


Percepciones del alumnado sobre la historia alternativa como herramienta de aprendizaje: un análisis de caso en 4º de ESO

Students' perceptions of alternative history as a learning tool: a case analysis in 4th ESO

Fraile-Delgado, Francisco J.

 **Francisco J. Fraile-Delgado**

franciscojfraile@hotmail.com

Instituto de Educación Secundaria IES Tres Molinos ,
España

Clio & Asociados. La historia enseñada

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 2362-3063

Periodicidad: Semestral

núm. 37, e0028, 2023

clio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 15 Agosto 2023

Aprobación: 05 Septiembre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1114689007/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2023.37.e0028>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: Las más recientes investigaciones en didáctica de la historia han puesto de manifiesto la importancia del desarrollo del pensamiento histórico como base en la enseñanza de la materia. Teniendo en cuenta esto, en este trabajo se plantea indagar en las percepciones del alumnado acerca del uso de la historia contrafáctica como herramienta de aprendizaje, orientado a una mejor adquisición de las habilidades asociadas al pensamiento histórico, así como estimular su motivación. Para ello se ha optado por una investigación cualitativa y el análisis de caso de un grupo de 16 alumnos de 4º ESO que explora las percepciones de los participantes a través de un cuestionario semiestructurado a partir de un análisis de contenido. Los resultados muestran las percepciones del alumnado sobre la historia alternativa relativas a la comprensión de los contenidos, el desarrollo competencial y la mayor motivación. En este sentido, y a pesar de las dificultades que puedan encontrar, la historia alternativa como herramienta didáctica puede constituirse como una práctica complementaria de gran interés para la comprensión y el aprendizaje de la historia.

Palabras clave: pensamiento crítico, enseñanza secundaria, investigación cualitativa, didáctica.

Abstract: *The most recent research in history education has highlighted the importance of the development of historical thinking as a basis for teaching the subject. With this in mind, this paper sets out to investigate students' perceptions of the use of counterfactual history as a learning tool, aimed at improving the acquisition of skills associated with historical thinking, as well as stimulating their motivation. For this purpose, a qualitative research and case analysis of a group of 16 students of 4th ESO has been chosen to explore the perceptions of the participants through a semi-structured questionnaire based on a content analysis. The results show the students' perceptions of alternative history in terms of content comprehension, competence development and increased motivation. In this sense, and despite the difficulties they may encounter, alternative history as a didactic tool can be a complementary practice of great interest for the understanding and learning of history.*

Keywords: critical sense, secondary education, qualitative research, didactics.

1. La enseñanza de la historia como proyecto social

Al abordar la enseñanza de la Historia cabe plantearse cuáles son los objetivos de la misma. A este respecto, Josep Fontana (1999) consideraba la historia como proyecto social, permitiendo una comprensión crítica del presente para proyectar el futuro de la sociedad. Este nexo entre historia y didáctica de la historia parece más que nunca necesario en el contexto actual. De esta manera, podemos decir que uno de los principales objetivos de enseñar historia es la de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico para que el alumnado participe en sociedad y pueda cuestionar y comprender su propio contexto sociocultural. A este respecto, el desarrollo del pensamiento histórico supone cuestionar críticamente nuestro pasado (Molina Puche y Egea Zapata, 2018). Entre las competencias o habilidades propias del pensamiento histórico podemos hacer una diferenciación entre los denominados contenidos de primer orden o sustantivos, referidos a los aspectos factuales y cronológicos, y los contenidos de segundo orden, que hacen referencia a la tarea del historiador y a las competencias del pensamiento histórico, tales como la relevancia histórica, el trabajo con las fuentes, el cambio y la continuidad en la historia, las explicaciones causales y las consecuencias, la perspectiva o empatía histórica y la dimensión ética. Estos contenidos son básicos para la comprensión de los primeros (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2017). De nada sirve memorizar o conocer los hechos históricos si el alumnado no puede interpretarlos, algo fundamental desde el punto de vista didáctico.

En esta misma dirección, Domínguez (2015) señala la importancia no solo de conocer la historia (contenidos sustantivos) sino de comprender y aplicar los métodos y técnicas de la investigación de la disciplina, algo que favorece el desarrollo de las habilidades cognitivas, en ese tránsito hacia unas formas de pensamiento más complejo. Por consiguiente, el alumnado debe de desarrollar “un instrumental analítico que aborde el estudio de las problemáticas de nuestro tiempo de manera global” (Molina Puche y Egea Zapata, 2018:2). Solo de esta forma se puede desarrollar una conciencia histórica como base para la construcción de un futuro: comprender para actuar, más aún en un contexto democrático donde la ciudadanía juega un papel esencial. He aquí la importancia de que la historia escolar asuma los aspectos señalados referidos al pensamiento histórico (Pagès, 2018). De esta forma se produce una convergencia entre las competencias educativas y las del pensamiento histórico, esto es, la aprehensión de un espíritu cívico entre el alumnado (López Facal, 2013). En definitiva, la reflexión sobre los problemas del pasado puede ayudar al análisis e interpretación de las problemáticas actuales.

Sin embargo, puede ocurrir que los mecanismos de una clase tradicional no permitan un correcto desarrollo de las competencias asociadas al pensamiento histórico. De hecho, en los modelos didácticos transmisivos, el alumnado tiene un mero papel pasivo, como receptor de un conocimiento acabado que puede llevar a una visión enciclopédica y memorística del aprendizaje (García Pérez, 2000). Así, el alumnado se limita a replicar un discurso acabado que en ningún caso está sujeto a un esfuerzo reflexivo. La práctica en la clase de historia se minimiza a la explicación del profesor y el uso de un manual como fuentes del conocimiento

que habría que memorizar para plasmarlo en un examen. Esto puede convertirse en una práctica rutinaria que también responde a otros factores, como el control y gobierno de la clase (Merchán Iglesias, 2011), especialmente a unas edades, como es la adolescencia, donde esto puede llegar a ser un problema. En cualquier caso, se trata de adecuar la enseñanza de la historia a las necesidades educativas y sociales actuales. A decir de Molina Puche y Egea Zapata:

Nos estamos refiriendo a desarrollar en el alumnado la capacidad para pensar y dudar sobre el mundo que les rodea, así como a no aceptar como un saber cerrado los contenidos que les muestra el libro de texto (contenidos que normalmente deben memorizar), sino a entender que los hechos que se les muestran son opiniones y juicios que se pueden analizar.
(Molina Puche y Egea Zapata, 2018:2)

Otro desafío puede ser la desmotivación del alumnado. En muchas ocasiones, el mero papel pasivo y receptor, puede alejar el interés de los estudiantes por una materia que puede resultarles ya de por sí compleja e inabarcable (Almansa Pérez, 2018). Distintos estudios empíricos han puesto de manifiesto como el papel activo en la clase de historia (trabajo con fuentes, historia local, ejercicios de empatía histórica, narraciones, trabajar con problemáticas actuales, etc.) puede propiciar la motivación y suscitar interés entre los discentes (Cruz Santiestéban, 2011; Doñate Campos y Ferrete Sarria, 2019).

En este contexto, en el presente trabajo se propone el uso de la historia alternativa como una herramienta didáctica que permita un papel activo del alumnado y el desarrollo de competencias asociadas al pensamiento histórico, teniendo para ello en cuenta las percepciones del alumnado como referencia.

2. La historia alternativa en la enseñanza de la historia

La cuestión es si la historia alternativa o contrafáctica puede utilizarse como una herramienta didáctica que favorezca la enseñanza de la Historia. A este respecto, varias investigaciones se han centrado en las posibilidades que esta ofrece para la mejor comprensión de los procesos históricos por parte de los estudiantes. Pelegrín (2010) hizo un repaso de algunas de las principales investigaciones e intervenciones que se han dado en el ámbito internacional, especialmente en el mundo anglosajón y noruego. Por el contrario, las experiencias en España parecen haber sido más limitadas y aisladas.

En primer lugar, habría que aclarar que la historia alternativa o contrafáctica supone el imaginar un escenario posible teniendo como referente el pasado, ya que se puede considerar que el futuro no está predeterminado (Pessoa, 2011). Por ello, el diseño de un escenario contrafáctico en historia está sujeto a las distintas posibilidades de acuerdo con un contexto histórico concreto.

Ya Dumas (1969) consideraba que la reconstrucción contrafáctica podía servir como herramienta didáctica al suponer la aplicación del conocimiento histórico, algo que se puede relacionar con algunas de las competencias asociadas al pensamiento histórico, tales como la profundización sobre la multicausalidad y consecuencias de los hechos y el cambio y la continuidad en las sociedades, puesto que se considera la posibilidad de que todo podría haber sido diferente. Por otra parte, la historia alternativa también puede favorecer la reflexión crítica sobre los hechos y procesos históricos (Cooper, 1977; Gini-Newman, 2003),

pues el alumnado debe comprender el punto de partida para diseñar lo que pudo haber sido. Al mismo tiempo, se fomenta la creatividad en el aprendizaje, algo que no siempre está presente en la clase de historia, a pesar de la importancia que puede tener para el desarrollo de los procesos cognitivos (Rodrigo Martín y Rodrigo Martín, 2012). Así pues, favorece la creatividad del alumnado y permite al docente evaluar la comprensión de los hechos y relaciones históricas (Gini-Newman, 2003).

Por su parte, Kneeshaw (1982) ya llevó a la práctica una actividad basada en un ejercicio de historia alternativa en EEUU, destacando como el alumnado tuvo que dejar atrás el papel de mero observador o receptor al tener que solucionar los problemas que podían surgirle, comprendiendo lo que ocurrió y su trascendencia, rompiendo con la concepción predeterminada o inevitable de la historia. Más aún, los estudiantes destacaron la actividad como estimulante o interesante. Así pues, esto puede ayudar a superar la visión estanca y determinista de la historia, ya que se trata de comprender y considerar las múltiples causas de un proceso histórico al tener que imaginar lo que pudo haber sido (Wrenn, 1998), al tiempo que permite conectar con la actualidad. ¿Podría haber sido todo diferente? Suele ocurrir que en ocasiones tenemos una visión estanca de la realidad, inmutable, como si nuestro presente fuese la última estación de un viaje histórico. Sin embargo, el cambio y la continuidad son precisamente dos variables que fundamentan el estudio histórico y, desde luego, están muy relacionados con las problemáticas actuales. De esta forma, la historia alternativa también favorece la realización de comparaciones históricas, entre lo que es y lo que pudo haber sido (Kovacs, Lambert y Lane, 2004), lo que puede encaminarse hacia la toma de conciencia social de los estudiantes.

De esta forma, la reflexión sobre el pasado y sus múltiples posibilidades puede servir al alumnado para comprender nuestro presente y actuar en consonancia. Por ejemplo, ¿tendríamos que imaginar en el futuro qué pasaría si el ser humano hubiese tomado medidas para un desarrollo sostenible y evitar así la contaminación y destrucción del medio ambiente? En esta misma línea Arnold (1998) opinaba que la historia alternativa puede contribuir a que los estudiantes comprendan la responsabilidad de los actos humanos en el pasado, presente y futuro. A fin de cuentas, la ciencia histórica tiene como objeto de estudio a la humanidad (Bloch, 2006) y la didáctica de la historia debe reflexionar sobre ello. Desde este punto de vista, la narración es una herramienta que ofrece la posibilidad de considerar las relaciones históricas en su conjunto (Gudín de la Lama, Lasala Navarro y Iturriaga Barco, 2017), ya que el alumnado debe construir ese relato a partir de la comprensión del pasado. Del mismo modo, actúa como un indicador de la madurez del pensamiento (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2015).

Finalmente, otra de las ventajas reside en la mayor libertad que tiene el alumnado para plantear las diferentes posibilidades de un escenario contrafáctico, expresando y explicando su punto de vista y favoreciendo el debate con otras visiones dentro del grupo clase (Boettcher y Conrad, 2010).

Con relación a los manuales de historia, se han incorporado materiales para la realización de reflexiones contrafácticas en el ámbito anglosajón y, especialmente, noruego, destacándose su valor didáctico para el desarrollo de competencias y para la comprensión de la actualidad a partir de

las comparaciones entre la producción del alumnado y la realidad histórica. Sin embargo, en España estas prácticas están limitadas a experiencias individuales de los docentes, si bien es cierto que las competencias del pensamiento histórico han ido tomando una posición de referencia respecto a la enseñanza de la historia (Pelegrín, 2014).

3. Metodología

Este trabajo parte del diseño de una metodología basada en el uso de la historia contrafáctica como una herramienta didáctica para la enseñanza de la historia, orientada al desarrollo de competencias asociadas al pensamiento histórico, al tiempo que se pretende dar un mayor protagonismo a los alumnos y alumnas en el proceso de aprendizaje. A partir de ahí, el objetivo es indagar en las percepciones del alumnado sobre el uso de la historia alternativa o contrafáctica para su propio aprendizaje, dado que estas pueden suponer una referencia de gran relevancia a la hora de abordar estrategias para la enseñanza de la Historia. Al mismo tiempo, el desarrollo de esta metodología requiere una capacidad de abstracción y creatividad, por lo que se ha propuesto para un grupo de 4º de ESO. De esta manera, el problema de investigación puede expresarse del siguiente modo: ¿Cuáles son las percepciones del alumnado de 4º ESO sobre el uso de la historia contrafáctica para el aprendizaje de la historia?

Para ello, se plantea un enfoque cualitativo de análisis de caso múltiple con un grupo de 4º ESO que permita conocer y comprender las percepciones desarrolladas por el alumnado como objeto de estudio. De esta forma, se trata de “indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación (...) para provocar transformaciones sociales en los contextos en los que se interviene” (Melero Aguilar, 2012), en este caso referido a un contexto educativo.

Respecto a los participantes y el contexto, esta investigación se realizó en un centro de educación secundaria de la provincia de Huelva, con un grupo de un nivel cultural medio-bajo. Se trataba de un grupo de 16 alumnos y alumnas a los que el docente-investigador impartía clases. En este sentido, se diseñó una secuencia metodológica que permitiese una participación del alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje, en concreto se trataba de los contenidos y criterios referidos al estudio de los fascismos en Europa. El esquema que se sigue pretende, en primer lugar, una comprensión del período histórico y sus características para luego abordar una reflexión sobre el mismo. Dicha secuencia se dividió en tres fases o momentos y se entregó a los estudiantes para que pudieran organizarse, todo orientado a la elaboración de un producto final: la construcción de una narrativa histórica alternativa. Así, se establecía un punto de partida a través de la siguiente cuestión, ¿qué hubiese pasado si el fascismo hubiese triunfado finalmente en Europa hasta la actualidad?

En un primer momento, siguiendo una metodología de *flipped classroom* o clase invertida, se anticiparon los contenidos al alumnado con los que debían trabajar. Se reservaron dos sesiones para el debate y la resolución de dudas que pudieran surgir. En un segundo momento se planteó una actividad de investigación basada en el trabajo con las fuentes. Se trataba de un análisis de caso del nazismo, consistente en la entrega de un dossier con 9 documentos (textos

e imágenes históricas) de los que tenían que realizar un análisis, completando una ficha técnica de cada uno de ellos y, finalmente, elaborando una teoría o hipótesis al respecto. Se trata de la aplicación del método inductivo para el análisis e interpretación de documentos adaptados a los contenidos, elaborando un relato histórico propio, que luego se pondría en común con el resto de compañeros y compañeras. De esta forma, se pretendía una comprensión del auge y las características del fascismo, siempre bajo la guía del docente. En un tercer momento, se recuperó la cuestión inicial de la unidad, proponiéndose un ejercicio de reflexión contrafáctica consistente en describir como sería la vida si las potencias del eje hubiesen vencido en la II Guerra Mundial y el fascismo hubiese llegado hasta nuestros días. El alumnado elaboró narraciones propias en las que explicaban su realidad histórica alternativa teniendo en cuenta las características que habían estudiado previamente. Tras ello, se realizó un ejercicio de comparación histórica entre la realidad alternativa que habían diseñado y la realidad actual, teniendo que sacar unas conclusiones al respecto. Finalmente, el alumnado debía realizar un cuestionario final sobre su propio aprendizaje.

Respecto a los instrumentos de la investigación, se utilizaron cuestionarios semiestructurados que fueron respondidos por los estudiantes al final de la unidad. Las preguntas establecidas respondían a varias categorías de análisis establecidas para facilitar la organización de la información, a saber: comprensión de los contenidos; aprendizaje de las competencias asociadas al pensamiento histórico, a su vez, dividido en aprendizaje de causas y consecuencias, el cambio histórico y visiones o paradigmas sociales condicionados por el contexto (empatía); y motivación del alumnado. A este respecto, se optó por un análisis de contenido que permitiese clasificar las respuestas en unidades de información agrupadas en las distintas categorías de análisis. Para el tratamiento de los datos, las unidades de información se organizaron de acuerdo con su semejanza y se estableció relaciones de afinidad, seleccionando aquellas que pudieran ser más significativas de acuerdo a los objetivos de la investigación. De este modo, se pretende realizar una aproximación a las percepciones del alumnado.



Figura 1

Categorías de análisis de la investigación
(elaboración propia)

4. Análisis de los resultados

Una de las primeras cuestiones a indagar tenía que ver con las visiones del alumnado sobre si el uso de la historia alternativa permitiría una mejor comprensión de los contenidos trabajados. A este respecto hay que tener en cuenta que se priorizaron aquellos saberes referidos a la caracterización de los fascismos, concretados en ejemplos prácticos del pasado. En este sentido, los participantes afirmaron que les benefició ya que tuvieron que profundizar e investigar sobre el periodo. Según se infiere en las respuestas, la investigación previa para la realización de la reflexión contrafáctica permitió que la mayoría de los estudiantes comprendiesen mejor los contenidos estudiados previamente, superando así el mero ejercicio de memorización. En este sentido, el protagonizar un proceso de investigación, de acuerdo con las respuestas, podría favorecer un aprendizaje más significativo.

Sí, porque para poder llevar a cabo este tipo de actividades hay que investigar lo que ha sucedido en la historia. En este caso sobre el fascismo, ya que para poder realizar el trabajo hay que informarse de cómo era la vida para la población en aquella época. De esa manera nos ayuda a comprender mejor la historia pasada” [CAL10]

Sí, porque además de aprendernos la teoría investigamos más a fondo cómo fue y comparamos con la vida real. [CAL01]

Sí, porque pensar en qué pasaría si la historia fuese diferente me da una idea más clara de lo importantes que fueron estos eventos y me ayuda a pensar en cada aspecto del fascismo en este caso en vez de memorizarlo sin más (...). Creo que los he comprendido mejor después de esta actividad porque he tenido que razonar sobre los efectos posteriores de cada característica que ya he estudiado. [CAL04]

En otros casos se ha destacado la diversidad de actividades como algo positivo para favorecer la comprensión. Por contrapartida, en uno de los casos, el alumno confesó la dificultad para la elaboración de la actividad, al requerir cierta creatividad, algo a lo que parece no estar acostumbrado en la clase de historia.

Sí, porque yo he aprendido más debido a la diversidad de actividades que hemos hecho para conocer y comprender el tema. Pienso que con un solo tipo de actividad no aprendería lo mismo, sin embargo, con una variedad como en este tema si he aprendido y de distintas maneras he conocido lo mismo. Es más divertida, más dinámica, más diversa y por eso. [CAL13]

Para mí sí, aunque este último me ha costado un poco porque no tenía mucha imaginación para hacer historias, pero esta clase de actividades me gustan porque te hacen ponerte en la piel de otro o pensar qué hubiera pasado si hubiese triunfado algo. [CAL08]

Como vemos, una mayoría de los estudiantes se sienten satisfechos y aseguran comprender mejor el periodo histórico al investigarlo, reflexionar sobre él y sus posibilidades y compararlo con la actualidad. Sin embargo, hay que tener en cuenta que las nuevas dificultades que pueden encontrar, al constituir cierto cambio en su práctica y rutina habitual en el aula adquirida durante su escolarización, por lo que es esencial seguir un ritmo progresivo que permita al alumnado habituarse y comprender los objetivos de estas actividades. Por ello, resulta interesante entregar al inicio de la unidad una rúbrica y la temporalización

a seguir, con unos niveles de progresión que pudieran servir de referente a los estudiantes. A fin de cuentas, la construcción de un relato histórico propio supone una actividad que requiere de un mayor esfuerzo y complejidad cognitiva que la mera memorización o copia de apuntes.

Por otro lado, había que valorar las percepciones sobre si la historia alternativa favorece el desarrollo de competencias asociadas al pensamiento histórico. Desde este punto de vista, se pretendía trabajar que el alumnado comprendiese y reconociera el concepto de causa y consecuencia. En algunos casos, de acuerdo con las respuestas, destacan haber encontrado dificultades para su identificación, como es el caso del alumno 5.

Por mi parte me he enterado más de los aspectos del fascismo que de las causas y consecuencias de ello [CAL05]

El resto de estudiantes sí ha destacado que se ha centrado más en la idea de causalidad como base para entender el auge de los fascismos y, del mismo modo, a reflexionar sobre las posibles consecuencias hasta la actualidad.

Sí, porque miras con más detenimiento los distintos aspectos que provocaron todo lo que sucedió y las consecuencias. [CAL03]

Sí, ya que para hacer las actividades siempre he tenido que tener en cuenta las causas y las consecuencias, y como he hecho diferentes tipos de éstas, las he comprendido mejor al verlas muchas veces y usarlas de diferentes maneras según el tipo de actividad. [CAL13]

Sí, porque para comprender la vida en el fascismo primero hay que tener información de cuáles fueron las causas que llevaron a que surgiera este movimiento político, al igual que las consecuencias que trajo consigo esta ideología. [CAL10]

Al mismo tiempo, indican que les permite comprender el encadenamiento causal y reflexionar si esto tiene alguna relación con problemas actuales. Es interesante porque hacen referencia a una forma de ver el mundo diferente, condicionado por el contexto histórico, pero que tiene parte de reflejo en determinadas discriminaciones sociales que aún hoy existen.

Sí, ya que si analizamos bien una causa, nos podemos dar cuenta no solo de su consecuencia, sino de la consecuencia de esa consecuencia. [CAL11]

Sí, ya que si no hubiese sido por la gran inestabilidad del país, esto posiblemente no hubiera pasado. Las consecuencias también las veo actualmente al descalificar a personas que no sean “perfectas”, que sean discapacitadas, homosexuales... [CAL02]

Así pues, se infiere que en sus percepciones valoran la potencialidad de este tipo de actividades para comprender los efectos de casualidad, vinculándolo, en la medida de lo posible, con algunas problemáticas actuales. Hay que considerar, además, que es complicado romper con la idea de estatismo y predeterminismo de la realidad. De este modo, la reflexión sobre el cambio y sus distintas posibilidades permite al alumnado comprender la importancia de las circunstancias y del contexto histórico, pero también la responsabilidad de las actuaciones humanas. Por ello, es significativo que los estudiantes, a menudo en sus respuestas, han relacionado esas actuaciones con lo político, la necesidad de progresar o con el momento actual que vivimos.

Pienso que es posible si se da otro evento como aquel. El curso de nuestra historia siempre puede cambiar de rumbo, y las decisiones que se toman tienen efectos muy importantes, así que de ellas depende. [CAL04]

Si es una posibilidad y dependería de comprender el porqué de ese cambio, si es necesario para la sociedad y si es una variación positiva. Todo cambio positivo siempre es una posibilidad. [CAL10]

Sí. Depende de nosotros mismos, aunque también de sucesos aleatorios. Por ejemplo, esta pandemia ha cambiado nuestro estilo de vida para siempre [CAL11]

Por otra parte, el considerar la importancia del contexto histórico se les ha preguntado si creen que el uso de la historia contrafáctica les puede permitir entender mejor, en clave de empatía histórica, las distintas visiones en cada momento y por qué, algo que estuvo favorecido por tener que imaginar una situación similar a la de la Italia y Alemania del periodo de entreguerras. Esto se debe a que no se puede imaginar una realidad histórica alternativa sin tener como referencia las características de los fascismos históricos, aunque considerados desde un nuevo contexto. Esta idea se ve reforzada al tener que comparar dos realidades históricas diferentes.

Sí, porque si la sociedad se encuentra en una situación de desesperación acude a lo más fácil y que le otorgue seguridad. Esto es lo que pasó en esta época. El fascismo triunfó debido a la situación que estaba sufriendo Alemania tras la derrota en la Primera Guerra Mundial (...) Ahora vivimos en un mundo que no tiene nada que ver con el fascismo, aunque este ha tenido repercusión en algunos aspectos como he dicho en la comparación. Vivimos en un mundo donde hay libertad de expresión y no hay represalias por ello por lo que debemos intentar mantener esto y no volver a pensar con ideologías pasadas, como que la desigualdad y la violencia son necesarias. [CAL03]

Sí. No pueden surgir porque sí, cada momento en la historia está relacionado al mundo en que tiene lugar. Las decisiones que afectan a la historia siempre se hacen según la visión de quienes las toman, según el mundo que ven. [CAL4]

Por supuesto, porque cada momento tiene sus propias características, diferentes a las de otros momentos históricos. Por lo que la visión del mundo va a ser totalmente diferente y específica para cada uno. [CAL13]

Sí, porque dependiendo del momento histórico que se esté viviendo se actúa de una manera o de otra, obedeciendo siempre a lo que se crea mejor en ese momento para todas las personas. [CAL10]

(...) Sus puntos de vista son diferentes, pero eso no es malo pienso que ahora mismo claramente una persona de la prehistoria no va a tener el mismo enfoque y la misma visión que tenemos nosotros de la época moderna cada época es un mundo distinto aunque es la continuación del mismo mundo solo que ha avanzado. [CAL12]

Finalmente, se cuestionó si el alumnado ha encontrado mayor motivación durante el desarrollo de la unidad y si encontraban alguna ventaja respecto a un modelo didáctico transmisivo. En general, se infiere que sus sensaciones son positivas. Se aprecia en sus respuestas un mayor interés, especialmente en comparación con un tipo de práctica en la que su papel se limita en memorizar unos apuntes para realizar el examen. También destacan que son clases más prácticas, creativas, dinámicas y se les permite expresar sus opiniones en mayor

medida, al no tratarse de un conocimiento “cerrado”. Incluso es especialmente interesante que en una de las respuestas se señale que es un aprendizaje para “la vida en general”.

Personalmente me entero mejor de esta forma que dando una clase (tradicional), porque es como si lo comprendieras más rápido. Dando una clase tradicional se hace mucho más pesado y no te enteras de nada porque es todo teórico. [CAL05]

En mi caso me motiva más porque es un reto diferente a estudiar de un libro y escribir lo memorizado. Requiere que pensemos y sepamos argumentar nuestras opiniones, cosa que no es solo útil para esta asignatura sino para la vida en general. Tal vez las personas a las que no les resulte tan efectivo este método es porque se ven fuera de su zona de confort al haberse acostumbrado a aprobar por memoria (...) Lo que más me gusta de estas actividades es el margen que da a la creatividad, poder pensar sin ninguna guía ya puesta que tenga que seguir, y poder dar mi opinión. [CAL04]

Sí, ya que la historia hay dos maneras de estudiarla, de memoria, pero sin saber de qué hablas o proyectándola en tu cabeza e imaginarte como sería. Me gusta mucho más el hecho de desarrollar y hablar abiertamente sobre la historia. [CAL02]

Claro, ya que hay más variedad de actividades, aunque todas con el mismo fin y el mismo temario, pero hay más diversidad y no es tan aburrida, sino que más entretenida y divertida. Una clase tradicional se basa en esquemas y examen, pero pienso que de esa forma aprenderemos menos, porque lo dejamos para el examen y lo estudiamos de memoria y ya, pero con diferentes actividades, y cada una de pensar, sin darnos cuenta estamos aplicando lo que hemos aprendido como otra forma de estudio.

Es decir, si hacemos las actividades bien, estamos demostrando que hemos comprendido el tema, por lo tanto, ya estamos estudiando y haciendo muchos tipos de “exámenes”. Así, en mi opinión, se aprende más y motiva a seguir conociendo el tema. [CAL13]

A pesar de todo, algunas respuestas muestran una mayor reserva, puesto que puede llevarlos a sentirse inseguros. No es lo mismo construir el aprendizaje que replicar el conocimiento cerrado que aparece en el libro de la asignatura. Del mismo modo, el examen constituye el instrumento de evaluación por excelencia, por lo que temen que no se le dé el mismo valor a otro tipo de actividades.

Motiva más, ya que nosotros tenemos que investigar sobre lo sucedido en aquella época, ya que si nos lo están explicando al ser mucho creo que desconectamos y no atendemos. Pero también nos viene bien una explicación ya que así nos puede explicar las cosas a su manera y a lo mejor es más fácil de entender. [CAL07]

Sí. Porque si es una clase normal nos limita a tener que estudiarse el tema y después escribirlo todo en un examen. Aunque de esta manera, habrá alumnado que no se tome en serio el tema y no se implique en hacer la actividad. [CAL01].

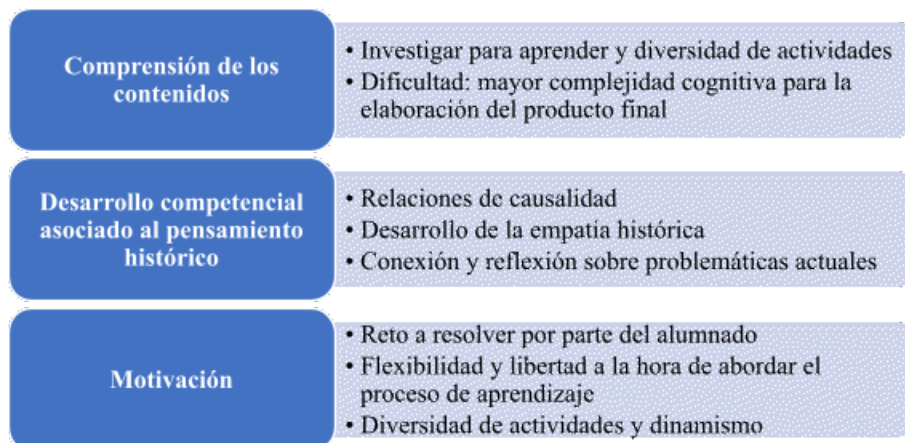


Figura 2

Tendencias en las respuestas más significativas del alumnado en los cuestionarios (elaboración propia).

Conclusiones

Este trabajo parte de un planteamiento basado en el uso de la historia alternativa o contrafáctica para la enseñanza de la Historia en el nivel de educación secundaria obligatoria, dando importancia al trabajo de la empatía histórica y a la construcción de una narrativa propia por parte del alumnado. El objetivo, pues, estaba en fomentar el desarrollo de las habilidades asociadas al pensamiento histórico, dando un papel protagonista a los alumnos y alumnas. Así, para la investigación se ha tratado de explorar las percepciones de los estudiantes sobre el uso de la historia alternativa como una herramienta didáctica, centrándonos en tres aspectos fundamentalmente, a saber, la comprensión de los contenidos de la materia, el desarrollo de las competencias asociadas al pensamiento histórico y la motivación generada.

De acuerdo con las respuestas obtenidas en los cuestionarios, se podría inferir que los alumnos y alumnas consideran que la reflexión contrafáctica puede contribuir a comprender mejor la materia en tanto que les supone iniciar un proceso de investigación para profundizar en el estudio del pasado. A este respecto, conviene señalar la importancia de la investigación en la escuela como modelo didáctico para alcanzar un aprendizaje significativo (García Pérez, 2000; Cruz Santiestéban, 2011). Del mismo modo, señalan como algo positivo la importancia de trabajar a partir de distintas actividades, que rompen con la monotonía en el aula y puede enriquecer abordar los contenidos desde distintos puntos de vista. Por otro lado, el alumnado también señala que el uso de la historia alternativa les ha permitido desarrollar mejor las competencias asociadas al pensamiento histórico, haciendo hincapié en la identificación de las relaciones de causalidad o de las diferentes perspectivas históricas, algo que favorece la asunción de posturas críticas y la consideración de problemáticas actuales. Si bien, por otro lado, han señalado algunas dificultades, especialmente en lo que se refiere a una mayor inversión de esfuerzo, ya que la construcción de una narrativa histórica les requiere imaginación y creatividad. A este respecto, tradicionalmente en los manuales escolares de historia, han predominado actividades vinculadas a los recursos textuales recogidos en estos, caracterizados por una baja complejidad

cognitiva (Sáiz Serrano, 2013), lo que a veces se limita a encontrar respuestas a preguntas en el texto del propio manual. Atendiendo a esto, resulta lógico pensar que los estudiantes, acostumbrados a un predominio de este tipo de actividades, puedan encontrar dificultades a la hora de abordar sus propias producciones. A esto se le suma el papel central que ha tenido el examen como instrumento de evaluación y la seguridad del alumnado de tener un respaldo textual en el manual (Merchán Iglesias, 2011). Con todo, los nuevos paradigmas en educación y el horizonte de la nueva ley educativa en España (Cortes Generales, Ley Orgánica 3/2020) abogan por dar mayor importancia al Aprendizaje Basado en Proyectos o a las Situaciones de Aprendizaje, lo que supone un contexto favorable para el desarrollo de propuestas pedagógicas que contemplen el uso de la historia contrafáctica.

Por último, en relación a la motivación, entre las respuestas más significativas se ha recalcado que los alumnos y alumnas se han sentido más motivados, sintiéndose con mayor libertad a la hora de abordar los contenidos trabajados o bien entendiéndolo como un reto a la hora de argumentar sus posturas personales. La misma variedad de actividades también ha sido uno de los motivos señalados entre los estudiantes.

Bibliografía

- Almansa Pérez, R. M. (2018). La empatía como método humanístico de docencia de la Historia: sugerencias didácticas en un panorama de desvalorización de los estudios históricos. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 17, 87-98.
- Arnold, T. (1998). Make Your History Class Hop with Excitement (At Least Once a Semester): Designing and Using Classroom Simulations. *The History Teacher*, 31(2), 193-203.
- Bloch, M. (2006). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. FCE.
- Boettcher, J. V. y Conrad, R. M. (2010). *The Online Teaching Survival Guide: Simple and Practical Pedagogical Tips*. Jossey-Bass.
- Cooper, B. L. (1977). Folk History, Alternative History, and Future History. *Teaching History*, 2(2), 58-62.
- Cortes Generales de España (2020). *Ley Orgánica 3/2020, modificatoria de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación*. BOE.
- Cruz Santiestéban, F. (2011). La motivación como recurso para el desarrollo del aprendizaje. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 24, 5.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Doñate Campos, O. y C. Ferrete Sarria (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 36, 47-60.
- Dumas, W. (1969). Speculative Reconstruction of History: A New Perspective on an Old Idea. *Social Education*, 33(1), 54-55.
- Fontana, J. (1999). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Crítica.
- García Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207, 1-15.
- Gini-Newman, G. (2003). Counterfactual History: Good Teaching Bad History? Part I, Rapport. *Journal of the Ontario History and Social Science Teachers*.

- Gómez Carrasco, C. J., y P. Miralles Martínez (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de estudios sociales*, 52, 52-68.
- Gómez Carrasco, C. J. y P. Miralles Martínez (2017). *Los espejos de Clío: usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*. Silex.
- Gudín de la Lama, R., Lasala Navarro, I. y D. Iturriaga Barco (2017). Didáctica de la competencia histórica en la sociedad digital. *Revista de Educación*, 375, 61-85.
- Kneeshaw, S. (1982). «What If...»: Alternative History, or Teaching What Might Have Been. *History and Social Science Teacher*, 18(1), 3-7.
- Kovacs, M. A., Lambert, K. S. y J. W. Lane (2004). *World History, Book 4. Post-World War II – Present*. The Center for Learning.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las Ciencias Sociales. *Iber*, 74, 5 - 8.
- Melero Aguilar, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355.
- Merchán Iglesias, F. J. (2011). Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase. *Revista española de pedagogía*, 69(250), 521-535.
- Molina Puche, S. y J. Egea Zapata (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en Secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 1-22.
- Pagès, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias*, 4 (7), 53-59.
- Pelegrín Campo, J. (2010). La Historia alternativa como herramienta didáctica. Una revisión historiográfica. *Clío: History and history Teaching*, 36, 1-57.
- Pelegrín Campo, J. (2014). La historia contrafáctica en los manuales de Historia de ESO y Bachillerato: modelos y propuestas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 115-130.
- Pessoa, O. (2011). Escenarios contrafácticos, *Prometeica*, 4, 44-54.
- Rodrigo Martín, I. y L. Rodrigo Martín (2012). Creatividad y educación: el desarrollo de la creatividad como herramienta para la transformación social. *Prisma social: revista de investigación social*, 9, 311-351.
- Sáiz Serrano, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, 43-66.
- Wrenn, A. (1998). What if... what if... what if we had all been less sniffy about counterfactual history in the classroom? *Teaching History*, 92, 46-48.