg, 1999, 2001) define como concepto metahistóricos,. Entre los elementos que se evaluaron en esta sección de los test, se encuentran concepciones metahistóricas relativas a la significación histórica, causas y consecuencias, cambio y continuidad y la dimensión ética de la historia (Peck & Seixas, 2008; P. Seixas, 2006; P. C. Seixas & Morton, 2013).

En el caso de la Unidad que hacía referencia al nacimiento del Fascismo, existe una clara diferencia entre el grupo con propuesta didáctica y el grupo control.

*Los estudiantes del grupo control no lograron avanzar en conocimientos de orden superior, sino que los resultados una vez concluida la unidad temática son peores, como se aprecia en la Tabla 160.*

*Desde la otra realidad, los estudiantes que estudiaron el Fascismo con la propuesta didáctica alcanzaron mejores resultados al momento de agrupar o promediar los diferentes ítems.*

Este fenómeno no resulta extraño, debido a que la propuesta didáctica instaba a los estudiantes a desarrollar actividades que les permitían estudiar el movimiento Fascista desde sus orígenes, comparando fuentes, discutiendo con sus compañeros y recopilando nueva información a través de internet. Este trabajo les permitió usar procedimientos que son propios del método histórico y por lo tanto se les instó a



desarrollar habilidades propias del pensamiento histórico (Martineau, 1999; Montesaño, 2012; Joaquín Prats & Santacana, 2011a).

En cambio los estudiantes que estudiaron la unidad temática a través de un método tradicional de enseñanza, no obtuvieron un avance en sus resultados, sino que se han quedado en elementos de memorización y reproducción de hechos, personajes, etc. este tipo de aprendizajes son criticados por investigaciones recientes (Carpente & López-Facal, 2013; Sáiz-Serrano, 2013). Es decir, los estudiantes de este grupo se encuentran en el nivel más bajo de comprensión, Etapa 1 del Modelo de Shemilt (2000), los estudiantes toman los conocimientos del pasado como algo dado, la única dificultad que asocian a los contenidos es recordar lo que vieron en clases.

**Tabla 189: Media aritmética del Pre-test y Post-test/UD: Fascismo**

	Conceptos de primer orden (Pre-test)	Conceptos de primer orden (Post-test)
Con tratamiento	2,25	2,52
Sin tratamiento	1,77	1,50

El alumnado que estudio la Guerra Civil Española con la propuesta didáctica también tuvo un importante avance en sus conocimientos de orden superior, muchos de los estudiantes son capaces de reconocer elementos de cambio y continuidad y responden desde una perspectiva histórica. Según los resultados que se observan en la **Tabla 190**, estos estudiantes una vez cerrada la unidad son capaces a través de las evidencias que utilizaron para el estudio del pasado, de razonar metódicamente para reconstruir el tema de estudio, siguiendo la línea de Reisman (2012) quien experimentó y evaluó el pensamiento histórico de diversos estudiantes y de Duquette (2011) quien evaluó conciencia histórica en alumnos de secundaria.

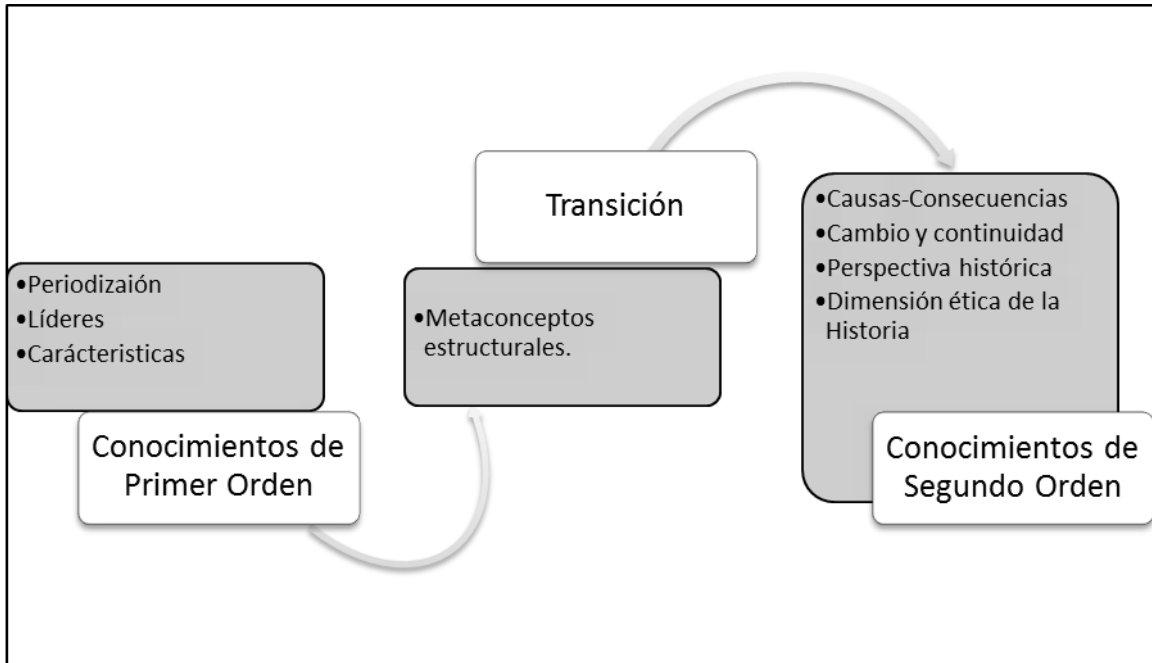
**Tabla 190: Media Aritmética Conocimientos de Segundo Orden/ UD GCE**

	Total.Pre.1	Total.Post.1
<b>Media</b>	1,83	2,26

Es muy importante reconocer la relevancia de los conocimientos de primer orden, destacando su aporte a la hora de construir metaconceptos que permitan al alumnado cimentar su propio relato o discurso (Coffin, 2004; Henríquez & Ruiz, 2014). Este discurso debe reconocer elementos de causalidad histórico, por lo tanto, el estudiante debe tener claro en qué momento o período ocurre el hecho al que haga referencia,

como defiende Woodcock (2010). La Ilustración 19 intenta hacer referencia a la interacción de conocimientos de primer orden con los conocimientos de segundo orden.

Ilustración 25: Conocimientos a evaluar/UD Fascismo



### **7.3.1. Causas y consecuencias.**

En este punto se buscó identificar como propone Seixas (2006) los distintos tipos de causas que dieron pie al nacimiento del Fascismo y llevaron a España a una Guerra Civil.

En el Gráfico 42 se observa la gran diferencia de conocimientos que existen entre el alumnado del grupo control y los estudiantes de la propuesta didáctica, que hacia referencia al Fascismo

*Los conocimientos previos del grupo control demuestran que más del 90% de los evaluados no son capaces de reconocer y tampoco identificar las causas del nacimiento del Fascismo Europeo. Los pocos que nombraron algunas de estas causas la relacionaron con la Primera Guerra Mundial<sup>458</sup> y los deseos de venganza de los perdedores<sup>459</sup>.*

<sup>458</sup> Expresado de esta manera por el alumno 8: «La Primera Guerra Mundial»

<sup>459</sup> Expresado de esta manera por el alumnos 12: «Venganza contra los demás países que les pusieron el castigo, países ganadores de la 1ª Guerra Mundial»

*Una vez que el grupo control estudió las causas que dieron origen al movimiento fascista, una parte de los evaluados (22,7%), aún no identifica las causas que dieron origen a la ideología que estudiaron. Por otro lado los discentes que sólo describen las causas, las continúan asociando a la derrota de la Primera Guerra Mundial<sup>460</sup>, establecieron nexos con el Tratado de Versalles<sup>461</sup>. Para otros evaluados trajo pobreza y humillación para los vencidos<sup>462</sup>.*

Continuando con la interpretación del Gráfico 42 los alumnos que estudiaron el Fascismo con la propuesta didáctica se caracterizaron por:

*El alumnado de este grupo tenían mejores conocimientos previos relacionados con el tema. Los estudiantes que reconocieron las causas que ayudaron a Hitler y Mussolini a llegar al poder destacan el culpar a otros de los problemas del país<sup>463</sup>; la crisis económica en que se encontraban después de la Primera Guerra Mundial<sup>464</sup>. Entre los conocimientos previos del alumnado sólo un 6,3% de los evaluados destacó en un nivel avanzado, respondiendo desde una perspectiva multicausal<sup>465</sup>.*

*Concluido y evaluado los aprendizajes una vez concluido el tratamiento didáctico, la mayor parte de los estudiantes son capaces de identificar las causas que dieron origen a la ideología fascista. Los dicentes relacionaban el nacimiento del fascismo*

---

<sup>460</sup> Expresado de esta manera por el alumno 5: «Al acabar la 1ª guerra mundial y echan la culpa a Alemania y le ponen numerosas multas»

<sup>461</sup> Expresado de esta manera por el alumno 17: «En Alemania por un desacuerdo y por recuperar territorios por el Tratado de Versalles donde quitaban territorios, les cobraban una deuda por los gastos de las guerras y les controlaban el ejército»

<sup>462</sup> Expresado de esta manera por el alumno 4: « Los alemanes se sentían humillados, por los castigos que le pusieron después de la 1ª guerra Mundial. Hitler llegó al poder prometiéndole a las personas que eso iba a acabar, que no iban a pagar nada y que los sacaría de la crisis. Mussolini también se aprovechó de la situación económica»

<sup>463</sup> Expresado de esta manera por DDS: « Seguramente nació por la necesidad de culpar a alguien de lo que pasa, y así comienzan a sentirse superior.»

<sup>464</sup> Expresado de esta manera por SCA: « La crisis de los países después de la Primera Guerra Mundial y las ideologías extremas.»

<sup>465</sup> Expresado de esta manera por VCA: «El gran descontentament que hi havia en la situació en que els trobaven els països s'havien de buscar culpables (caps de turc) i el fet que algú sortís respallat per molt gent criticant un col·lectiu en minorie, tenia un gran impacte, i la gent també si hi apuntava. A més, el fet que algú: som els millors, la nostra raça és la millor, va contribuir»

con el malestar social provocado por las condiciones impuestas en el Tratado de Versalles<sup>466</sup>, lo que se agravó con una crisis económica<sup>467</sup>. Más de la mitad de los evaluados reconoció desde una perspectiva histórica múltiples causas del nacimiento del movimiento fascista, lo que representa el 58,3% de los evaluados<sup>468</sup>.

Como se observa los estudiantes que estudiaron el nacimiento del Fascismo con la propuesta didáctica son capaces de identificar diferentes causas para un evento particular, como defiende Seixas (2006). Estos conocimientos son parte del proceso que se va encadenando a través de los conocimientos procedimentales propuestos por Wineburg (1999, 2001) y que explican en detalle Van Sledright y Limón (2006).

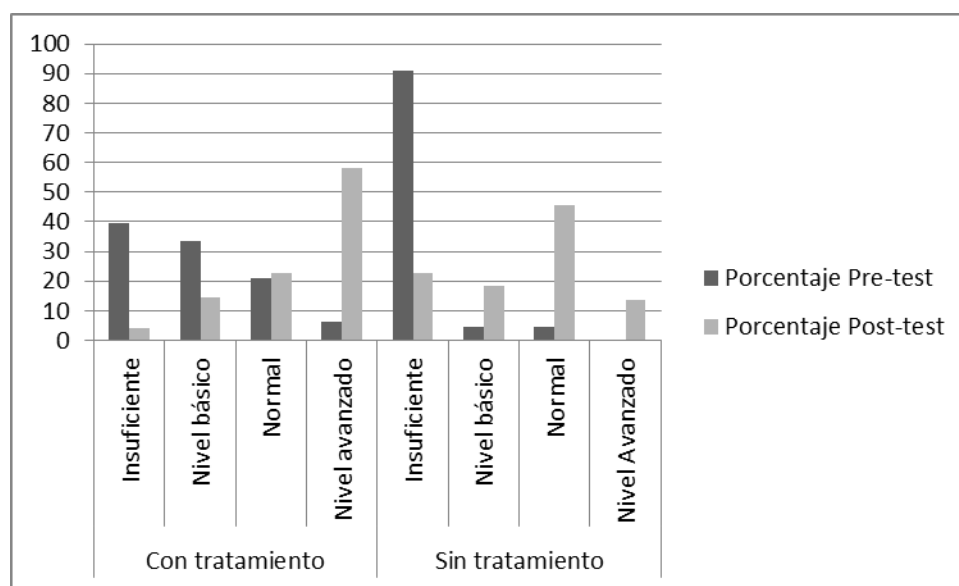


Gráfico 42: Causas nacimiento Fascismo

Normalmente los estudiantes son capaces de hablar de las causas y consecuencias inmediatas a los hechos estudiados (P. C. Seixas & Morton, 2013). En esta línea como se observa en la Ilustración 26 el alumnado evaluado reconoce una serie de eventos como las consecuencias del Fascismo. Es así como:

<sup>466</sup> Expresado de esta manera por CVJ: « La situación de pobreza, miseria, malestar social i crisis económica en els dos països. A més, en Alemanya, l'odi i la humulació en vers el Tractat de Versalles.»

<sup>467</sup> Expresado de esta manera por GSA: « Després de la primera guerra mundial Itàlia sufria una depressió, la gent no tenia treball ni diners, els fascistes deien el que la gent volia ver i per resposta causes la gent li va elegir.»

<sup>468</sup> Expresado de esta manera por NCM: « El rencor y la grave crisis económica de los respectivos países. La gente estaba descontenta y querían un cambio y en Mussolini y Hitler encontraron sus respectivos líderes, que con sus oratorias convencieron a la gente de seguir sus ideologías.»

Los estudiantes reconocen y describen las consecuencias del Fascismo una vez cerrada la propuesta didáctica. Los estudiantes normalmente relaciona el Fascismo con la 2ª Guerra Mundial<sup>469</sup>, con muertes y persecución<sup>470</sup>, entre otros. El 37,5% de los discentes que reconocen múltiples consecuencias del movimiento fascista desde una perspectiva histórica<sup>471</sup>, es decir los estudiantes desde diferentes perspectivas reconstruyen las consecuencias de la ideología estudiada.



**Ilustración 26: Causas y consecuencias del Fascismo**

<sup>469</sup> Expresado de esta manera por OMJ: «Fueron unas consecuencias muy graves ya que repercutió unos años después en una 2ª Guerra Mundial... el holocausto que la humanidad no olvidará»

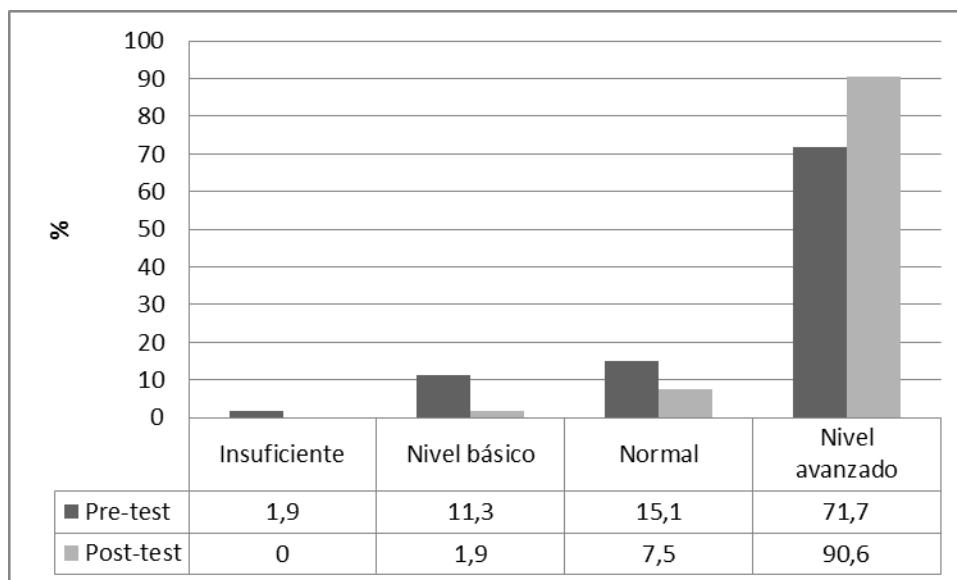
<sup>470</sup> Expresado de esta manera por MLA: «Muchas muertes, pudo haber cientos y millones de muertes en toda Europa. También muchas ciudades quebradas, económicamente como físicamente (el paisaje de la ciudad)»

<sup>471</sup> Expresado de esta manera por VCA: « Catastróficas, ya que los fascistas iniciaron la Segunda Guerra Mundial, en la cual murieron millones de personas. Pero además, como los fascistas se nutrían de poder a base de despreciar e incluso atacar a las razas que ellos consideraban inferiores, los fascistas hicieron grandes genocidios al pueblo judío.»

En la misma línea, resulta interesante ver como el alumnado que estudio la Guerra Civil es capaz de identificar las causas y consecuencias de la Guerra Civil Española<sup>472</sup>. Como se observa en el Gráfico 43 los estudiantes obtuvieron los siguientes resultados:

*Los estudiantes identifican la mayoría de las causas que llevaron a España a un enfrentamiento armado y las consecuencias que tuvieron para la sociedad. Entre las causas que identificaron se pueden la mencionar economía empobrecida, incapaz de satisfacer las necesidades del pueblo; una polarización de la sociedad en dos bandos, la derecha y la izquierda entre los cuales existía una fuerte tensión.*

*Entre las consecuencias se destacan la destrucción de las infraestructuras, de la ganadería, del parque automotriz y ferroviario, de las industrias, etc.; 300.000 personas exiliadas; y la instauración de una dictadura de 40 años.*

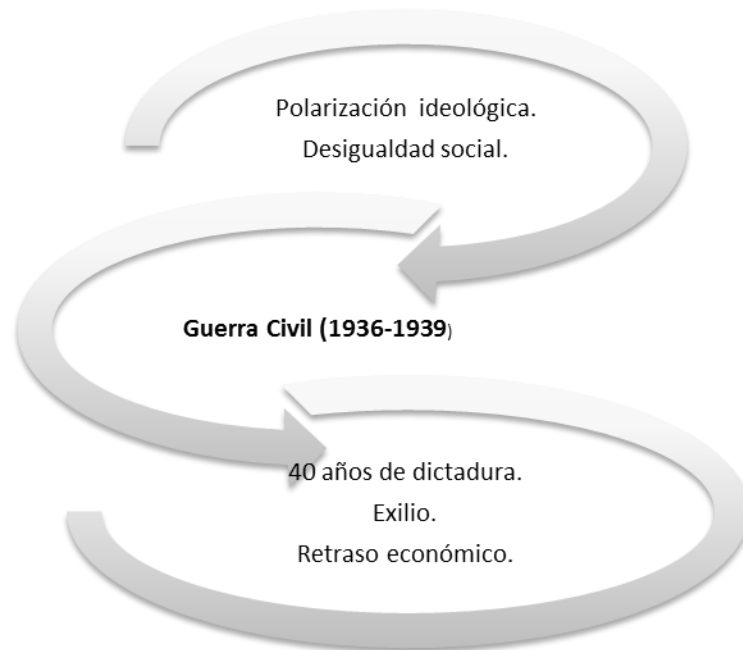


**Gráfico 43: Causas y consecuencias UD GCE**

Los estudiantes a través de las causas que dieron origen al movimiento fascista y llevaron a España a un conflicto bélico interno, como explican Feliu y Hernández (2011) reconocieron los efectos que tuvieron para la sociedad de la época. Es indudable que el Fascismo para la Historia Universal y la Guerra Civil para la sociedad española es un espacio infinito de causas y consecuencias, que necesitan ser reflexionadas y debatidas en el estudio de las Ciencias Sociales, como propone Woodcock (2010). Por ejemplo, los estudiantes al describir la situación de España

<sup>472</sup> A los estudiantes se les presentó en los test una serie de afirmaciones y ellos debían reconocer si eran causas o consecuencias.

antes de iniciarse la Guerra, como se ve en la Ilustración 27, dan gran importancia a la diferencia que existe entre ricos y pobres<sup>473</sup>, a la polarización ideológica que existía y la sucesión de gobiernos durante la 2ª República<sup>474</sup>.



**Ilustración 27: Causas y Consecuencias GCE**

Para Woodcock (2010) resulta importante que el alumnado a través de las causas identifiquen los cambios y las consecuencias de los hechos estudiados, en este sentido los estudiantes de la propuesta didáctica que versa sobre la Guerra Civil señalan:

*Los alumnos que hacen una conexión relevante de la Guerra Civil y sus consecuencias para la sociedad española, dando un sentido histórico, reconocen que la Guerra significó para la sociedad española una dictadura de 40 años, retraso económico, se mantuvo la desigualdad social y muchas personas tuvieron que exiliarse<sup>475</sup>.*

<sup>473</sup> Expresado de esta manera por el alumno 3: «La situación de España era pobre, había mucho descontento en la sociedad, mucha desigualdad i muchas injusticias i eso al pueblo no le gustaba»

<sup>474</sup> Expresado de esta manera por el alumno 5: «La situación de España en aquella época no era ni mucho menos buena. Económicamente estaba mal y encima había una gran rivalidad entre dos bandos el republicano y el nacional. Hubo muchos cambios de gobierno en muy poco tiempo, hasta que finalmente hubo una guerra entre estos dos bandos»

<sup>475</sup> Expresado de esta manera por el alumno 28: «La Guerra Civil fue una gran caída para la economía española y después de ella hubo años de hambre y pobreza. En cuanto a la sociedad, tampoco fue muy bueno, ya que los exiliados eran la mayoría escritores, artistas, científicos, etc. Eran gente que podrían haber hecho muchas cosas.»

En resumen, la comprensión de los metaconceptos de causas y consecuencias, son parte del proceso de alfabetización histórica. Como describe Nokes (2012) y demuestran los resultados que se han descrito en el capítulo anterior y profundizado en este, el trabajo con fuentes primarias y secundarias, imágenes, etc., ayudan a los estudiantes a cuestionar las causas que provocaron cambios. Estas preguntas que Prats y Santacana (2011b) instan a que lo estudiantes se hagan, permiten al alumnado a estructurar argumentos y dar sentido, en este caso, al Fascismo y la Guerra Civil Española.

### **7.3.2 Cambio y continuidad**

El explicar cómo algunas cosas permanecen y otras cambian en cualquier período histórico, resulta evidentemente significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje según diferentes expertos (Duquette, 2011; Peck & Seixas, 2008; Joaquín Prats & Santacana, 2011b; P. C. Seixas & Morton, 2013).

Como se aprecia en el Gráfico 44 se sigue manteniendo la tendencia de los otros puntos analizados, dónde los estudiantes evaluados con la propuesta didáctica tienen conocimientos previos más elevados que los del grupo control. En este sentido se puede destacar:

*La gran mayoría de los alumnos del grupo control, no tenían conocimientos previos sobre la temática. Aquellos que reconocían, se limitaban a señalar ante la posibilidad de la ascensión al poder de grupos neofascistas, tendrían el apoyo del pueblo<sup>476</sup> o lo relacionan con los inmigrantes<sup>477</sup>, sin argumentar o relacionar el hecho con la Historia del Fascismo. Una menor proporción del alumnado es capaz de relacionarlo con las lecciones de la Historia<sup>478</sup>, pero no argumentan en profundidad.*

*Los conocimientos previos del grupo con propuesta didáctica son mejores De los evaluados un proporción importante responde, pero sin dar sentido histórico al*

---

<sup>476</sup> Expresado de esta manera por el alumno 6: « Sí, porque hay gente que votaría ese partido»

<sup>477</sup> Expresado de esta manera por el alumno 2: «Si, porque hay mucho inmigrante»

<sup>478</sup> Expresado de esta manera por el alumno 8: «No, porque la humanidad aprendió la lección de lo que pasó»



tema<sup>479</sup>. Otro porcentaje menor de los evaluados han logrado establecer nexos entre la situación actual de España con la de Italia o Alemania de los años 20, pero aún quedan puntos por profundizar<sup>480</sup>. Menor aún es la proporción de estudiantes que dan una perspectiva histórica de los elementos de cambio y continuidad, argumentando que la sociedad del período “Entreguerras” es muy diferente a la del siglo XXI<sup>481</sup>.

Una vez estudiado el Nacimiento del Fascismo, como se observan en el Gráfico 44, los resultados del Post-test demuestran que los conocimientos de los estudiantes logran un cambio cuantitativo en referencia al Pre-test. Pero la diferencia entre el grupo control y el grupo con propuesta se acentúa mucho más. Entre los resultados que se pueden destacar son los siguientes:

*En el grupo control aún una parte importante de los evaluados no relacionan elementos de cambio y continuidad entre el nacimiento del Fascismo y el siglo. XXI. Algunos de los alumnos hace una afirmación al señalar que no tendrían los fascistas en la actualidad el apoyo del pueblo<sup>482</sup>. Otra parte de los evaluados en este grupo asocian expresan que la Historia ha demostrado que estos grupos son nefastos para la sociedad<sup>483</sup>, pero no profundizan en los nexos de los elementos de cambio y continuidad. Esta vez una pequeña proporción del alumnado del grupo control fue capaz de deducir nexos entre elementos de cambio y continuidad, relacionando hechos históricos como la ascensión del Hitler y la democracia<sup>484</sup>.*

---

<sup>479</sup> Expresado de esta manera por MGS: «La gente no apoya a estos partidos»

<sup>480</sup> Expresado de esta manera por CDY: «Sinceramente creo que algún día podría llegar, ya que hay mucho descontento entre la población. La gente hoy en día aún está muy asustada y como que le tiene pudor al tema»

<sup>481</sup> Expresado de esta manera por LJA: «Realmente no, pero aún hay partidos así. Porque la sociedad y la política es totalmente diferente, igual que las leyes. Personalmente creo que intervendrían algunos países»

<sup>482</sup> Expresado de esta manera por el alumno 9: « No, hay muchos en contra.»

<sup>483</sup> Expresado de esta manera por el alumno 22: «Ahora menos que antes ya que la gente vio las consecuencias que causo esos pensamientos»

<sup>484</sup> Expresado de esta manera por el alumno 19: «Puede que sí, pues todos los fascistas (al menos Hitler) salieron elegidas democráticamente engañando a la gente»

Los resultados logrados por el grupo que estudio el nacimiento del Fascismo con la propuesta didáctica son mejores en el Post-test. Una gran proporción del alumnado relaciono elementos de cambio y continuidad con la crisis actual<sup>485</sup>, al racismo<sup>486</sup>, al aprender de los errores del pasado<sup>487</sup> y otros remarcan que en la actualidad existen partidos políticos que defienden esta ideología<sup>488</sup>.

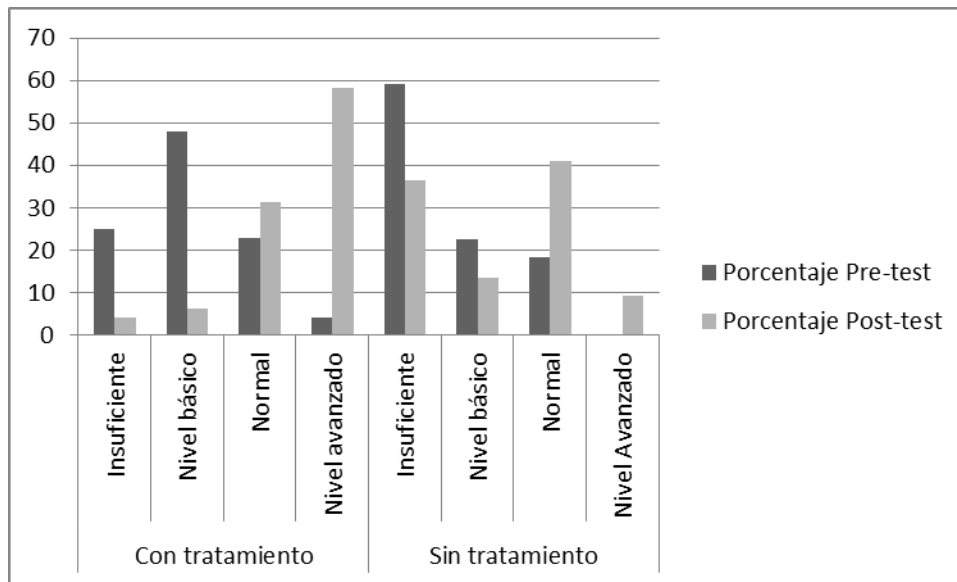


Gráfico 44: Cambio y Continuidad/ UD Fascismo

Tal como propone Seixas (2006), la interacción entre el cambio y la continuidad es un elemento complejo para los alumnos, estos normalmente establecen nexos entre los factores políticos y económicos. Este tipo de actividades y propuesta resultan importantes debido a que en la enseñanza de la Historia, se tiende a privilegiar los análisis de cambios, pero no se profundiza en los elementos de continuidad como

<sup>485</sup> Expresado de esta manera por BEJA: «Según la desesperación de la gente. Los fascistas dan esperanza a la gente y se aprovechan de la inocencia»

<sup>486</sup> Expresado de esta manera por OMJ: «Si, se están dando nuevas situaciones de pobreza y malestar social. Y la gente busca culpables, como el partido fascista es racista también es la excusa para alguna gente para marginar a otro tipo de gente (por razas). Se están dando casos donde nuevos casos de partidos fascistas están ganando escaños o votos...»

<sup>487</sup> Expresado de esta manera por PMJ: «No, porque cada vez más personas conoce la historia y sabe lo que ocurre cuando el fascismo llega al poder»

<sup>488</sup> Expresado de esta manera por MLA: « Sí y no. Sí porque hubo un pasado donde existieron partidos fascistas, ¿Por qué no volverían ahora? No, porque hay gente que estaría en contra. Hubo mucho sufrimiento en todos aquellos sitios que quedaron abatidos y, lo único que podrían hacer aquellas personas que están en contra, sería eliminar aquel partido.»

explican Prats y Santacana (2011b) y de esta manera evitar el rebrote de ideologías que parecían olvidados.

En esta línea los estudiantes que estudiaron la Guerra Civil Española tuvieron mayores dificultades al momento de reconocer elementos de cambio y continuidad entre el hecho bélico y otros de características similares que en la actualidad se suceden<sup>489</sup>.

*Un porcentaje importante, como se observa en el Gráfico 45, de los alumnos que rindieron ambos test, no tienen referencias sobre Guerras civiles que ocurren hoy en día. Otro grupo de alumnos solo identifica países que actualmente en Guerra, destacando Palestina, Ucrania, Siria e Irak<sup>490</sup>.*

*Los que tienen un poco más de conocimientos relacionan describen las características de las Guerras, un ejemplo es la descripción de los bando que se enfrentan en África Subsahariana<sup>491</sup>. Este grupo no hace nexos de elementos de similitudes y diferencias con la Guerra Civil Española.*

*Aquellos estudiantes que lograron establecer los nexos entre los elementos de cambio y continuidad de la Guerra Civil Española y casos similares en la actualidad, hicieron principalmente referencia a las diferencias ideológicas o religiosas<sup>492</sup>.*

Resulta importante destacar que otras investigaciones, como la de Duquette (2011), concluyen que los estudiantes tienen dificultades en el momento de reconocer elementos de cambio y continuidad, como ha ocurrido en los resultados de la evaluación de la propuesta didáctica relacionada con la Guerra Civil Española.

El reconocer elementos de cambio y continuidad, permite que las cadenas cronológicas no se limiten a causas y efectos, como defiende Coffin (2004), más bien la

---

<sup>489</sup> A los estudiantes se les pidió que vincularan países que actualmente están en Guerra Civil y describieran las similitudes y diferencias que existen con el caso español. La problemática se puede ver acentuada debido a que no todos los estudiantes se encuentran informados con las características de las Guerras que ocurren hoy alrededor del mundo.

<sup>490</sup> Expresado de esta manera por el alumno 19: «Sí, Iraq y algunos países de esas zonas, Ucrania está en una especie de revuelta civil y algunos más árabes»

<sup>491</sup> Expresado de esta manera por el alumno 18: «En África subsahariana se encuentra o se encontraba en 2014 en una guerra civil por motivos religiosos. Hay 2 bandos: -Antibalaka. -Seleka. Los seleka son financiados por cuerpos extranjeros y así obtienen sus armas»

<sup>492</sup> Expresado de esta manera por el alumno 38: « Siria, que la oposición, al igual que el pueblo español en su momento, se queja del gobierno porque es violento y corrupto, pero en cambio el gobierno dice otra cosa. Al igual que en España en su momento, en Siria hay grupos terroristas en contra del gobierno. La diferencia es que esta guerra en Siria está durando más, y el gobierno no es dictatorial.»

atención se centra en las relaciones causales interconectadas. El grupo de alumnado que estudio el nacimiento del Fascismo y la Guerra Civil Española con la propuesta didáctica, debido a los procesos de razonamiento, interpretación y análisis , logró vincular las características de ambos eventos con hechos de actualidad, demostrándose de esta manera la importancia del aprendizaje procedimental como defienden algunos autores (Nokes, 2012; Van Sledright & Limón, 2006; Wolfe & Goldman, 2005).

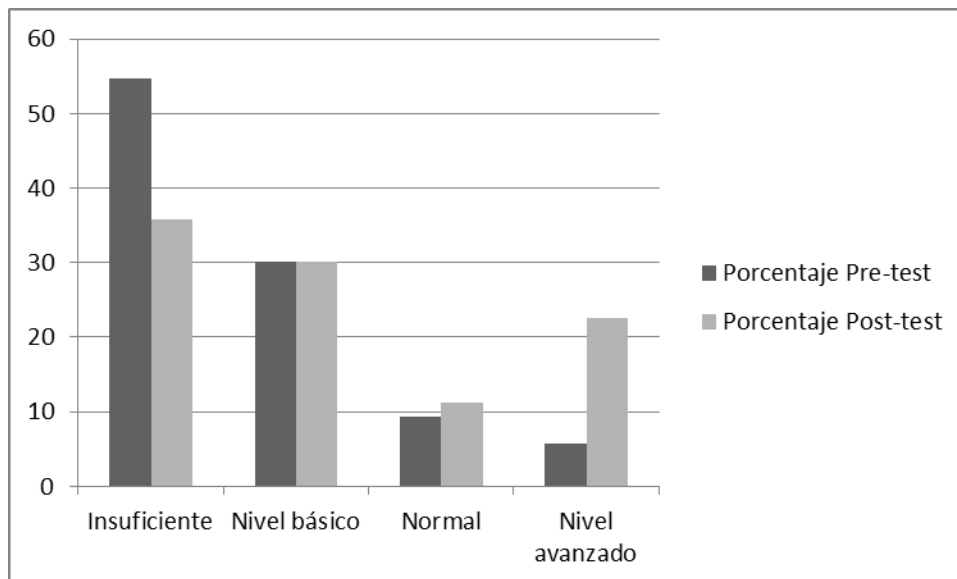


Gráfico 45: Cambio y Continuidad UD GCE

El progreso según diferentes autores es parte de los elementos de cambio y continuidad (Feliu & Hernández, 2011; O'Neill et al., 2014; Joaquín Prats & Santacana, 2011b), especialmente en el estudio del nacimiento del Fascismo, los alumnos reconocen los avances y retrocesos a nivel social y económico.

En resumen, aun a pesar de las diferentes dificultades que tiene para el alumnado identificar los elementos de cambio y continuidad, a través de propuestas didáctica donde tienen que analizar y discutir con otros, los estudiantes pueden observar y juzgar los hechos del presente con una perspectiva histórica, como defienden distintos investigadores a nivel internacional (Monte-Sano, 2012; Reisman, 2015).

#### **7.3.4. Significación histórica.**

No se puede estudiar la Historia sin la capacidad del alumnado para confrontar relatos, donde se le da un sentido profundo al estudio del pasado como propone Nokes

(2012). Esto permitirá a los estudiantes entrar en el proceso de reconstrucción del pasado (Peck & Seixas, 2008). En este sentido se les cuestiona a los alumnos que estudiaron la Guerra Civil Española, sobre hechos que fuesen significativos para ellos y que lo explicaran desde dos perspectivas distintas. Ante esta pregunta los estudiantes en el Pre-test:

*Algunos estudiantes solo identifican el hecho que les llama la atención, pero no dan ningún tipo de explicación. Uno de los hechos que destacaron los evaluados es el soporte internacional que recibieron los Nacionales<sup>493</sup>, pero no realizaron una descripción. Otro grupo menos importante en proporción describió los hechos desde un solo punto de vista, como por ejemplo la persecución a inocentes<sup>494</sup> o la desorganización del Bando Republicano<sup>495</sup>. Aquellos que identificaron y contrastaron un evento histórico desde dos puntos de vista, es mucho menor, este grupo de alumnos era capaz de relacionar y construir un relato a partir de la visión de los Republicanos y Nacionales<sup>496</sup>.*

En este sentido, se puede observar como un evento o persona adquiere significación histórica y es integrado en el relato del estudiante, como defiende Seixas (2006), por lo tanto resulta importante que los alumnos adquieran conocimientos históricos, para posteriormente reconocer los elementos significativos. Es así como una vez estudiado el período histórico con la propuesta didáctica, el alumnado reconoce:

---

<sup>493</sup> Expresado de esta manera por el alumno 11: «Que Hitler ayudará a España cuando España no le ayudó en su momento cuando le pidió ayuda.

<sup>494</sup> Expresado de esta manera por el alumno 31: «Pues el tema de que gente sin haber hecho nada fuese perseguida y encerrada en cárceles durante días y que otras personas tenga que huir de su casa para que el ejército de Franco no cogiera a nadie y que se fueran con toda su familia y pasaran malas condiciones durante sus viajes»

<sup>495</sup> Expresado de esta manera por el alumno 10: «Lo que más me llamó la atención fue la desorganización que se daba en el bando republicano, rojo, nunca podré entender cómo, luchando por sus ideologías y por tener un futuro mejor no se pusieron de acuerdo a cualquier precio teniendo un enemigo poderoso como el que tenían. Lo cierto es que es un poco decepcionante que fueran tan egoístas en ese momento y no esperarse a que terminara la guerra para acabar de matizar los tratos.»

<sup>496</sup> Expresado de esta manera por el alumno 33: «El hecho de que la izquierda se fragmentase en 2. Punto de vista "rojo": No entiendo que a pesar de que hubiese pequeñas diferencias, en el fondo eran de la misma rama ideológica, con lo tanto que interesaba ganar esa guerra, no sé cómo no se unificaron en uno. Punto de vista "fascista": Que se fragmente el lado rojo, contra más se hunda, menos resistencia pondrán en la guerra»

*Hay estudiantes que declaran que para ellos no hay hechos significativos que les llamará especialmente la atención. Un grupo no menor sólo nombra un evento histórico significativo, pero no da ningún tipo de descripción, como por ejemplo, la falta de apoyo internacional a los Republicanos<sup>497</sup>. Otros describían los eventos históricos, pero desde una sola perspectiva, entre estas descripciones se puede mencionar el exilio una vez concluida la Guerra<sup>498</sup> o la poca solidaridad de los vencedores<sup>499</sup>. Los discentes evaluados que identifican un hecho que le es significativo y lo explican desde dos puntos de vista diferentes, lo relacionaron con las consecuencias sociales que vivieron los españoles cuando finalizó la Guerra<sup>500</sup>.*

El trabajar diferentes fragmentos de la Historia, a través de testimonios, fuentes primarias y secundarias ayudó a los estudiantes a comprender los hechos y eventos, que luego se volverían significativos, de esta manera se cumplen primicias como las de Ausubel y Novak (1976). Estas propuestas tienen un viejo asidero en las líneas de trabajo de diversos autores (Feliu & Hernández, 2011; Joaquín Prats & Santacana, 2011a; Tribó, 2005; Wineburg, 1999; Wineburg et al., 2012) que reconocen el valor de la enseñanza a través de métodos de investigación histórica y social para que el alumnado dé significación al pasado que estudia.

---

<sup>497</sup> Expresado de esta manera por el alumno 46: « El hecho de que el resto de países se desentendiera de esta guerra me parece increíble.»

<sup>498</sup> Expresado de esta manera por el alumno 12: « Me llamó mucho la atención la marginación a los rojos, que tuvieron que salir exiliados si no querían ser humillados o incluso asesinados, y aunque es una de las características del fascismo, siempre impacta.»

<sup>499</sup> Expresado de esta manera por el alumno 45: «La cantidad de muertos y el castigo que se les impuso a los vencidos. No logro entender dónde queda la humanidad y la solidaridad de los vencedores, no fue justo la manera en que termino todo»

<sup>500</sup> Expresado de esta manera por el alumno 21: «No tanto de la Guerra Civil como la situación en la que se encontraba el pueblo después de ésta. El miedo a hablar sobre ella o la pena resentida que sentían algunas de las personas que la sufrieron dan entender que este período fue muy duro para el pueblo español y creó mucho descontento, es por esto que muchas personas mayor prefieren no hablar más de estos años. Pero en cambio, las nuevas generaciones exigen saber qué es lo que ha pasado durante este periodo y los años posteriores, quieren saber todo lo que pasó para poder así entender en la situación en la que nos encontramos a partir de nuestra propia historia.»

### **7.3.5. Dimensión ética de la Historia**

El realizar juicios sobre las acciones de las personas en el pasado, es uno de los grandes desafíos del proceso enseñanza-aprendizaje del pasado, según Seixas (2006). Pero este desafío presenta múltiples dificultades, debido a que los estudiantes tienden a caer en el presentismo histórico, aunque autores como Camacho (2006) lo ven como una forma útil de interpretar la Historia.

A los estudiantes que estudiaron el fascismo se les pidió su opinión de las consecuencias que trajo para la humanidad esta ideología. El objetivo era que los estudiantes emitieran un juicio, pero poniéndose en el lugar de las personas, como sugiere Davis (2010).

*Tanto en el Pre-test como en el Post-test los estudiantes del grupo control, emitieron diferentes juicios sobre el Fascismo. El grupo control la mayoría de los estudiantes no emitió ningún tipo de comentario enjuiciando al movimiento Fascista. Otro grupo hace una descripción de algunas consecuencias, pero sin sentido histórico y normalmente sus respuestas están ligadas a conceptos e ideas relacionados con el racismo<sup>501</sup>. Otro grupo hace alusión a las consecuencias con sentido histórico, pero no emiten un juicio, normalmente lo asocian a las muertes causadas por la 2ª Guerra Mundial<sup>502</sup>.*

El transformar el aula en un laboratorio de análisis histórico como propone Prats y Santacana (2011a), donde el alumnado pueda relacionarse con distintas fuentes de información, a la vez debatir sobre temas de actualidad con los compañeros de trabajo, resulta un punto de inflexión a la hora de responder con una visión histórica, continuando con la visión de Grau (2014) acerca de los relatos históricos en las aulas de secundaria. Entre las respuestas de los estudiantes con la propuesta didáctica destacan:

*Una importante avance entre los conocimientos previos y los adquiridos una vez que concluyeron las actividades de la propuesta didáctica. El mayor porcentaje de*

---

<sup>501</sup> Expresado de esta manera por el alumno 16: «Nadie tiene la culpa de ser de una raza, al fin y al cabo somos personas con sentimientos»

<sup>502</sup> Expresado de esta manera por el alumno 21: «Malos porque empieza la segunda guerra mundial que fue mucho más destructiva»

*estudiantes se concentró en aquellos estudiantes que realizan una descripción sin sentido histórico, relacionándolo normalmente con la violencia<sup>503</sup> y las muertes<sup>504</sup>. Otra parte importante de los alumnos hacen una descripción de las consecuencias con sentido histórico, pero no emiten un juicio, vinculando la respuesta con el odio de Hitler<sup>505</sup>, con el genocidio Nazi<sup>506</sup>, etc. Aquellos estudiantes que lograron emitir un juicio con perspectiva histórica, lo vincularon las consecuencias con el gran daño que significó para la humanidad<sup>507</sup>, otro estudiante lo ve como una lección para el mundo<sup>508</sup>.*

El emitir un juicio histórico requiere que el estudiante reconozca el contexto histórico de los individuos operaban, como propone Seixas (2006), los estudiantes normalmente caen en explicaciones presentistas, juzgan a partir de su propia realidad. En este sentido es importante rescatar, lo que señalan historiadores como Fendler (2011), para quien la Historia desde el presentismo, incorpora una orientación donde lo eventos del pasado se ven con los lentes del presente, teniendo supuestos y perspectivas actuales.

Seixas (2006) señala que a través de la narrativa histórica se pueden realizar juicios sobre cuestiones éticas y políticas del presente.

En esta línea, se cuestionó al alumnado acerca de su opinión de los elementos de cambio y continuidad, en el caso del Fascismo. La idea era que los estudiantes

---

<sup>503</sup> Expresado de esta manera por DGO: «*Se podrían haber evitado pero claramente no se evitó y no que una buena opción recoger ese camino de violencia y grandes consecuencias*»

<sup>504</sup> Expresado de esta manera por NCM: «*Que por culpa de la ideología fascista se mató mucha gente que no tenía nada de culpa.*»

<sup>505</sup> Expresado de esta manera por CW: «*Pues que solo por odio y venganza o rencor, no debían matar tantas personas, como por ejemplo, Hitler mató a casi un tercio de los judíos sólo porque unos judíos no ayudaban en la 1ª guerra mundial*»

<sup>506</sup> Expresado de esta manera por SRE: «*Por mi parte creo que decir que el genocidio Nazi se les fue de las manos es quedarse corto*»

<sup>507</sup> Expresado de esta manera por VVS: «*Que provocó un gran cambio en la Historia del planeta causando pérdidas enormes y muchas muertes de personas inocentes gracias a la ideología retrograda y antinatural de un grupo de personas sin sentido de la humanidad, de los derechos y sobre todo de la libertad*»

<sup>508</sup> Expresado de esta manera por ZA: «*Que es evidentemente inhumano no poder elegir el destino y el futuro de tu pueblo, de tu vida. En cierto modo es semibueno que este suceso pasara, ya que por esta experiencia la gente ha aprendido una lección*»



podiesen vincular la democracia actual con los movimientos del ultraderecha que actualmente existen.

*Del grupo control la mayor parte del alumnado no es capaz de emitir una respuesta, debido a las dificultades de este tipo de preguntas. Un porcentaje de los evaluados del grupo sin propuesta didáctica no emite un juicio histórico sobre estos elementos, donde se limitaban a señalar que es una necesidad eliminar estos movimientos en la actualidad<sup>509</sup>. Aquellos que intentaron dar una perspectiva histórica a sus respuestas continúo en la misma línea, no viendo posible que estos movimientos neofascistas sean aceptados por la democracia<sup>510</sup>.*

De las respuestas de los estudiantes se denota el conflicto que implica emitir un juicio, como señalan Yeaguer y Foster (2001) y cuando los estudiantes no han adquirido las herramientas necesarias este conflicto no se supera como podemos observar en el grupo control. En el caso del grupo con propuesta didáctica se infieren las siguientes tendencias:

- Los estudiantes con propuesta didáctica, si bien lograron responder con mayor profundidad una vez concluida la unidad temática, sus avances realmente no son tan significativos. Al ser cuestionados sobre cómo debe actuar la democracia ante movimientos neofascistas, los evaluados que responden sin dar sentido histórico lo asocian a la eliminación o manifestando la necesidad de prohibirlos<sup>511</sup>.
- Aquellos estudiantes evaluados que dan una respuesta con sentido histórico, pero no emiten un juicio, ven a la democracia como una instancia superada por estos movimientos fascistas<sup>512</sup>, otros destacan que el rol de la democracia es

---

<sup>509</sup> Expresado de esta manera por el alumnos 21: «Intentar eliminar los movimientos fascistas»

<sup>510</sup> Expresado de esta manera por el alumnos 19: «Erradicarlos de inmediato pues son la cosa más horrible y nadie quiere que se repita la historia»

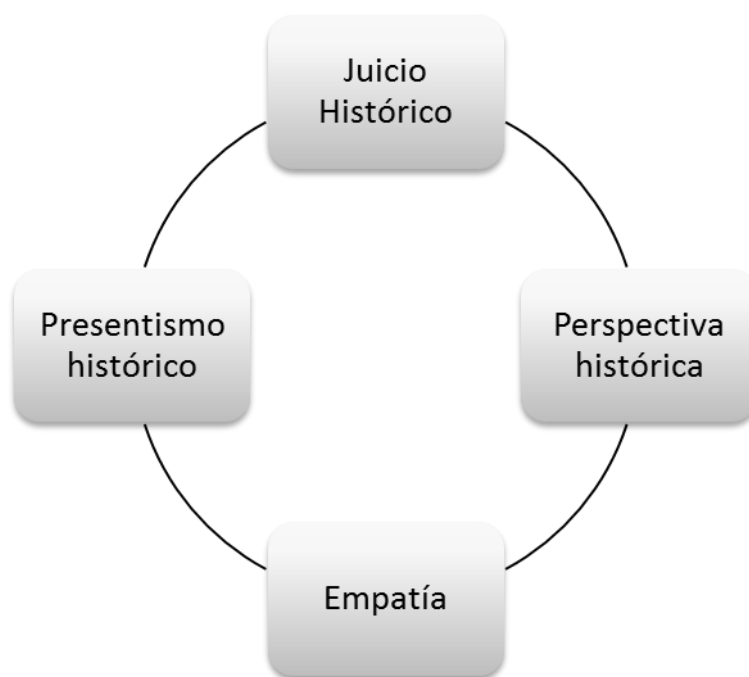
<sup>511</sup> Expresado de esta manera por VMF: « Pues pasar de ellos e intentar erradicarlos, eliminar esos partidos o hacer lo posible para que no salgan elegidos presidentes.»

<sup>512</sup> Expresado de esta manera por RHJ: « La democracia no puede hacer mucho ahora ya que los movimientos fascistas han ido creciendo y creciendo y han sumado seguidores. Se tenía que haber hecho antes cuando no hubiera tantos.»

concienciar a la población<sup>513</sup>. Aquellos alumnos que reconocieron elementos de cambio y continuidad emitiendo un juicio histórico, reconocen que hay que ver qué sucede, buscar las razones por las que estos movimientos adquieren cada vez más apoyo<sup>514</sup>.

Sin duda el presentismo es una forma de hacer historia como expresan Camacho (2006) y Fendler (2011), donde se pueden restar algunas visiones negativas sobre el investigador histórico.

Los estudiantes al realizar un juicio histórico, como se observa en Ilustración 28, relacionando elementos como: empatía con el contexto (Davis, Yeager, & Foster, 2001), reconociendo nexos con el presente (Fendler, 2011) y otorgando a sus respuestas una perspectiva histórica (Woodcock, 2010).



**Ilustración 28: Elementos de la dimensión ética de la Historia**

---

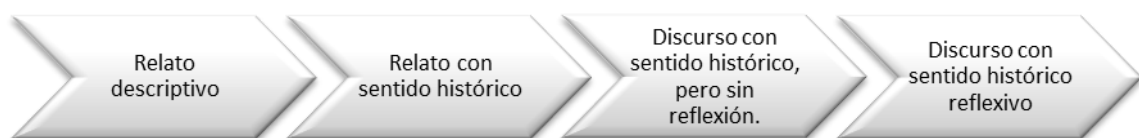
<sup>513</sup> Expresado de esta manera por PMJ: «Concienciar a la gente de sus consecuencias plagando los medios de documentales y reportajes de lo ocurrido en la 2ª Guerra Mundial y convocar elecciones y que el pueblo decida su futuro.

<sup>514</sup> Expresado de esta manera por SRE: «Decir que deberían erradicarlos sería hacer lo mismo que hace ese partido, pero si se está creando un movimiento fascista y está cogiendo fuerzas, podría significar que algo no están haciendo bien los partidos actuales»

En resumen, el discurso histórico se ve favorecido por la actividad didáctica en el aula, donde los estudiantes adquieren un rol central en el proceso de enseñanza-aprendizaje como ha demostrado Reisman (2012) y Duquette (2011) en sus respectivas tesis doctorales. Aunque se ha de destacar que los estudiantes no cuentan con herramientas para hacer una valoración ética de los hechos históricos, porque normalmente no se les enseña en las aulas.

Siguiendo este línea, los estudiantes que estudiaron las unidades temáticas con un métodos enseñanza activa, como el Puzzle de Aronson (1978), transformando el aula es un laboratorio de análisis histórico, son capaces de reconocer o transformar sus concepciones metahistóricas, ocupando un lugar destacado en el desarrollo del pensamiento histórico.

Los elementos que permiten el desarrollo del pensamiento histórico, frecuentemente se han centrado en evaluar cada uno de los distintos tipos de conocimientos conceptual o procedimental, por separado, olvidando la importancia de las relaciones entre ambas, como defiende Carretero y Rodríguez (2009), pero desde la investigación se cree que es importante que ambos conocimientos adquieran valor, al permitir que el alumnado construya su discurso histórico reflexivo como se aprecia en la Ilustración 29.



**Ilustración 29: Discurso histórico.**

Para finalizar, se puede señalar que los estudiantes que estudiaron la Historia del Fascismo sin la propuesta didáctica, sólo genera un relato descriptivo, que en ocasiones puede llegar a tener un sentido histórico, pero como Shemilt (2000) señala, son buenos memorizadores. En cambio aquellos que estudiaron la Guerra Civil y el Fascismo con las propuestas didácticas tienden a construir un discurso histórico, que en ocasiones llega a ser reflexivo, este discurso lo elaboran a partir de la reflexión de

las evidencias con que estudiaron el pasado, como ya han evidenciado otros investigadores (Bickmore & Parker, 2014; Monte-Sano, 2012; Shemilt, 2000).

Esta investigación ha buscado describir y analizar como las prácticas docentes inciden en la construcción del discurso histórico del alumnado de secundaria. Para concluir se presentarán las contribuciones de la investigación según los objetivos y las hipótesis. Posteriormente se discutirán las limitaciones de la investigación, poniendo especial atención en las dificultades relacionadas con la aplicación de las propuestas didácticas en el aula. Finalmente se discuten algunas perspectivas de la investigación para el futuro.

### **8.1. Principales contribuciones de la tesis al dominio de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (Fase 1)**

Esta investigación doctoral tenía como primer objetivo Identificar los factores que inciden en la construcción del discurso histórico a través de los métodos didácticos de resignificación del pasado. De este objetivo derivó la siguiente pregunta que orientaría el trabajo de la primera fase de la investigación:

#### ***¿Cómo se construyen los significados del pasado dentro del aula?***

Los resultados de esta primera fase de la investigación tienden a evidenciar que los docentes utilizan mayoritariamente métodos de enseñanza tradicional, lo que influirá en el desarrollo del pensamiento histórico de los discentes. Para profundizar se analizarán los tres objetivos específicos propuestos para esta fase de la tesis. Estos tres objetivos interactúan entre ellos y se encuentran relacionados.

#### **8.1.1. El primer objetivo específico: establecer si la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales se ha adaptado a los nuevos desafíos del mundo globalizado e interconectado.**

Este objetivo tenía una función de diagnóstico, las conclusiones se proyectan desde las competencias básicas propuestas por el Estado. Los resultados demuestran que la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales se ha adaptado desde el currículum se ha adaptado a las necesidades del mundo globalizado y a los cambios que se ha visto envuelto el sistema educativo. Pero los resultados obtenidos a través de las entrevistas arrojan que las metodologías y estrategias didácticas no han cambiado en los últimos años.

Como se ha explicado en el capítulo 2, la OCDE ha transformado el contexto educativo a través de su propuesta de la enseñanza por competencias (Domínguez, 2015), según las cuales los estudiantes deben: utilizar instrumentos de forma interactiva; interactuar en grupos heterogéneos; y actuar con autonomía. A partir de esta propuesta el Estado español en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007), introduce en el currículum las ocho competencias básicas que propuestas por la Unión Europea: La competencia en comunicación lingüística; competencia matemática; competencia en el conocimiento y la interacción en el mundo físico; tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana; competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender; y por último la competencia de autonomía e iniciativa personal.

Al consultar a los profesores sobre el valor formativo de la Historia, lo asocian generalmente a la formación de los futuros ciudadanos. En esta línea se recalca que el área de Historia y Ciencias sociales entrega herramientas metodológicas y cognitivas que darán a los alumnos una noción de la realidad, en este sentido, todo el currículum contribuye a la adquisición de la competencia social y ciudadana. Pero desde el sistema educativo los jóvenes tienen la necesidad y exigencia de alcanzar las distintas competencias propuestas en la legislación.

La legislación vigente al momento de realizar el estudio (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007), insta a los docentes a introducir técnicas disciplinares de investigación, así los estudiantes pueden alcanzar competencias como:

- La competencia en comunicación lingüística, Los discentes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, utilizan el lenguaje como un instrumento de comunicación oral y escrita. Estos deben leer, escuchar y debatir con el profesor y sus compañeros.
- Tratamiento de la información y competencia digital, en el área de la Historia, a través de textos y de los contenidos que el docente entrega, el alumnado debe buscar, obtener, procesar y comunicar información.
- Competencia para aprender a aprender, busca que el estudiante pueda iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de aprender de manera más eficaz. El trabajo por proyectos o estrategias como el Aprendizaje Basado en

Problemas pueden ayudar a los estudiantes a avanzar en esta competencia.

- Competencia cultural y artística, a través del área de Historia y Ciencias Sociales el estudiantado puede conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas como fuente de enriquecimiento y disfrute. A la vez según el tipo de actividades puede crear y diseñar.
- Competencia matemática, esta competencia va de la mano con la ubicación temporal de los alumnos, esta temporalización, por ejemplo, es esencial para comprender procesos históricos. En el área también se trabaja esta competencia a través de estudios demográficos, comparación de gráficos económicos, etc.
- Competencia en el conocimiento y la interacción en el mundo físico, a través de la asignatura de Historia y Geografía, el alumnado debe ubicarse espacialmente en el mundo en que vive, reconociendo aspectos naturales como los generados por la acción humana, etc.

En este sentido los profesores declaran que a través del proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales, buscan que sus alumnos puedan clasificar, comparar, analizar, describir, inferir, memorizar, ordenar ideas, etc. habilidades propias de la disciplina, que permiten el desarrollo del pensamiento histórico y a la vez alcanzar las competencias básicas al alumnado.

Para adquirir habilidades que son propias del pensamiento histórico es necesario que el docente seleccione correctamente los contenidos y los enfoques didácticos, perfilándolos según las necesidades educativas y capacidades cognitivas del alumnado. Pero en los resultados se observa una tendencia generalizada de los profesores a realizar clases expositivas, entregando un contenido cerrado y aunque intentan contrastar fuentes de información, es complejo que todo el grupo curso se involucre en las actividades planificadas.

En resumen, los docentes no logran encontrar mecanismos que permitan a los estudiantes desarrollar el pensamiento histórico, debido a que las aulas, según los resultados son espacios estáticos y pasan gran parte del día sentados tomando apuntes. Algunos alumnos expresan que las actividades de aula son rutinarias y sólo

instan a la memorización, alejándose de la realidad de los estudiantes. Desde esta perspectiva, existe una tendencia generalizada de parte de los docentes que no han adaptado sus metodologías de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales a las necesidades actuales de los estudiantes.

Desde los resultados arrojados en la investigación y en la revisión de lectura especializada (Joaquín Prats & Santacana, 2011a; P. Seixas, 2006; Wineburg, 1999, 2001), se puede señalar que la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, como especialidad, propicia el desarrollo de diversas competencias. Por lo tanto el alumnado no alcanzará las competencias básicas sin los contenidos.

### **8.1.2. Segundo objetivo específico: Identificar como son tratados los contenidos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia propuestos por la administración.**

Este segundo objetivo específico tiene directa relación con el primero, se busca conocer las diferentes metodologías y recursos de enseñanza que los profesores utilizan en las aulas.

El análisis de los resultados de las entrevistas realizadas a profesores y alumnos, tienden a coincidir que la metodología que más utilizan los profesores, es la tradicional expositiva. Continuando en la misma línea, las sesiones expositivas se apoyan en soportes audiovisuales como: la proyección de imágenes, vídeos y películas que complementan la información que entregada por el profesorado. A estos recursos se le suman diversos materiales de enseñanza en el aula, como el libro de texto y las guías de trabajo.

Según los análisis de los resultados, el profesorado que despliega la metodología tradicional o expositiva como una estrategia útil al momentos de ordenar, estructurar y entregar el contenido. En este sentido las estrategias discursivas en el aula tienen mayores posibilidades de cubrir la extensión de los contenidos propuestos por el currículum.

El diálogo como estrategia didáctica es un mecanismo provechoso para desarrollar alguna de las habilidades propias del pensamiento histórico. Un punto que hay que destacar, que los estudiantes de establecimientos públicos a los que se le aplicó el cuestionario señalan que no hay mucho espacio de diálogo, confirmando así unos de los problema descritos por Kagan (1989) en referencia de las clases expositiva, que



normalmente son sesiones para algunos alumnos. Los espacios de diálogo se utilizan como estrategia para aclarar dudas, adquirir nuevos aprendizajes y enfocar los contenidos a través de la retroalimentación.

Para los estudiantes de Cataluña el diálogo en el aula representa una oportunidad para aprender, pero a la vez expresan no tener las herramientas suficientes para asumir un debate de calidad, entre otras razones, por la pobreza en su vocabulario. En esta línea, se puede señalar que la finalidad del diálogo en el aula es discutir y construir nuevo conocimiento, de esta manera tal como se propone a través del constructivismo, es necesario establecer los nexos o relaciones entre los conocimientos adquiridos con anterioridad y los nuevos (Morton, 2012). Lo que se traduce en que el diálogo sirve, según los resultados, como puente entre los conocimientos previos y los contenidos que el docente pretende enseñar en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

El aprendizaje por descubrimiento, según los resultados, no se utiliza con la frecuencia que se podría desear en las aulas de secundaria de Cataluña. En el área de Historia y Ciencias Sociales, se recurre a esta estrategia como un elemento donde el alumnado va desarrollando actividades para incorporar nuevos contenidos a su estructura de conocimiento. Según la información entregada por los profesores y alumnos, no se observan actividades con formatos Aprendizaje Basado en Problemas, estudio de caso único, juegos de simulación, etc.

El profesorado que expreso que generaban espacios en el aula donde los estudiantes son el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, normalmente no las utilizan en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sino en otras sesiones relacionadas con espacios de enseñanza por proyectos. Otro caso en donde el profesor programa trabajos de aprendizaje por descubrimiento, fue en un taller de Historia y era un colegio privado.

En conclusión en las aulas de los participantes en el estudio se utilizan pocas fuentes primarias en las actividades programadas por el profesorado. La principal fuente de información son los libros de texto y los Power Point que prepara el profesor con contenidos, imágenes y vídeos. Los contenidos son expuestos de tal manera que los alumnos reproducen la información que el profesor les da y los desafíos que se le impone es que deben memorizar los contenidos extrayendo la información principal.

En menor medida las actividades que se proponen, dan espacios a los estudiantes a obtener información de distintas fuentes, lo que les permitiría elaborar sus propias conclusiones y argumentar su opinión. Lo que no se observa en actividades que se proponen y mencionan, son actividades donde el alumnado formule hipótesis a partir de la resolución de problemas. Esto significa que en las aulas de los profesores y alumnos entrevistas solo se desarrolla a partir de las metodologías de enseñanza un aprendizaje reproductivo y elaborativo, en desmedro de aquellos que generan aprendizajes significativos para el alumnado como el organizativo y el epistemológico.

### **8.1.3. Tercer objetivo específico: Analizar representaciones de docentes y estudiantes respecto a las necesidades, inquietudes y proyecciones de la educación histórica.**

Este objetivo se abordó desde dos perspectivas distintas, en primer lugar la visión del profesor y en segundo lugar la opinión del alumnado. El profesorado asocia las dificultades a cuestiones externas a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, lo que influye en la cotidianidad de los alumnos. Destacando:

- Diversidad cultural: Las aulas de España y específicamente las de Cataluña, en los últimos años se han cambiado sus rostros, encontrando estudiantes de Marruecos, Rumanía, China, América Latina, etc. Muchos de estos estudiantes han tenido dificultades de integrarse al sistema educativo, principalmente por las dificultades lingüísticas. Los estudiantes que tienen como lengua materna una diferente al catalán o castellano, tienen que realizar un proceso cognitivo de mayor complejidad para entender y aprender<sup>515</sup>.

Los estudiantes que proceden de otras realidades o culturas tienen una limitación disciplinar ya que la Historia de España le es ajena, dificultando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto complejiza la posibilidad de que estos alumnos puedan dar significación a los eventos históricos estudiados, o puedan alcanzar habilidades de orden superior en el proceso del desarrollo del pensamiento histórico.

---

<sup>515</sup> Hacemos referencia al caso español y catalán, donde se centra el estudio. Estas dificultades posiblemente las tendrían jóvenes españoles en un país donde hablen un idioma diferente.

- Dificultades socioeconómicas: Estas fueron relacionadas con las capacidades de apoyo de la familia, como tiempo de dedicación, recursos materiales y culturales. Entre los estudiantes esto puede generar despreocupación por los estudios y que no tengan hábitos de estudio.
- Motivación del alumnado: Los docentes relacionaron este factor con el grado de interés del alumnado hacia la asignatura. A la vez las condicionantes culturales y socioeconómicas tienen relación con la motivación del alumnado hacia los estudios.

Algunos estudiantes explican que asisten al colegio por un requisito social, pero que es un sistema que no se ajusta a sus necesidades. Esto deriva en el desinterés no solo en el área de Historia, sino en todas las asignaturas.

- Niveles de aprendizaje: El capital cultural influye directamente en las dificultades de aprender Historia. Los estudiantes que tienen conocimientos previos sólidos, normalmente tienden a alcanzar mejores resultados que los alumnos con conocimientos previos pobres.
- Recortes: Relacionan los recortes en la capacidad de gestión del centro y la integración de estudiantes en las aulas, a través de los centros de acogidas.
- Recursos educativos: Este factor se asocia al tiempo que tienen los docentes para buscar nuevos recursos educativos o a la preparación de material.

En conclusión las dificultades a las que se enfrentan los docentes son múltiples, relacionándose unas con otras. Estas también afectan a los estudiantes, debido a que la diversidad cultural no permite la integración total de algunos alumnos. Afectando la situación socioeconómica, lo que deriva en la desmotivación del alumnado y su poca implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero los factores externos a la asignatura también afectan elementos que resultan básicos para la asignatura. Si los jóvenes no alcanzan a integrarse al sistema lingüístico, no logran desarrollar la competencia lectora y escrita que es básica para desarrollar las habilidades propias del pensamiento histórico, como señalan diversas investigaciones (Coffin, 2004; Wineburg, 1999; Wolfe & Goldman, 2005).

En conclusión la enseñanza de la Historia tiene diversas dificultades propias de la especialidad que en ocasiones se ven acentuadas debido a factores externos al aula.

#### **8.1.4. Corroboración de la Hipótesis de la Primera Fase.**

La hipótesis formulada para esta fase de la investigación es la siguiente:

*Las estrategias didácticas para la enseñanza de la historia utilizadas por los profesores/as para el desarrollo de la competencia histórica en el aula influyen en la capacidad de comprender los cambios y continuidades sociales, aportando racionalidad y compromiso en los educandos, porque es capaz de contextualizar la sociedad en que este vive.*

Esta hipótesis es difícil de corroborar debido a que la mayoría de los docentes que fueron parte del estudio no han adaptado las estrategias didácticas a las necesidades de los estudiantes y las exigencias del currículum vigente al momento de realizar el estudio. En este sentido se pueden destacar las siguientes conclusiones:

- Los docentes continúan realizando clases expositivas, donde se cambió la pizarra por el Power Point. Los estudiantes toman apuntes y solicitan al profesor la presentación proyectada.
- Los debates que se generan en el aula son limitados, solo algunos de los alumnos participa y se siente preparado para argumentar las temáticas abordadas en el aula.
- Se evidencia una clara diferencia entre los espacios de diálogo en las aulas de Historia y Ciencias Sociales de los establecimientos educacionales públicos y privados. Estos últimos generan mayores espacios de discusión según los resultados que se obtuvieron en esta fase de la investigación.
- Las actividades propuestas por los profesores se limitan a reforzar los contenidos vistos en clases, pero no les insta a reflexionar otras perspectivas o puntos de vista de los contenidos vistos en las sesiones.
- Las aulas de los Institutos y colegios de Cataluña cuentan con una gran diversidad cultural. Estas están integradas por alumnos que provienen de distintos puntos del mundo, lo que dificulta la actuación del profesor al encontrarse con estudiantes que no dominan las lenguas oficiales<sup>516</sup>.

---

<sup>516</sup> Los idiomas utilizados en las aulas de Cataluña son el castellano y el catalán.

En conclusión las estrategias que los docentes utilizan en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, no instan a los estudiantes a comprender los cambios vividos por la sociedad, en la mayor parte de los casos no les aporta racionalidad, ya que les exige solo memorizar y reproducir los contenidos entregados por el profesorado del área. Si al estudiantado no se le enseña a racionalizar, analizar y por tanto a reflexionar, es complicado que logren contextualizar desde un punto de vista histórico la sociedad actual, menos dar significación al pasado. Por este motivo no se acepta la hipótesis de la primera fase de la investigación.

El rol de los profesores, por lo tanto, es analizar la práctica pedagógica, y las formas de enseñar historia que poseen. Reflexionar sobre la importancia de establecer nuevos modelos de enseñanza desde la perspectiva didáctica de diversos paradigmas curriculares e históricos, y a utilizar la gran cantidad de información oral y documental que está presente en las comunidades donde viven sus estudiantes.

## **8.2. Principales contribuciones de la tesis al dominio de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (Fase 2)**

---

La segunda fase de la investigación tenía como objetivo reconocer el aporte de estrategias de aprendizajes colaborativo en la construcción del discurso histórico en alumnos de 4º de ESO. Este objetivo se derivó de la siguiente pregunta que guiaría esta segunda fase de la tesis doctoral:

***¿Las estrategias didácticas empleadas en clases influyen en el desarrollo de la construcción de la representación del pasado de los estudiantes?***

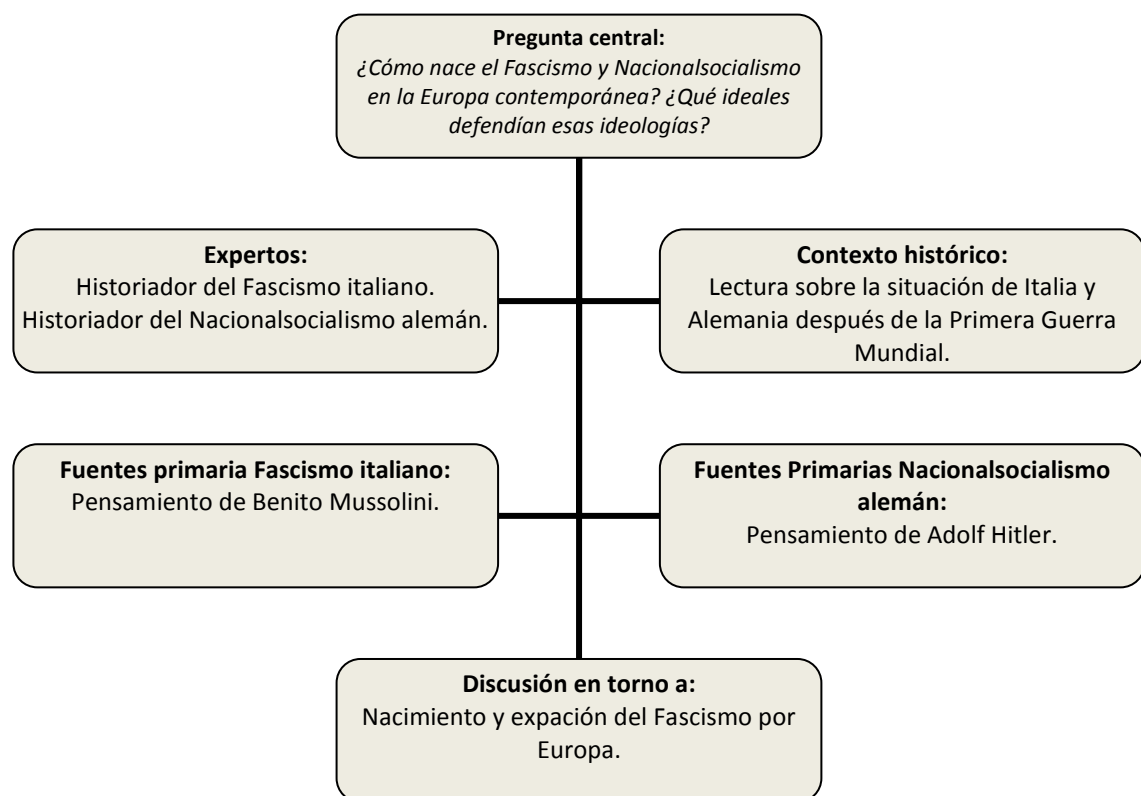
Los resultados de esta fase tienden a evidenciar que los estudiantes que simulan métodos de investigación en Historia o Ciencias Sociales en el aula, tienden a fundamentar mejor su discurso a medida que va desarrollando habilidades propias del pensamiento histórico de tipo procedimental. Para cerrar esta fase de la investigación se analizarán los dos objetivos específicos que nacieron del objetivo general y su hipótesis correspondiente.

### **8.2.1. Primer objetivo específico: Elaborar propuestas didáctica cimentada en la metodología del aula como laboratorio social para los alumnos de 4º ESO basados en los temas de Fascismo y Guerra Civil Española.**

El material didáctico que se elaboró e implementó en la investigación buscaba propiciar en el estudiantado el incremento de sus conocimientos de orden superior en

el área de Historia y Ciencias Sociales. En primer lugar se construyó una propuesta que permitiese introducir a los estudiantes en la simulación de métodos de investigación histórica, enfocada en el Nacimiento del Fascismo en Europa. Posteriormente se confeccionó una propuesta didáctica de mayor complejidad que siguiese la misma línea didáctica, puzzle de Aronson, que girase en torno a la Guerra Civil Española.

La propuesta didáctica del Nacimiento del Fascismo en Europa se construyó pensando en ofrecer diferentes visiones sobre el pensamiento de Benito Mussolini en Italia y Adolf Hitler en Alemania. Los documentos fueron seleccionados para permitir al alumnado contrastar fuentes y simular el método del historiador como propone Wineburg (1999, 2001) simulando las tres estrategias o heurísticos que los expertos en Historia utilizan para interpretar evidencias. Como se observa en la Ilustración 30, en la propuesta los estudiantes se documentan, posteriormente contextualizan y finalmente corroboran la información que se les entrego.



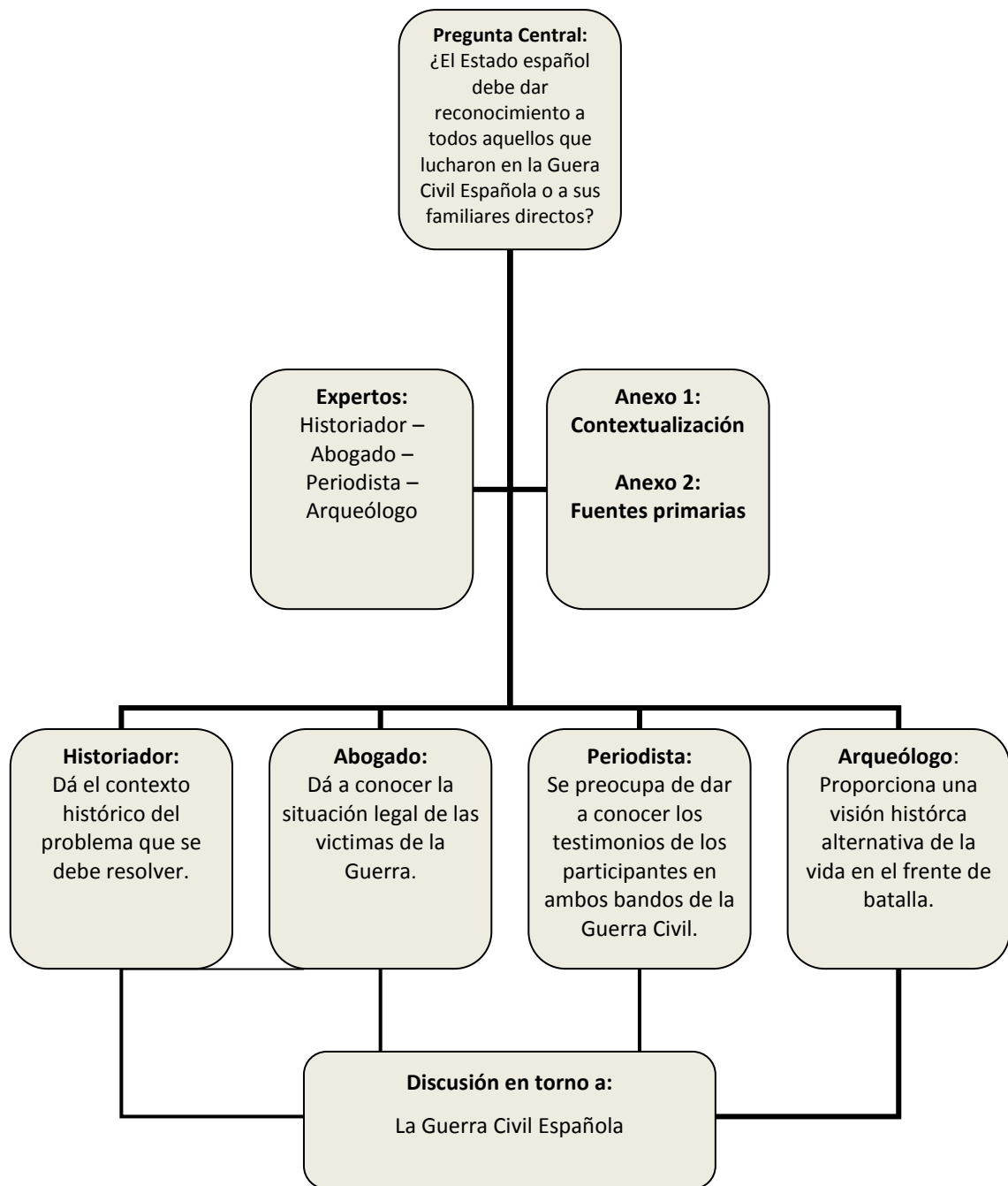
**Ilustración 30: Estructura Unidad Nacimiento del Fascismo.**

En el caso de la propuesta didáctica que versaba sobre la Guerra Civil Española, el volumen de material y actividades fue superior que en el caso anterior. El material fue

confeccionado a partir de diferentes expertos (Historiador, abogado, periodista y arqueólogo), que entregan una visión amplia de la Guerra y sus consecuencias. Cómo se aprecia en la Ilustración 31 el material didáctico se estructuró en torno a una pregunta central que los estudiantes debían responder usando las diferentes fuentes de información que les fue proporcionada en los cuadernos de expertos.

En general el material tuvo una buena valoración del profesorado y del alumnado. Se resaltó:

- Se trataba de propuestas fáciles de aplicar y ajustar en la programación anual de la asignatura, porque se ajustaban a los contenidos propuestos por el Estado en el currículum.
- Las imágenes y vídeos fueron valorados positivamente tanto por el profesor como por el alumnado. Las fuentes de información incidieron en la motivación de los estudiantes, el tratamiento del contenido y la fácil utilización de la aplicación de los materiales en las clases.



**Ilustración 31: Estructura Unidad Guerra Civil Española**

La aplicación de las propuestas permitió al alumnado ampliar su visión respecto a las características del Fascismo y las consecuencias de la Guerra Civil Española. Las Unidades diseñadas se caracterizan por:

- La incorporación de una metodología que deja al estudiante como actor principal de su aprendizaje.



- La creación de un espacio de reflexión sobre la práctica docente que propone nuevas técnicas de implementación de los contenidos.
- El hecho de que la propuesta de innovación didáctica promueve la incorporación de nuevos tratamientos didácticos que incentivan el pensamiento histórico en el alumnado.
- La inclusión de nuevos conocimientos sobre el Fascismo, su extensión por Europa y su proyección hasta hoy en día.
- La visión amplia de los contenidos que hacen referencia a la Guerra Civil Española, que ha permitido al alumnado analizar, juzgar e interpretar los hechos y sus consecuencias desde diferentes puntos de vista.

Entre las dificultades que se pueden destacar en la construcción e implementación del material didáctico, se pueden señalar:

- Adaptar los textos al nivel de comprensión de los alumnos.
- Mejorar la adecuación didáctica de algunas fuentes primarias.
- Considerar que el tiempo de implementación del material se debe ir ajustando según las necesidades específicas del alumnado.
- Motivar que los estudiantes comprendan el fenómeno desde el presente, pero sin olvidar su sentido histórico. Es decir no caigan en el presentismo.
- Considerar que ninguna propuesta de carácter innovador obtendrá resultados exitosos a corto plazo.

Existe la necesidad de crear materiales que permitan al alumnado adquirir habilidades de comprensión lectora y desarrollo de un pensamiento histórico. Pero a la vez la efectividad de estos materiales deben ser investigados y replicar los hallazgos en las aulas del área.

Las propuestas didácticas han ofrecido materiales y lecciones centradas en la simulación de métodos de investigación en el área de Historia y Ciencias Sociales, proporcionando un modelo que puede ser aprovechado para la alfabetización histórica, a través de las áreas de contenidos. Por lo tanto como sugiere Reisman (2012) se debe destacar la importancia de contar con materiales de aula listos para efectuar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **8.2.2. Segundo objetivo específico: Establecer si la metodología del aula como simulación de laboratorio social favorece el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado.**

Los resultados que permiten el análisis de este objetivo se realizó desde tres perspectivas: (i) en primera lugar desde la simulación de la Historia científica, es decir conocimientos de tipo procedimental; (ii) posteriormente en la capacidad de los estudiantes en reconocer conocimientos conceptuales de primer orden; y por último (iii) la relaciones que establecen los estudiantes sobre conceptos estructurales de segundo orden.

Diversas son las investigaciones que demuestran que la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales necesita que el profesorado cuente con conocimientos sólidos de los métodos de investigación disciplinar (Duquette, 2011; Monte-Sano, 2012; Reisman, 2012; Wineburg, 1999, 2001). Desde esta lógica, la introducción del método del historiador en el aula permitirá al alumnado construir conocimientos procedimentales a partir de prácticas específicas de razonamiento y resolución de problemas en el área de la Historia y Ciencias Sociales, como defienden diversos trabajos científicos (Carretero & Rodríguez, 2009; Van Sledright & Limón, 2006).

El material empleado en el experimento didáctico propició una visión amplia de cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere significación para el alumnado. El trabajo alrededor de una pregunta central y las diversas fuentes que *documentaron* el trabajo de los discentes (por medio de los cuadernos de expertos) les animó a pensar, leer y examinar la información que se les entregó en los cuadernos de expertos.

Como se observa en el capítulo 6 y 7, los estudiantes durante la puesta en práctica de la experiencia didáctica se enfrentaron a un proceso de razonamiento, interpretación y análisis de diversas fuentes de información que les ofreció una *contextualización* de los eventos históricos estudiados. En esta fase de la experiencia el alumnado se apropió de una perspectiva amplia de los hechos aprendidos, enfrentándose a visiones contradictorias del Nacimiento del Fascismo y la Guerra Civil Española.

Para cerrar las actividades y responder a la pregunta central en que giraba la investigación realizada por los estudiantes, estos debieron comparar los diversos elementos de prueba que se les proporcionó a través de los cuadernos de expertos y de esta manera finalizar y presentar sus conclusiones.

A través de la visión transversal que se le ofreció al estudiantado por medio de las propuestas didácticas, fueron reconstruyendo las causas, el desarrollo y las consecuencias del Nacimiento del Fascismo en Europa y de la Guerra Civil Española. Los resultados del trabajo en aula vienen a demostrar que este tipo de estrategias didácticas, donde el aula se transforma en un laboratorio de análisis histórico y social, es adecuado a la hora de construir un conocimiento sólido basándose en a fuentes de información de los diferentes períodos y eventos históricos, tal como ha sugerido Prats y Santacana (2011a).

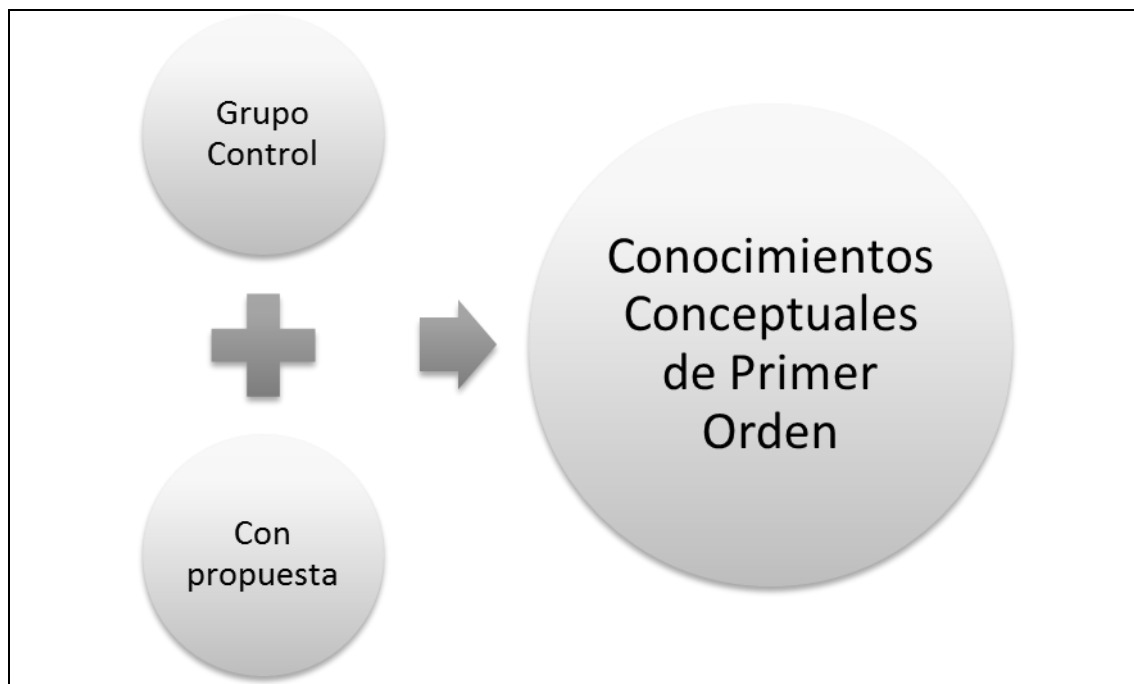
Como ha quedado latente el capítulo de resultados de la segunda fase de la investigación y su respectiva discusión y análisis, el alumnado participante del estudio, incluido el grupo control, logró un avance significativo en conocimientos estructurales del primer orden. Una proporción elevada del estudiantado evaluado reconoció los elementos descriptivos de las temáticas experimentadas. Estos estudiantes consiguieron ubicar en una matriz cronológica los períodos estudiados; identificaron a los grandes personajes y bandos; y por último reconocieron las características de la Guerra Civil Española y el Nacimiento del Fascismo.

En la misma línea del párrafo anterior, el leer e interpretar activamente fuentes históricas ha permitido al alumnado (con propuesta didáctica) ordenar cronológicamente los hechos históricos, según van apareciendo en el material que se les entregó. Las actividades propuestas, como por ejemplo en la Guerra Civil Española, fueron estructuradas de tal manera que lograran reconocer los diferentes tipos de duraciones del tiempo histórico (estructural, coyuntural y factual) (Feliu, 2011; F. Xavier Hernández, 2002; Trepát & Comes, 1998). A partir de las propuestas se propone una solución a las problemáticas que tienen los docente de estructurar propuestas para la enseñanza del tiempo histórico como sugiere Santisteban (2007).

En resumen, como se observa en la

Ilustración 32 el estudiantado independiente de la metodología de enseñanza-aprendizaje que utilizó para abordar las distintas temáticas, han identificado en su mayoría elementos de primer orden, es decir, contextualizan y describen los períodos históricos estudiados.

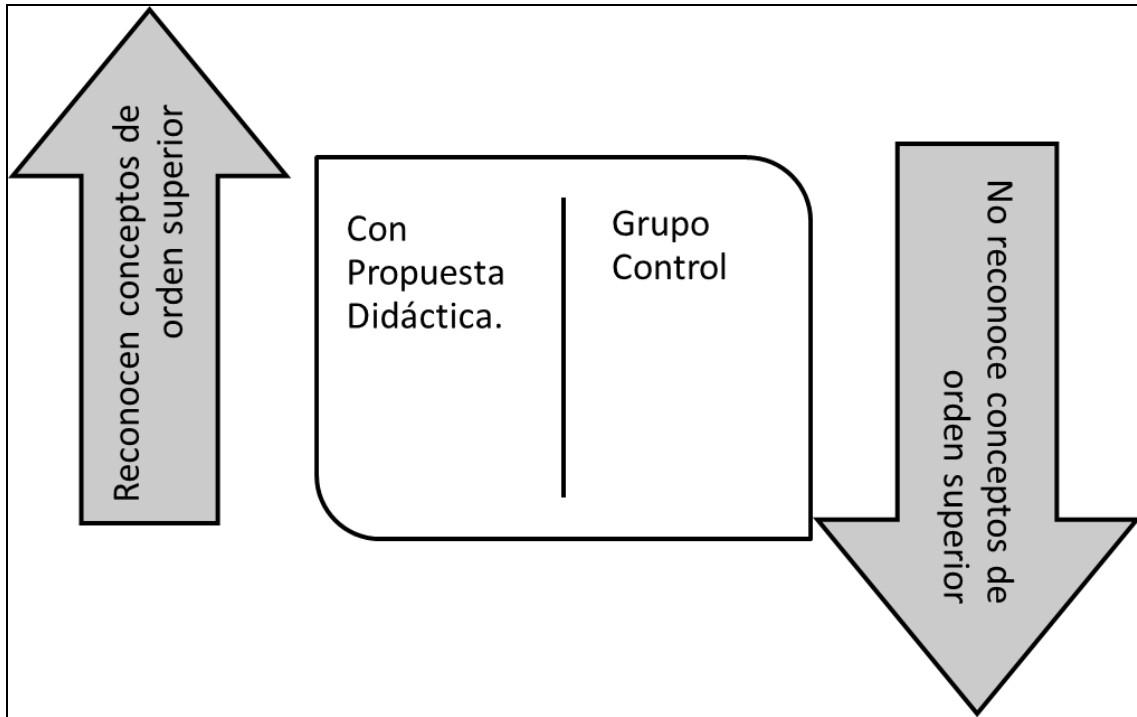
Ilustración 32: Relación por grupo según los Conocimientos de Primer Orden.



Los resultados de los test sufren un cambio drástico al momento de evaluar los conocimientos estructurales de segundo orden. Como se aprecia en la Ilustración 33, el grupo que estudió las diferentes temáticas con la propuesta didáctica alcanzó niveles aceptables de conocimientos de estructurales de segundo orden. En cambio el grupo control no describen y tampoco argumentan frente a preguntas relacionadas con las causas y consecuencias, el cambio y continuidad, etc.

Los resultados de los test vienen a demostrar que los estudiantes que adquieren conocimientos procedimentales propios de las disciplinas históricas y sociales, son capaces de reconocer diferentes elementos de orden superior o metaconceptos. Esta idea viene a demostrar el valor del aprendizaje procedimental, debido al esfuerzo que deben realizar en el proceso de razonar, interpretar y analizar.

Ilustración 33: Relación de Conceptos de Segundo Orden según grupo.



En contraparte, los estudiantes que viven el proceso de enseñanza-aprendizaje con el modelo tradicional, como explica Oller (2011a), se dedican a aprender definiciones, copiar la información que entrega el profesor, para finalmente resumir la información y memorizarla. En el caso de estos alumnos las actividades son limitadas y la clase gira en torno a las actividades que el profesor explica, logrando en la mayor parte del tiempo sólo una contextualización de las materias tratadas. Así lo demuestran los resultados de los test de la propuesta didáctica del Nacimiento del Fascismo en Europa, los estudiantes del grupo control logran avanzar en conocimientos conceptuales de primer orden, pero no pueden explicar, como por ejemplo, elementos de causalidad histórica.

En resumen, para que el alumnado alcance conocimientos estructurales de orden superior, el proceso de aprendizaje debe estar inserto y contextualizado en situaciones complejas y amplias, como explican Prats y Santacana (2011b), lo que tiende a derivar

en la adquisición de habilidades que propician el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado.

### **8.2.3 Corroboración de la Hipótesis de la Segunda Fase.**

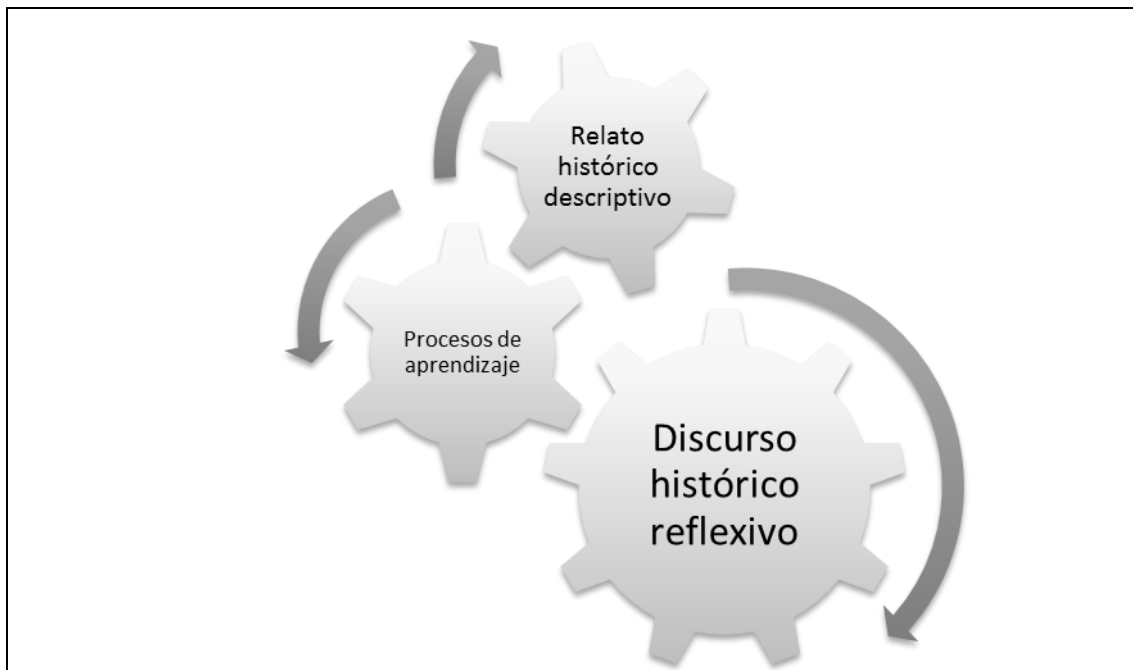
La Hipótesis formulada para esta fase de la investigación es la siguiente:

*Las estrategias de simulación de laboratorio social generan en los estudiantes actitudes favorables para la construcción de su discurso, debido a que les permite desarrollar habilidades de indagación y pensamiento histórico.*

Como se ha explicado a lo largo de este capítulo, los resultados de la segunda fase de la investigación tienden a evidenciar que la simulación del método del historiador en el aula, propicia la alfabetización histórica del alumnado. Este tipo de estrategias didácticas como explica Prats & Santacana (2011, p. 67) ayuda al discente a familiarizarse con tareas como: formular hipótesis, clasificar y analizar fuentes históricas. Entre las conclusiones de esta fase de la investigación se pueden destacar:

- Las propuestas didácticas se estructuraron de tal manera que los estudiantes adquiriesen conocimientos procedimentales, que permitiesen sintetizar la Historia del Fascismo y la Guerra Civil Española.
- El laboratorio de análisis histórico y social, a través de la técnica Puzzle de Aronson (1978), instó al estudiantado a transformarse en expertos de distintas disciplinas vinculadas a la Historia.
- El trabajo colaborativo que derivó de esta técnica, ayudó al alumnado a adquirir conocimientos procedimentales vinculados al método de investigación histórica. De esta manera, los estudiantes a través de la resolución de problemas tienden a contrastar evidencias, lo que favoreció a alguno de los evaluados a la hora de argumentar históricamente, tal como se había señalado en otras investigaciones (De La Paz et al., 2012).
- El trabajo con fuentes primarias y secundarias, dieron pie a que el alumnado cuestionase desde distintas ópticas las temáticas que se abordaron en las propuestas.

- Cómo se observa en la Ilustración 34, el aula como laboratorio de análisis histórico y social, facilitó a los estudiantes reconocer y transformar sus concepciones metahistóricas, lo que influyó en la construcción de su discurso.



**Ilustración 34: Proceso de aprendizaje**

De las conclusiones se desprende la necesidad de preparar el material adecuado para generar un proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado y cercano a los estudiantes, capaz de lograr aprendizajes significativos, y sobre todo, generar un análisis crítico de la realidad. En este sentido las propuestas didácticas, en ningún caso fueron construidas para reemplazar el rol del libro de texto y el currículum, pero sí para generar un análisis de lo ya existente.

En conclusión, las actividades de las propuestas didácticas favorecen desarrollar habilidades de indagación y pensamiento histórico, debido a que los estudiantes adquieren un rol central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que reforzó los conocimientos y reflexiones al momento de generar su propio discurso histórico. Los estudiantes que participaron de ambas experiencias didácticas, como se explica en el capítulo 7, tienen a construir un discurso histórico, pero solo algunos son capaces de emitir juicios de valor, legitimando o deslegitimando la construcción simbólica del pasado.

Para finalizar, se debe señalar que la simulación del aula como laboratorio histórico y social, transforma al estudiante en un investigador, que construye su discurso histórico a partir de los conocimientos que adquirió a lo largo de las propuestas. En este sentido se puede ratificar lo señalado por algunos investigadores (Carretero & Rodríguez, 2009; De La Paz et al., 2012; Henríquez & Ruiz, 2014) quienes afirmaban que los modelos de enseñanza de la Historia marcaran las características discursivas que se expresen en la comunicación verbal entre el profesor y el alumno y en la forma como el alumno escribe la historia. Por lo tanto se acepta la hipótesis de esta fase de la investigación.

### **8.3 Limitaciones de la Investigación**

---

La investigación en didáctica de la Historia y Ciencias Sociales se ve envuelta en diferentes dificultades que limitan los alcances de la investigación. Esta tesis doctoral no es ajena a esta problemática, destacándose las limitaciones de carácter interno (dificultades de aprendizaje y metodologías de enseñanza) y las de carácter externo (el tiempo y disponibilidad de los profesores y el colegio).

#### **8.3.1 Dificultades internas de la investigación.**

La enseñanza de la Historia presenta diversas dificultades que se asocian a las metodologías que los docentes utilizan. Como se observa en los resultados de la investigación, los profesores tienden a usar estrategias discursivas o tradicionales, presentando saberes acabados, en muchas ocasiones sin la posibilidad que los estudiantes analicen y cuestionen los hechos históricos expuestos en el aula. Esta dificultad presenta las siguientes limitaciones en el proceso de aprendizaje del alumnado:

- Los estudiantes tienen dificultades al momento de criticar los conocimientos previos.
- Los alumnos tienen problemas al momento de hacer una revisión y reflexión crítica de la narración histórica.
- Los estudiantes no logran transferir herramientas o habilidades reflexivas del pensamiento histórico a los contenidos que se tratan en el aula.



- Los discentes no cuentan con las herramientas lingüísticas y tampoco con las habilidades del pensamiento histórico que les permita emitir juicios de valor.

Estas dificultades se hicieron latentes en la investigación cuando el estudiantado se enfrentó a actividades donde ellos eran el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se describió en el capítulo 2, para que los discentes logren desarrollar pensamiento histórico y por lo tanto construyan un discurso sólido es necesario que aprendan a interpretar fuentes históricas y desarrollen habilidades de comprensión lectora (Monte-Sano, 2012; Prats & Santacana, 2011; Young & Leinhardt, 1998).

Algunos de los estudiantes de 4º de ESO que participaron el estudio, expresaron en la primera fase de la investigación, no estar acostumbrados a generar debates y tampoco a realizar trabajos de investigación. Estas limitaciones impidieron que en la segunda fase de la tesis doctoral el alumnado generase un discurso histórico reflexivo, al no estar preparado para emitir un juicios éticos. Es decir los estudiantes no están acostumbrados a reflexionar y criticar los contenidos, sino que existe una tendencia a reproducir el discurso entregado por el profesorado en el aula.

Estas dificultades y limitaciones quedaron latentes en los resultados de los estudiantes del grupo control. Este grupo de alumnos no alcanzo a construir un discurso histórico, sólo lograron hacer una descripción de los hechos, debido a la metodología expositiva usada por el docente y a las dificultades de aprendizaje del alumnado.

Existe una clara diferencia entre los niveles de aprendizaje de los estudiantes que utilizaron la propuesta didáctica y el grupo control. Este último grupo de alumnos estaba integrado por repitentes o jóvenes con dificultades de aprendizaje. En esta línea es complicado e injusto compararles con un grupo con alumnos aventajados, hecho que resta valor al tratamiento cuasi-experimental.

Otro punto que se debe destacar es que en España no existen investigaciones de características similares, esto tiene como consecuencias:

- Los materiales educativos que insten al desarrollo del pensamiento histórico no está validado científicamente.
- No existen pruebas de evaluación fiables que midan el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado.

- El material utilizado en las aulas no genera espacios para que el alumno se transforme en un investigador.

En resumen, las clases planificadas no entregan espacios para que el alumnado contextualice y reflexiones sobre los contenidos, limitando la capacidad de los estudiantes de lograr un aprendizaje significativo.

Por último, realizar dos experiencias didácticas en un año, desde la perspectiva de la investigación, es insuficiente para apreciar los beneficios y resultados de la metodología propuesta.

### **8.3.2. Dificultades externas a la investigación.**

En este punto se abordarán las limitaciones que no estaban al alcance de los investigadores resolverlas, como por ejemplo, las actividades internas de los establecimientos.

El primer lugar se ha de especificar que una de las principales dificultades que se encontró a lo largo de la tesis doctoral, fue el tiempo de ejecución de las actividades de la investigación. Es así como se puede mencionar:

- La construcción y pilotaje de los materiales didácticos y los instrumentos de evaluación significaron un trabajo de más de dos años.
- Las propuestas didácticas se encuentran insertas dentro del currículum vigente al momento de realizar el estudio, esto significó que en la mayoría de los establecimientos de Cataluña veían los contenidos en fechas similares. Por lo tanto, no se logró efectuar los análisis de fiabilidad de los instrumentos de observación y evaluación en un solo año.
- En esta línea en los establecimientos se produjeron cambios de profesores en el nivel donde se aplicaría el material elaborado, lo que se tradujo en la reducción de la muestra que inicialmente se utilizaría.

Otro punto importante es la organización y planificación de cada uno de los establecimientos educaciones. Muchas de las actividades de los Institutos se toparon con algunas sesiones del trabajo de campo, como por ejemplo, las pruebas de competencias que se aplican a los estudiantes de último año de la Educación

Secundaria Obligatoria. En otras oportunidades coincidió con charlas motivacionales o giras de estudio.

---

#### **8.4. Proyección de la investigación.**

---

Actualmente una tesis doctoral no abarca todas las investigaciones o discusiones que se relacionan con el tema tratado, este estudio no escapa de esta realidad. Una investigación de estas características sirve para poner de manifiesto nuevas preguntas que ayuden a la comprensión del campo de estudio en que se inserta la tesis, en este caso la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

Como ya se han tratado las limitaciones de la investigación, se han entregado algunas pistas de cómo mejorar las conclusiones del estudio. De hecho, uno de los objetivos del estudio fue elaborar herramientas didácticas cimentadas en la estrategia del aula como laboratorio de análisis histórico y social que permitiese al estudiantado interactuar con procesos propios del pensamiento histórico.

Entre las proyecciones de la investigación se pueden mencionar:

- Replicar propuestas didácticas que permitan realizar un estudio longitudinal, donde se evalúan y comparan cursos durante dos años, como por ejemplo, primer año 1º y 3º de la ESO; segundo año 2º y 4º de la ESO. Un trabajo de esta envergadura permitiría los verdaderos beneficios y resultados de la transformación del estudiante-investigador.
- Realizar investigación adicional para replicar los hallazgos de la investigación y determinar qué elementos fueron responsables del avance en el tratamiento de información, mejora de la comprensión lectora y desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes.
- Replicar este tipo de investigaciones en otras realidades educativas diferentes a la catalana, como por ejemplo en Chile.
- Apoyar y acompañar a los docentes en la implementación de los materiales y propuestas didácticas. Generando espacios de discusión entre los docentes para mejorar su práctica e implementación de materiales que simulen el trabajo del historiador en el aula.

En definitiva, aún quedan muchos desafíos por realizar, el trabajo mancomunado entre los investigadores y los profesores de aula, es un lazo poderoso que ayudará a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del área de Historia y Ciencias Sociales. A la vez fortalecerá la didáctica de la Historia y Ciencias Sociales a nivel teórico.

## BIBLIOGRAFÍA:

- Alaminos Chica, A., & Castejón Costa, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Universidad de Alicante.
- Albert, J. M., Fuentes, C., & Gutiérrez, J. (Eds.). (2011). La realización de un tema de investigación escolar histórico o social. En *Geografía e historia: investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 151-172). Barcelona: Graó.
- Aldridge, D. (2006). The Limits of Master Narratives in History Textbooks: An Analysis of Representations of Martin Luther King, Jr | Civil Rights Teaching. *Teachers College Record*, 108(4), 662-686.
- Alvira, F. (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica* (2<sup>o</sup> edición). Madrid: Centro de Investigaciones Metodológicas.
- Anguera-Argilaga, M. T. (Ed.). (1999). *Observación en la escuela: aplicaciones*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Apple, M. W. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ardèvol, E., Callén, B., Pérez, C., & Bertrán, M. (2003). Etnografía virtualizada : la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea digital : revista de pensamiento e investigación social*, (3), 072-092.

- Armas, X. Á. A., & López-Facal, R. (2012). Ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (71), 84-92.
- Aronson, E., & et al. (1978). *The jigsaw classroom*. Oxford, England: Sage.
- Ausubel, D. P., & Novak, J. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Babbie, E. R. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México, D.F: International Thomson.
- Bancalari, A. (1997). Lineamientos para el estudio de la historia romana. *Limes*, (9), 169-186.
- Barberá Cebolla, J. P., & Fuentes Agustí, M. (2012). Estudio de caso sobre las percepciones de los estudiantes en la inclusión de las TIC en un centro de educación secundaria.
- Barriga-Ubed, E., & Wilson, A. (2015). *El aprendizaje activo de la simulación educativa para el alumnado de secundaria en Educación Política*. Presentado en VI SIMPOSIO INTERNACIONAL: Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano. Historia, patrimonio, educación cívica y ética., Mérida, México.
- Barrón Ruiz, A. (1993). Aprendizaje por descubrimiento : principios y aplicaciones inadecuadas. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(1), 003-11.
- Bellatti, I., Gámez-Ceruelo, V., & Trepal i Carbonell, C. A. (2015). Los contenidos curriculares de historia en los países del ámbito iberoamericano: una aproximación cuantitativa. En *Iberoamérica en las aulas. Qué estudia y qué*

- sabe el alumnado de educación secundaria.* (pp. 21-102). Lleida, España: Editorial Milenio.
- Berlanga-Silvente, V., & Rubio-Hurtado, M.-J. (2012). Classificació de proves no paramètriques. Com aplicar-les en SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113.
- Betegón-Sánchez, L., Fossas-Olalla, M., Martínez-Rodríguez, E., & Ramos-González, M. del M. (2010). Entornos virtuales como apoyo a la docencia universitaria presencial: utilidad de Moodle. *Anuario jurídico y económico escurialense*, (43), 273-302.
- Bickmore, K., & Parker, C. (2014). Constructive Conflict Talk in Classrooms: Divergent Approaches to Addressing Divergent Perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 42(3), 291-335.
- Blanco, Á. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria*. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Bloch, M. L. B. (1952). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bofarull, M. T. (Ed.). (2001). *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona : Caracas: Graó ; Laboratorio Educativo.
- Bolívar, A., Segovia, D., & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Borghi, B. (2012). Los cofres mágicos: el uso de las fuentes narrativas en los laboratorios de historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (71), 7-17.

- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. Université de Montréal, Canadá.
- Breu, R. (2010). *El Documental como estrategia educativa: de Flaherty a Michael Moore, diez propuestas de actividades*. Barcelona: Graó.
- Brooks, S. (2014). Connecting the Past to the Present in the Middle-Level Classroom: A Comparative Case Study. *Theory & Research in Social Education*, 42(1), 65-95.
- Brown, A. L., & Davis, C. (2014). Race and Historical Memory on the Silver Screen: A Movie Review of 12 Years a Slave. *Theory & Research in Social Education*, 42(2), 275-279.
- Brown-Buchanan, L. (2015). Fostering Historical Thinking toward Civil Rights Movement Counter-Narratives: Documentary Film in Elementary Social Studies. *The Social Studies*, 106(2), 47-56.
- Brugar, K. A., & Roberts, K. (2014). Timelines: An Opportunity for Meeting Standards through Textbook Reading. *The Social Studies*, 105(5), 230-236.  
<http://doi.org/10.1080/00377996.2014.920288>
- Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Burke, P. (Ed.). (2003). *Formas de hacer historia* (2a ed). Madrid: Alianza.
- Camacho, I. (2006). Presentismo: una defensa desde la enseñanza de la ciencia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3(2), 220-228.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Canals, R., & González, N. (2011). El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias. En *Didáctica del Conocimiento del*



- Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 41-62). Editorial Síntesis.
- Caparrós-Lera, M. J. (2007). Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción. *Quaderns de Cine*, 1, 25-35.
- Carpente, L., & López-Facal, R. (2013). Argumentación y competencias en la enseñanza de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (74), 43-51.
- Carrasco, C. J. G., Molina, J. O., & Puche, S. M. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 05-27.
- Carrasco, C. J. G., Pérez, R. A. R., & Puche, S. M. (2014). Investigación y evaluación del pensamiento histórico en la enseñanza de las Ciencias Sociales, 625-634.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación* (1a ed. ampl). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica* (pp. 73-108). Cauhtémoc: Secretaría de Educación Pública.
- Carretero, M., & Rodríguez, C. L. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (8), 75-89.
- Carretero, M., & Sarti, M. (2013). Notas sobre la enseñanza de la historia en Iberoamérica: la centralidad de las narrativas nacionales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (75), 33-42.

- Carretero, M., & Voss, J. F. (Eds.). (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires [etc.]: Amorrortu.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI.
- Chartier, R. (1992). *El Mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
- Cisternas, F. (1999). *Currículo oculto e ideología en la enseñanza de la historia*. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Cisternas, F. (2002). Curriculum oculto: Los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 41-56.
- Coffin, C. (2004). Learning to Write History The Role of Causality. *Written Communication*, 21(3), 261-289.
- Coffin, C. (2009). *Historical Discourse: The Language of Time, Cause and Evaluation*. Bloomsbury Publishing.
- Cohen, L., & Lawrence, M. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2011). *PISA 2009. Resultats de l'alumnat a Catalunya - Google Académico*. Barcelona: Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament.
- Cooper, H. (1994). Historical thinking and cognitive development in the teaching of history. En *Teaching History* (pp. 101-121). EEUU: Routledge.
- Cooper, H., & Chapman, A. (2009). *Constructing History 11-19*. SAGE.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Croll, P. (1995). *La Observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.

- Curiel-Marín, E., & Fernández-Cano, A. (2015). Análisis Cuantitativo de Tesis Doctorales Españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2012). *Revista española de Documentación Científica*, 38(4), e110.
- Davies, I. (2010). *Debates in History Teaching*. Routledge.
- Davis, O. L., Yeager, E. A., & Foster, S. J. (2001). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Rowman & Littlefield.
- De La Paz, S., Ferretti, R., Wissinger, D., Yee, L., & MacArthur, C. (2012). Adolescents' Disciplinary Use of Evidence, Argumentative Strategies, and Organizational Structure in Writing About Historical Controversies. *Written Communication*, 29(4), 412-454.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (Eds.). (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- De Miguel, T., Veiga\_Crespo, P., Feijoo-Siota, L., Blasco, L., & Villa, T. G. (2009). Aplicación de la técnica de aprendizaje cooperativo Puzzle de Aronson a las prácticas de microbiología. *Edusfarm, revista d'educació superior en Farmàcia*, 5, 1-10.
- Deusdad, B. (2010). La educación intercultural en las aulas de ciencias sociales: valoraciones y retos. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (9), 29-39.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education*. EEUU: Courier Corporation.
- DOGC. (2007). Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el que se establ... (SID). Departamento de Educación. Recuperado a partir de <http://sid.usal.es/leyes/discapacidad/11318/3-2-2/decreto-143-2007-de-26->

de-junio-por-el-que-se-establece-la-ordenacion-de-las-enseñanzas-de-la-educacion-secundaria-obligatoria.aspx

Domínguez, J. (2013). ¿Es posible evaluar competencias históricas como lo haría PISA?

*Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (74), 62-74.

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó.

Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique : élaboration d'un modèle des interactions lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de 5e secondaire*. Université Laval, Canadá.

España, la historia dirigida. (2013, diciembre 23). *La Vanguardia*. Recuperado a partir de <http://www.lavanguardia.com/vida/20131223/54398513286/espana-historia-dirigida.html>

Eurydice. (2002). *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Evans, R. W. (1989). Teacher Conceptions of History. *Theory & Research in Social Education*, 17(3), 210-240.

Falaize, B. (2010). El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. En *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 187-205). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

Feliu, M. (2010). *Metodologies d'ensenyament i aprenentatge i factors de percepció de l'art en l'educació primària*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Feliu, M. (2011). Aprender el concepto de tiempo en la educación secundaria. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 67, 73-78.

- Feliu, M., & Hernández, F. X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil española*. Barcelona: Graó.
- Feliu, M., & Hernández, F. X. H. (2011). *12 Ideas Clave. Enseñar y aprender historia*. Grao.
- Fendler, L. (2011). El lando positivo del presentismo. *Profesorado : revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-16.
- Fillpot, E. (2012). Historical Thinking in the Third Grade. *The Social Studies*, 103(5), 206-217.
- Flanagan, C., Syvertsen, A., & Stout, M. (2007). Civic Measurement Models: Tapping Adolescents' Civic Engagement. *Circle Working Paper 55*, 40.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fogo, B. (2014). Core Practices for Teaching History: The Results of a Delphi Panel Survey. *Theory & Research in Social Education*, 42(2), 151-196.
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 3, 75-83.
- Gámez-Ceruelo, V. G., Molina-Neira, J. M., Cardona-Gómez, G., & Rojo, M. C. (2013). Cómo se enfrentan a las imágenes el alumnado de grado de educación primaria, 445-454.
- García-Puchol, J. (1991). *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900)*. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona [etc.]: Paidós.

- Garreta i Bochaca, J. (2004). El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. Recuperado a partir de <http://repositori.udl.cat/handle/10459.1/41455>
- Gaya, A.-M. (1996). Cinema i historia a l'ensenyament. *Balma. Didáctica de les Ciències Socials, Geografia i Història*, 3, 45-54.
- George, D., & Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Boston: MA: Allyn y Bacon.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1989). *Las encuestas sociológicas. Teoría y prácticas*. México: Trillas. Recuperado a partir de [https://books.google.es/books/about/Les\\_enqu%C3%AAtes\\_sociologiques.html?hl=es&id=2G7vOwAACAAJ](https://books.google.es/books/about/Les_enqu%C3%AAtes_sociologiques.html?hl=es&id=2G7vOwAACAAJ)
- Gideon, L. (2012). *Handbook of Survey Methodology for the Social Sciences*. Springer Science & Business Media.
- Giroux, H. A. (1990). *Los Profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona [etc.] : Madrid: Paidós ; Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gómez Carrasco, C. J., & Miralles Martínez, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales No.35*, 52, 52-68.
- González, G. (2010). La transición entre teoría y campo de investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 167-173). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

- González, I. (2011). Análisis crítico de las opciones curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria. En *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar* (pp. 147-160). Barcelona: Graó.
- González, I., Sánchez, M., & Muñoz, C. (2010). Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno. En *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 207-221). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Gottlieb, K., & Robinson, G. (2006). *A Practical Guide for Integrating Civic Responsibility Into the Curriculum*. Amer. Assn. of Community Col.
- Grau Verge, F. (2014). *Els relats històrics a les aules de secundària. Un cas d'investigació-acció*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Guillén-Moliner, M. (2012). Libros de texto y enseñanza de la historia del arte. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (71), 93-99.
- Henríquez, R. (2009). Aprender la Historia ajena. El aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (8), 45-54.
- Henríquez, R., & González, N. (2011). La comunicación y la enseñanza de las Ciencias Sociales. En *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 185-206). Editorial Síntesis.
- Henríquez, R., & Ruiz, M. (2014). Chilean students learn to think historically: Construction of historical causation through the use of evidence in writing. *Linguistics and Education*, 25, 145-157.

- Hernández, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*.  
Barcelona: Graó.
- Hernández, F. X. (2011). La iconografía en la didáctica de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (68), 7-16.
- Hernández, M. A. S. (2012). Novelas históricas juveniles en la ESO. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (72), 99-112.
- Idescat. Población extranjera. Evolución. Cataluña. (s. f.). Recuperado 2 de septiembre de 2015, a partir de <http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=0&lang=es>
- Iggers, G. G. (1995). *La Ciencia histórica en el siglo XX: las tendencias actuales: una visión panorámica y crítica del debate internacional*. Barcelona: Labor.
- Insa, I. (2009). *L'Avaluació de correcció objectiva com a eina de millora de l'aprenentatge de la Història*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational leadership*, 47(4), 12-15.
- Lautier, N., & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (162), 95-131.
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En *Aprender y pensar historia* (pp. 217-248). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13-23.
- Le Goff, J. (2005). *Pensar la historia: modernidad, presente, progreso*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- López-Atxurra, R. (2007). La enseñanza de la historia y el pacto de ciudadanía: interrogantes y problemas. En *Historia e identidades nacionales. Hacia un*



- pacto entre la ciudadanía vasca* (pp. 166-187). Bilbao: Servicios Redaccionales Bilbainos (SRB).
- López del Amo, I. (1994). *L'ús i el tractament didàctic de les fonts històriques a les aules de BUP: reconstruir i ensenyar la història*.
- López, G. (s. f.). Conceptos de primer orden y segundo orden. Recuperado 1 de noviembre de 2015, a partir de [http://www.academia.edu/4703568/Conceptos\\_de\\_primer\\_orden\\_y\\_segundo\\_orden](http://www.academia.edu/4703568/Conceptos_de_primer_orden_y_segundo_orden)
- López, L. (2000). Towards a social construction of the educational system: The image of school system in the discourse of rural students. *Cultura y Educación*, 12(1-2), 189-204.
- López Martínez, M. (2006). *La práctica de la educación intercultural desde el currículo de las ciencias sociales*. Universidad de Almería, Almería.
- Lozano-Roy, A. (2011). La webquest como herramienta didáctica en el desarrollo de la competencia matemática en ciencias sociales. *Clío: History and History Teaching.*, (37), 8-111.
- Mandell, N., & Malone, B. (2013). *Thinking Like a Historian: Rethinking History Instruction*. Wisconsin Historical Society.
- Marcus, A. S., & Stoddard, J. D. (2009). The Inconvenient Truth about Teaching History with Documentary Film: Strategies for Presenting Multiple Perspectives and Teaching Controversial Issues. *The Social Studies*, 100(6), 279-284.
- Martineau, R. (1999). *L'Histoire à l'école, matière à penser*. Paris [etc.]: L'Harmattan.
- Martínez-Fernández, J. R. (2015). *Introducción al Análisis de datos cuantitativos en Ciencias Sociales* (1.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Pearson.

- Martínez, J., & Gómez, F. (2010). La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo. En *Actas del 6º Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad*. (pp. 1-6). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Martínez, M. L., Silva, C., Morandé, M., & Canales, L. (2010). Los jóvenes ciudadanos: reflexiones para una política de formación ciudadana juvenil. *Ultima década*, 18(32), 105-118.
- Martínez Rodríguez, R. (2013). Profesores entre la historia y la memoria: un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España. Recuperado a partir de <http://uvadoc.uva.es:80/handle/10324/4100>
- Martín-Piñol, C. (2011). Tecnologías digitales interactivas y didáctica de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (68), 33-39.
- McArthur, L. (2014). Making Connections for Themselves and Their Students: Examining Teachers' Organization of World History. *Theory & Research in Social Education*.
- McDaniel, M. A., & Schlager, M. S. (1990). Discovery Learning and Transfer of Problem-Solving Skills. *Cognition and Instruction*, 7(2), 129-159.
- Meléndez Irigoyen, M. T. (2012). *Formación para la ciudadanía en el alumnado de secundaria en México: :diagnóstico desde un modelo democrático e intercultural*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Mella, O., & Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 29(1), 62-92.

Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.). (2007). Enseñanzas mínimas de Educación Secundaria: Real decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Ministro Lavín se defiende de críticas por reducción de horas de Historia. (2010, octubre 18). Recuperado 28 de octubre de 2015, a partir de <http://www.emol.com/noticias/nacional/2010/11/18/447983/ministro-lavin-se-defiende-de-criticas-por-reduccion-de-horas-de-historia.html>

Miralles, P., Gómez- Cosme, J., & Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de primaria y secundaria. *Investigación en la escuela, 78*, 19-30.

Moisan, S., Andor, E., & Strickler, C. (2012). Stories of Holocaust Survivors as an Educational Tool – Uses and Challenges. *Oral History Forum D'histoire Orale, 32*(0). Recuperado a partir de <http://www.oralhistoryforum.ca/index.php/ohf/article/view/432>

Moliner, E. (2012). Literatura e historia. Elementos para un reencuentro en el aula. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, (71)*, 27-35.

Monte-Sano, C. (2012). Build Skills by Doing History: There's a Way for Students to Achieve the Thinking, Reading, Writing, and History Expectations Laid out in the Common Core. *Phi Delta Kappan, 94*(3), 62.

Moradiellos-García, E. (2011). Métodos y técnicas de construcción del conocimiento histórico. En *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar* (pp. 47-62). Barcelona: Graó.

- Moradiellos García, E. (2013). *El oficio de historiador: estudiar, enseñar, investigar*. Madrid: Akal.
- Morales, G. (2009). *LA FUNCIÓN DE LA MICROHISTORIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA NACIONAL* (Text). Universidad del Bío Bío, Chile.
- Morton, T. (2012). Classroom talk, conceptual change and teacher reflection in bilingual science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 101-110.
- Muñoz, M. del C. G. (2001). *La enseñanza de la historia en el nivel medio: situación, tendencias e innovaciones*. Anaya.
- Nokes, J. D. (2012). *Building Students' Historical Literacies: Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. Routledge.
- Nokes, J. D. (2015). Cutting Edge Theory and Research in Assessing Historical Thinking. *Theory & Research in Social Education*, 43(3), 435-440.
- Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje : los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.
- Oller, M. (2011a). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 163-183). Síntesis.
- Oller, M. (2011b). ¿Por qué, cuándo y cómo evaluar? La evaluación en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 207-226). Síntesis.

- O'Neill, D. K., Guloy, S., & Sensoy, Ö. (2014). Strengthening Methods for Assessing Students' Metahistorical Conceptions: Initial Development of the Historical Account Differences Survey. *The Social Studies, 105*(1), 1-14.
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *SIGNOS TEORIA Y PRACTICA DE LA EDUCACIÓN, 13*, 38-51.
- Pagés, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Reseñas de enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia, 1*(1), 11-42.
- Pagés, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 205-216). Bilbao.
- Pagés, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa, (187)*, 7-11.
- Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education, 31*(4), 1015-1038.
- Pelegrín, J. (2010). La Historia alternativa como herramienta didáctica: Una revisión historiográfica. *Clío: History and History Teaching., (36)*, 2-57.
- Pérez, A., Ramos, G., & López, E. (2010). Classroom social climate: Differentiated perception of compulsory secondary education students. *Cultura y Educación, 22*(3), 259-281.
- Pinochet, S. G. (2015). *Profesor, profesora ¿Por qué los niños y las niñas no están en la historia? concepciones del profesorado y del alumnado sobre la historia de la infancia*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. México, D.F. ; Madrid : México, D.F: Plaza y Valdés ; Colegio Madrid.
- Plá, S. (2008). El discurso histórico escolar. Hacia una categoría analítica intermedia. En *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político del Discurso* (pp. 42-56). México: Juan Pablos.
- Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (12), 7-18.
- Prats, J. (2011). Qué son las ciencias sociales (Vols. 1—En *Didáctica de la Geografía y la Historia*, pp. 9-27). Barcelona: Graó.
- Prats, J., & Miralles, P. (2015). *Iberoamérica en las aulas. Qué estudia y qué sabe el alumnado de educación secundaria*. Lleida, España: Editorial Milenio.
- Prats, J., Prats, J., Ferreres Pavía, V., Universitat de Barcelona, & Fundació la Caixa (Eds.). (1996). *Sida. Saber ayuda: investigación evaluativa de la aplicación del programa*. Barcelona: ICE. Universidad de Barcelona : Fundación «La Caixa».
- Prats, J., & Santacana, J. (2011a). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En *En Didáctica de la Geografía y la Historia*. (Graó, pp. 67-87). Barcelona.
- Prats, J., & Santacana, J. (2011b). Los contenidos en la enseñanza de la historia. En *En Didáctica de la Geografía y la Historia*. (pp. 31-50). Barcelona: Graó.
- Prats, J., & Santacana, J. (2011c). Métodos para la enseñanza de la Historia. En *En Didáctica de la Geografía y la Historia*. (pp. 51-66). Barcelona: Graó.
- Prats, J., & Santacana, J. (2011d). Por qué y para qué enseñar Historia. En *En Didáctica de la Geografía y la Historia*. (Graó, pp. 13-30). Barcelona.

- Prats, J., Santacana, J., & Domínguez, J. (1978). *¿Qué es la Historia? Schools Council. Proyecto Historia 13-16* (Edición experimental). Barcelona: I.C.E UAB.
- Prats, J., & Valls, R. (2013). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*.
- Prats, J., & Wilson, A. (2013). ¿Aprender a votar?: una experiencia de educación política para alumnos de ESO. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (75), 7-17.
- Price, V. (2011). Public Opinion Research in the New Century Reflections of a Former POQ Editor. *Public Opinion Quarterly*, 75(5), 846-853.
- Quinquer, D. (1997). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 97-122). Barcelona: Horsori.
- Ragland, R. G., & Rosenstein, D. (2014). Holocaust Education: Analysis of Curricula and Frameworks: A Case Study of Illinois. *The Social Studies*, 105(4), 175-183.
- Real Academia de la Lengua Española. (s. f.). Diccionario de la lengua española. Recuperado 4 de septiembre de 2015, a partir de <http://lema.rae.es/drae/?val=entrevista>
- Reisman, A. (2012). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.
- Reisman, A. (2015). The difficulty of assessing disciplinary historical reading. En *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 29-39). New York, EEUU: Routledge.

- Repoussi, M., & Tutiaux-Guillon, N. (2010). New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies toward a School Historiography. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2(1), 154-170.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. John Wiley & Sons.
- Rivero, A. (2004). Memoria, historia e identidad: una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En *Aprender y pensar la historia* (pp. 47-69). Buenos Aires: Amarrortu Editores.
- Rivero-Gracia, M. P. (2011). La arqueología virtual como fuente de materiales para el aula. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (68), 17-24.
- Rosell Puig, W., & Paneque Ramos, E. R. (2009). CONSIDERACIONES GENERALES DE LOS METODOS DE ENSEÑANZA Y SU APLICACION EN CADA ETAPA DEL APRENDIZAJE. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2), 0-0.
- Rovira i Bach, M. (2012). *Les proves de correcció objectiva i l'aprenentatge de la història de l'art al batxillerat*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Rubio-Hurtado, M.-J., & Berlanga-Silvente, V. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 83-100.
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79-93.
- Sabariego, M., Vilà, R., & Sandín, M. P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 119-133.



- Sadoyna Hernández, M. A. (2012). Novelas históricas juveniles en la ESO. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (72), 99-112.
- Sáiz Serrano, J. (2013). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*.
- Sáiz-Serrano, J. (2013). El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de historia en secundaria. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (74), 52-61.
- Salazar-Jiménez, R., Barriga-Ubed, E., & Ametller-López, Á. (2015). El aula como laboratorio de análisis histórico en 4º de ESO: El nacimiento del Fascismo en Europa. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), pp.94-115.
- Salazar-Jiménez, R. S., Molina-Neira, J., & Barriga-Ubed, E. B. (2013). La educación para la ciudadanía en la producción científica: una aproximación bibliométrica. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (75), 75-82.
- Sallés Tenas, N. (2011). *L'Aprenentatge de la història a través del mètode de descobriment i el seu impacte en l'ensenyament secundari*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Sánchez Marcos, F. (2012). *Las huellas del futuro: historiografía y cultura histórica en el siglo XX*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid [etc.]: McGraw-Hill.
- Santacana, J. (2005). Reflexiones en torno al laboratorio escolar en ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (43), 7-14.

- Santacana, J., & Hernández, F. X. (1995). Ideas, estrategias y recursos. *Cuadernos de Pedagogía*, (236), 12-25.
- Santacana, J., & Serrat, A. (2002). L'ensenyament de la història i el living history. *Temps d'Educació*, (26), 53-65.
- Santamaría, A. (1998). *Pensamiento y práctica del profesor de Historia del Arte en la Educación Secundaria*. Universidad del País Vasco, País Vasco.
- Santisteban, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric*.  
Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar en tiempo histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (6), 19-29.
- Santoli, S., Vitulli, P., & Giles, R. (2015). Picturing Equality: Exploring Civil Rights' Marches through Photographs. *The Social Studies*, 106(2), 72-76.
- Santomé, J. T. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado a partir de  
[https://books.google.es/books/about/El\\_currículum\\_oculto.html?hl=es&id=e3mpuRBbW5IC](https://books.google.es/books/about/El_currículum_oculto.html?hl=es&id=e3mpuRBbW5IC)
- Schocker, J. B., & Woyshner, C. (2013). Representing African American Women in U.S. History Textbooks. *The Social Studies*, 104(1), 23-31.  
<http://doi.org/10.1080/00377996.2012.655346>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

- Schulz, W., & Sibberns, H. (2004). *IEA Civic Education Study: Technical Report*.  
International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Seixas, P. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2006). Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in  
Canada. Centre for the study of historical consciousness. University of British  
Columbia.
- Seixas, P. C. (2000). Schweigen! die kinder! or, Does Postmodern History have a Place  
in the Schools? En *Knowing, teaching, and learning history: National and  
international perspectives*, (pp. 19-37). EEUU: New York University Press.
- Seixas, P. C., & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Canada:  
Nelson Education.
- Serra, J. M. (2006). Language and Social Cohesion Plan in Catalonia: Initial research  
data. *Cultura y Educación*, 18(2), 159-172.  
<http://doi.org/10.1174/113564006777973897>
- Shemilt, D. (1987). El proyecto« Historia 13-16» del« Schools Council»: pasado,  
presente y futuro. *La geografía y la historia dentro de las ciencias sociales:  
hacia un curriculum integrado*, 173-208.
- Shemilt, D. (2000). The Caliph's Coin. The Currency of Narrative Frameworks ! in  
History Teaching. En *Knowing, Teaching, and Learning History: National and  
International Perspectives* (pp. 83-101). New York, EEUU: New York University  
Press.
- Sierra Bravo, R. (1995). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios* (10a. ed).  
Madrid: Paraninfo.

- Smith, M., & Breakstone, J. (2015). History Assessments of Thinking: An investigation in cognitive validity. En *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 233-245). New York, EEUU: Routledge.
- Sobejano, M. J., & Torres, P. A. (2009). *Enseñanza de la historia en secundaria: historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.
- Sobrino-López, D. (2013). El trabajo con blogs en ciencias sociales, Geografía e historia. *Clío: History and History Teaching.*, (39), 26-49.
- Sobrino-López, D. S. (2011). El blog en el aula de historia: experiencias didácticas. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (68), 92-99.
- Solé, I., & Coll, C. (1994). Los profesores y la concepción constructivista. En *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona: Editorial Graó.
- Stearns, P. N., Seixas, P. C., & Wineburg, S. (Eds.). (2000). *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*. New York [etc.]: New York University Press.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R., & Kallick, B. (2010). *Thinking-Based Learning: Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century*. Teachers College Press.
- Tejera-Pinilla, C. (2011). El bachillerato de arte desde una didáctica de las TIC aplicada al patrimonio histórico-artístico. *Clío: History and History Teaching.*, (37), 13-23.
- Teruel, M. P. (1998). Cómo contempla el alumnado el pasado histórico: los desplazamientos de la retórica. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (17), 49-54.

- Trepat, C.-A. (1993). *El Curriculum de Ciències Socials a l'etapa de 12-16 i els resultats d'aprenentatge en el contingut específic d'Història*. Publicacions Universitat de Barcelona.
- Trepat, C.-A., & Comes, P. (1998). *El Tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó : ICE de la Universitat de Barcelona.
- Trepat i Carbonell, C. A. (2011). Concepto y técnicas de evaluación de las ciencias sociales, 191-222.
- Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente: los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona : Horsori.
- Trujillo Torres, J. M. (2014, abril 3). Redes sociales y educación [info:eu-repo/semantics/conferenceObject]. Recuperado 13 de agosto de 2015, a partir de <http://dspace.uma.es/xmlui/handle/10630/7380>
- Valls, R. (1995). Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (4), 105-120.
- Van Sledright, B., & Limón, M. (2006). Learning and teaching social studies: A review of cognitive research in history and geography. En *Handbook of educational psychology* (NJ. Elbaum, Vol. 2, pp. 545-570). Mahwah, New Jersey, EEUU.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(1), 2-.
- Villalon, G., & Pagès Blanch, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? *Clio & Asociados*, no. 17.

- Villanueva Baselga, S. (2015). *Cine y cambio social: análisis y caracterización del vídeo participativo como objeto documental* (info:eu-repo/semantics/doctoralThesis). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Windschitl, M., Thompson, J., Braaten, M., & Stroupe, D. (2012). Proposing a core set of instructional practices and tools for teachers of science. *Science Education*, 96(5), 878-903.
- Wineburg, S. (1999). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. *The Phi Delta Kappan*, 80(7), 488-499.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia. EEUU: Temple University Press.
- Wineburg, S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2012). *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*. Teachers College Press.
- Wineburg, S., & Reisman, A. (2015). Disciplinary Literacy in History. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(8), 636-639.
- Witschonke, C. (2013). A 'Curtain of Ignorance': An Analysis of Holocaust Portrayal in Textbooks from 1943 through 1959. *The Social Studies*, 104(4), 146-154.  
<http://doi.org/10.1080/00377996.2012.716093>
- Wolfe, M. B. W., & Goldman, S. R. (2005). Relations Between Adolescents' Text Processing and Reasoning. *Cognition and Instruction*, 23(4), 467-502.
- Woodcock, J. (2010). En *Debates in History Teaching*. Routledge.
- Woyshner, C., & Schocker, J. B. (2015). Cultural Parallax and Content Analysis: Images of Black Women in High School History Textbooks. *Theory & Research in Social Education*, 43(4), 441-468. <http://doi.org/10.1080/00933104.2015.1099487>

- Yeager, E. A., & Foster, S. J. (2001). The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding. En *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Rowman & Littlefield.
- Young, K. M., & Leinhardt, G. (1998). Writing from Primary Documents A Way of Knowing in History. *Written Communication*, 15(1), 25-68. <http://doi.org/1998>
- Zabala, A. (1994). Los enfoques didácticos. En *El constructivismo en el aula* (pp. 125-162). Barcelona: Editorial Graó.





CD-ROM

Los Anexos se pueden revisar en el CD-ROM, adjunto.