



Revista Tempo e Argumento

E-ISSN: 2175-1803

tempoeargumento@gmail.com

Universidade do Estado de Santa

Catarina

Brasil

Ibañez-Etxeberria, Alex; Gillate, Iratxe; Madariaga, José-María
Utilización de la historia oral para el aprendizaje de contenidos históricos en Educación
Secundaria y su relación con la identidad local, la motivación y el autoconcepto social
Revista Tempo e Argumento, vol. 7, núm. 16, septiembre-diciembre, 2015, pp. 204-229
Universidade do Estado de Santa Catarina
Florianópolis, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338144734010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Utilización de la historia oral para el aprendizaje de contenidos históricos en Educación Secundaria y su relación con la identidad local, la motivación y el autoconcepto social

Resumen

La enseñanza de la historia en entornos formales es un campo en transformación, donde la enseñanza tradicional memorística, va dejando poco a poco paso a otro tipo de enseñanza de la historia más práctica, en el que el uso de fuentes, y el recurso a programas externos de apoyo, es cada vez más habitual. Uno de estos recursos, son los programas de historia oral basados en testimonios personales, que permiten llevar experiencias cercanas en el espacio geográfico y lejos en el tiempo a las aulas, y trabajar contenidos históricos y conceptos como la identidad local. Esta investigación de corte experimental y metodología cuantitativa, busca indagar desde su carácter exploratorio, en la incidencia que pueden tener este tipo de programas en la adquisición de contenidos de carácter histórico en alumnado de educación secundaria, y su relación con algunas variables psicosociales. Para ello se ha trabajado sobre el programa educativo "Barakaldo ayer..." (País Vasco, España), y se ha analizado si tras la participación en el mismo, se producen cambios en el conocimiento de contenidos conceptuales sobre la historia minero-industrial general y de la zona, así como en la motivación hacia el estudio de la historia, el autoconcepto social o la identificación con lo local. Los resultados, dentro de las limitaciones propias del estudio, confirman el avance del alumnado en el conocimiento de contenidos conceptuales, y un aumento de la identidad en clave local. Para el autoconcepto, se registran mejoras en la dimensión responsabilidad social. Finalmente, no se registra ningún aumento motivacional significativo.

Palabras clave: Historia Oral; Aprendizaje de la Historia; Autoconcepto Social, Motivación, Identidad Local.

Para citar este artículo:

IBAÑEZ-ETXEBERRIA, Alex; GILLATE, Iratxe; MADARIAGA, José-María. Utilización de la historia oral para el aprendizaje de contenidos históricos en Educación Secundaria y su relación con la identidad local, la motivación y el autoconcepto social. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 7, n.16, p. 204- 229. set./dez. 2015.

DOI: 10.5965/2175180307162015204

<http://dx.doi.org/10.5965/2175180307162015204>

Alex Ibañez-Etxeberria

Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales. Licenciado en Geografía e Historia y Ph. Dr. en Ciencias de la Educación. Redactor del Plan Nacional de Educación y Patrimonio. (Universidad del País Vasco. UPV/EHU). España.
alex.ibanez@ehu.es

Iratxe Gillate

Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales. Licenciado en Geografía e Historia y Ph. Dr. en Ciencias de la Educación. (Universidad del País Vasco. UPV/EHU). España.
iratxe.gillate@ehu.es

José-María Madariaga

Profesor de Psicología de la Educación. Licenciado en Psicología y Ph. Dr. en Ciencias de la Educación. (Universidad del País Vasco. UPV/EHU). España.
josetxu.madariaga@ehu.es

The use of the oral history as a resource to learn historical contents in Secondary Education and its relation with the local identity, motivation and social self-concept

Abstract

The teaching of history in formal contexts is a transforming area where the traditional teaching based on memorization is giving way to another more practical teaching in which the use of the resources and the external support programs are becoming more usual. One of these resources are oral history programs which gather personal testimonies and enables to work historical contents and concepts, such as local identity, by bringing experiences close geographically speaking but far in time to the classroom. This research, methodologically quantitative and experimental, seeks to investigate, from its exploratory perspective, the effects that those programs have on the acquisition of historical contents and the relation with other psychosocial variables on students of secondary education. For that, it has been chosen an education program called "Barakaldo ayer..." (Basque Country, Spain) where it has been analyzed if the participation on this program generates any changes in the conceptual learning concerning mining-industrial history as well as in the motivation, social self-concept and the identification with the local among the students. The results, within the limitations, confirm the progress of students in the knowledge of conceptual, and an increase of the importance of the local within identity. For the self-concept, there are general improvements in the social responsibility dimension. Finally, there is no a significant increase regarding the motivation.

Keywords: Oral History; History Learning; Social Self-concept; Motivation; Local Identity.

O uso da história oral como recurso para a aprendizagem de conteúdos históricos no Ensino Médio e a sua relação com a identidade local, a motivação e o autoconceito social

Resumo

O ensino da história em contextos formais é uma área em transformação, onde a aprendizagem tradicional baseada em memorização está sendo substituída, pouco a pouco, por outro tipo de ensino mais prático onde o uso de fontes e o recurso a programas externos de apoio se estão a tornar mais frequentes. Um desses recursos consiste em programas de história oral que reúnem testemunhos pessoais e permitem trabalhar conteúdos históricos e conceitos, tais como a identidade local, trazendo para a aula experiências geograficamente próximas, mas afastadas no tempo. Esta investigação, de natureza experimental e seguindo uma metodologia quantitativa, procura pesquisar a partir de uma perspectiva exploratória, os efeitos que esses programas podem ter na aquisição de conteúdos históricos por estudantes do ensino médio, e ainda a sua relação com outras variáveis psicossociais. Para tal, trabalhamos sobre o programa educacional "Barakaldo ayer ..." (País Basco, Espanha) e analisámos se, após a participação no mesmo, ocorreram mudanças na aprendizagem conceptual sobre a história mineiro-industrial, assim como na motivação, no autoconceito social e na identificação com o local. Os resultados obtidos confirmam o progresso dos alunos quanto ao conhecimento conceptual e um aumento da identidade com enfoque local. Em relação ao autoconceito, a dimensão da responsabilidade social melhorou. Finalmente, não se verificou qualquer aumento significativo no domínio motivacional..

Palavras-chave: História oral; Aprendizagem de História; Autoconceito Social; Motivação; Identidade Local.

1. Introducción

El trabajo docente en Educación Secundaria tiene dificultades propias de la edad de su alumnado, que se incrementan cuando hablamos de asignaturas con menor tradición práctica tales como Geografía e Historia, consideradas habitualmente por los estudiantes como irrelevantes (Horn, 2014), carentes de sentido (Muñoz y Pagés, 2012), repetitivas, memorísticas (Sáiz y Fuster, 2014), aburridas e inútiles para la vida, al mismo tiempo que fáciles de superar (Merchán, 2002).

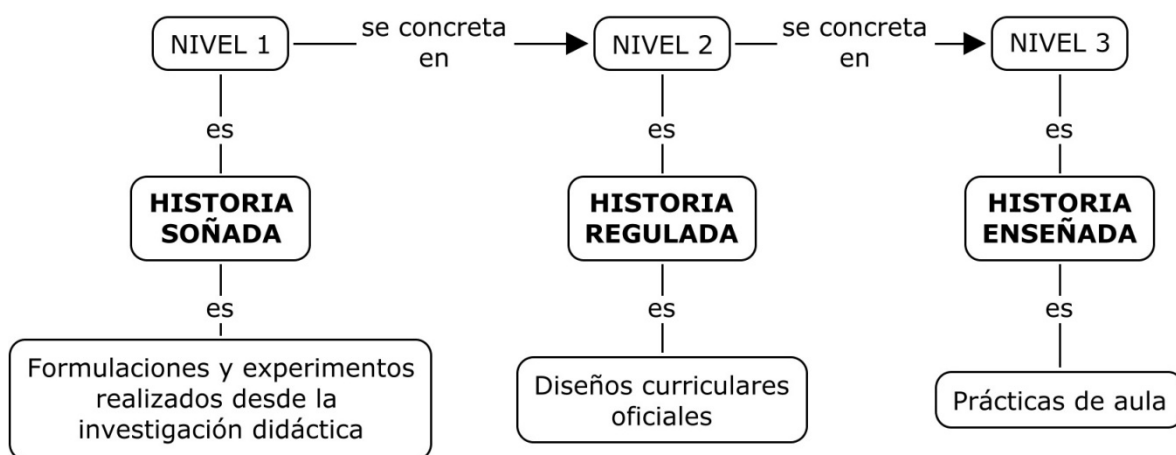


Fig.1: Niveles en la enseñanza de la Historia según Cuesta (1997, 1998)

En el caso concreto de España, las diferentes reformas llevadas a cabo en el sistema educativo, han intentado cambiar esta mentalidad tratando de acercar la Historia al alumnado, obteniendo distinto resultado para cada uno de los niveles curriculares que para su estudio identifica Cuesta (1997,1998). Así, en el nivel de la “Historia soñada”, que acoge las formulaciones realizadas desde la investigación en didáctica, los cambios han sido profundos, planteándose propuestas y programas innovadores. En el de la “Historia regulada”, que representa el currículo oficial, encontramos que los cambios se han planteado, pero no se han facilitado los medios necesarios para realizarlos. Finalmente, en el de la “Historia enseñada” o práctica diaria desarrollada en las aulas, donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje, y donde deberíamos ver la implementación de las dos anteriores, es donde verdaderamente surgen las dificultades de puesta en marcha, y donde los cambios apreciados, son menores que las posibilidades

que nos sugiere la investigación didáctica y la voluntad innovadora de la administración, predominando un aprendizaje memorístico, como reproducción de contenidos de historia presentes en narrativas académicas, asociadas a un relato nacional y eurocéntrico del pasado (Pousa y López 2013).

Así, aun siendo conscientes de que los propósitos de la enseñanza de la historia no son los mismos que en el pasado, y teniendo en cuenta las numerosas innovaciones y cambios que se han producido en su enseñanza-aprendizaje, diferentes investigaciones realizadas en la Educación Secundaria, constatan la utilización generalizada del modelo tradicional memorístico/repetitivo, y demuestran que la práctica en el aula, por desgracia, ha cambiado muy poco (Merchán, 2007; Miralles, 2009; Miralles, Molina y Ortuño, 2011). Esta realidad es la que justifica e impulsa investigaciones como la que se presenta, en la que se pretende avanzar en la búsqueda de fórmulas más innovadoras para la práctica en el aula, que sean más acordes con las nuevas propuestas didácticas que integren los contenidos de historia con las competencias sobre historia (Saiz y Lopez Facal, 2015) incluso en el marco del currículo actual.

En este contexto, desde ámbitos educativos informales, surgen propuestas innovadoras en las que, tomando la historia local como referente, tratan de conseguir un acercamiento a la historia, y un aprendizaje de ésta, a través de la utilización de fuentes históricas en su enseñanza-aprendizaje (Feliu y Hernández Cardona, 2011), de manera que den respuesta a la necesidad de formar una ciudadanía para que valore y preserve su legado histórico (López Facal y Valls, 2011).

La utilización de las fuentes históricas en estudios de innovación en el campo de la didáctica ha sido abundante (Anadón, 2006; Berlanga, 2010; Chapman 2011; Cooper y Chapman 2009; Lee 2005; Lee y Ashby 2000; Santos y Santos, 2011; Sarria, 2008), dando lugar a un amplio abanico de temas y sus correspondientes formas de trabajarlos. Las propuestas que pueden ir desde el trabajo de archivo adaptado a la escuela para conocer una determinada temática de su localidad, pasando por la utilización de la Historia oral para hacer una reconstrucción histórica, hasta la realización de entrevistas a familiares que ayuden a trabajar el espacio geográfico local y sus transformaciones en relación con los conceptos geográficos globales, son ya habituales.

Cuando se trabaja la utilización de la Historia oral para hacer una reconstrucción histórica del contexto inmediato del centro escolar del que se trate, una de las fuentes primarias a las que recurrimos con frecuencia en la práctica docente, es el testimonio de los mayores que han vivido el período histórico que se pretende reconstruir. Su recogida, estudio y análisis a través de proyectos educativos basados en Historia oral, se convierte en un recurso educativo que puede ayudarnos a entender la articulación de la vida cotidiana en dicha época desde el propio sistema de valores y creencias de los informantes, reivindicando así que lo cotidiano, cuando se utiliza adecuadamente con fines educativos también forma parte del discurso histórico (Peinado 2014). Al mismo tiempo desde el ámbito procedimental, introduce una metodología menos utilizada en el contexto de la historia académica (Dentith, Measor y O'Malley, 2012; Llona, 2012), permitiendo presentar una historia viva y abierta a diferentes opiniones a través de personas que no están asociadas a la historia escrita (Pagés, 2008).

Se abre así un campo de investigación en el que se inserta el presente trabajo en el que se utiliza un programa de Historia Oral municipal ya existente basado en el testimonio de los mayores para analizar de forma exploratoria las posibles repercusiones que este tipo de programas tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia del centro escolar, cuando se establece una vinculación entre ambos, así como para indagar su posible relación con la motivación hacia su estudio y las posibles variaciones en el autoconcepto social del alumnado, introduciendo así elementos psicológicos de análisis que no son muy habituales en este ámbito.

A tal fin, el trabajo se estructura en base a un marco conceptual en torno a la enseñanza-aprendizaje de la historia con utilización de informantes como fuente primaria que hable de ese pasado y una metodología de historia oral, haciendo referencia a los procesos de identidad que se pueden generar y al posible influjo en el autoconcepto social. Posteriormente se detalla el programa cuya incidencia se quiere evaluar, y se plantean los objetivos, que se pretenden alcanzar. En un segundo apartado se describe el método de investigación, y se presentan los resultados, para finalmente discutir estos últimos y extraer conclusiones, aportando las limitaciones del estudio y posibles líneas de desarrollo futuro.

2. Aprender a través de la historia oral

En este trabajo, se parte de la idea de que la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en particular de la historia, ha de tener como finalidad mejorar la vida democrática de los ciudadanos al transmitir la realidad social de una manera abierta, dotando al alumnado de pensamiento crítico y creativo que le permita comprender que esa realidad puede ser transformada a partir de la intervención social (Cooper y Chapman, 2009; Santisteban, 2011). Ahora bien, para lograr esa finalidad, la enseñanza-aprendizaje de la Historia ha de entenderse como una construcción social, lo que implica hacer entender al alumnado que la historia no es un cuerpo de conocimientos acabados, sino de conocimientos en permanente construcción (Prats y Santacana, 2011). Ello, obviamente significa que en la Historia que nos han transmitido, pueden producirse cambios, y que en su construcción participan, además de los historiadores, diferentes sectores de la sociedad, entre los que el alumnado puede y debe ser protagonista. De esta forma, la Historia enseñada y aprendida desde esta perspectiva, no busca exclusivamente transmitir conocimientos cerrados, sino dotar al alumnado de las claves que le permitan descifrar el presente, y comprender el protagonismo de las acciones pasadas en la actualidad, y a su vez, de lo que sus propias acciones representarán en la sociedad futura (Sobejano y Torres, 2009) con el fin de que elaboren su propia visión de una manera crítica.

Entre las diferentes metodologías didácticas que pueden utilizarse desde esta perspectiva, la historia oral a través de los testimonios recogidos, tiene la potencialidad de llevar a las aulas las historias particulares de personas reales (Schwarzstein, 2004), que aportan una visión de la sociedad y los procesos del pasado, complementaria a la de los eruditos e historiadores, aportando una serie de informaciones y contenidos específicos, que amplían la visión histórica del alumnado. Como consecuencia, éste se sitúa ante la historia de personas corrientes, dotando de valor y contexto (Horn, 2014) a los acontecimientos cercanos y vividos, añadiendo contenidos e interpretaciones cercanas, aunque siempre hayamos de tener en cuenta las limitaciones derivadas del estudio de hechos locales y visiones personales de procesos históricos, respecto a su posible generalización en la comprensión de la historia.

Al margen del trabajo sobre contenidos, investigaciones previas realizadas en el uso de la historia oral en procesos educativos, demuestran que su utilización favorece las relaciones entre generaciones (Anadón, 2006; Benadiba y Biosca, 2008; Murphy, 2012), y un acercamiento del alumnado a la historia, al patrimonio y a su identidad local (Dentith, Measor y O'Malley, 2012; Gillate, 2013; Llorente, Gillate, Aguirre, Ibáñez y Vicent, 2012; Peinado, 2014), demostrando su capacidad como herramienta para interpretar el pasado, tanto para quien transmite, como para quien recibe la información (Benadiba, 2013; Feliu y Hernández Cardona, 2011).

En este sentido, si la utilización de la historia oral supone tener en cuenta la memoria de las personas al darles la posibilidad de contarla y compartirla con el resto de la ciudadanía, esto conlleva dotar a dicha memoria de valor. De esta forma, esta memoria explicitada, se convierte en un instrumento de acción para poner en valor determinados aspectos de los grupos sociales que pretenden afirmar otras visiones de su identidad y pensar otras formas de descubrir el pasado, más allá de las que constan en los registros oficiales. Paralelamente, esto implica una pluralidad en la visión del pasado y su correspondiente democratización, al permitir el acceso de todos los grupos a la definición de dicho pasado (Acosta y Quintero, 2008). Así, esa memoria de las personas que han vivido los hechos históricos, puede ayudar a relativizar, o incluso a potenciar el conocimiento e interpretación de los referentes identitarios y simbólicos (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998; 2001; Murphy, 2012) variando el sentimiento de identificación con lo local o incluso llegando a descubrirlo. De esta manera, la historia que se enseñe en las escuelas, se podría convertir en una historia familiar y cercana, que partiendo de la comprensión de sus raíces culturales, y del respeto a la diversidad, potencie el sentido de identidad (Anadón, 2006; Folguera, 1994). Pero además, si queremos que los escolares se identifiquen plenamente con su entorno, lo conozcan e interpreten, y se construyan como individuos en él, es necesario que sientan y vivan los aspectos patrimoniales (Valles y Pérez, 2012), y especialmente entre ellos, la memoria de las personas que habitan ese espacio, ya que esa vivencia aúna la cercanía geográfica, con el despertar de sentimientos y emociones, lo que significa que pone en funcionamiento, además de la dimensión cognitiva, la emocional y la vivencial (Prats y Santacana, 2009) convirtiéndola en una

intervención decisiva en la construcción del sujeto, y en una fuente privilegiada en el estudio de las identidades (Llona, 2012).

No obstante, es cierto también que esta metodología tiene sus limitaciones, ya que la enseñanza de lo local puede ser algo muy reduccionista de las dimensiones históricas globales. En ese sentido se ve la necesidad de insertar esta historia oral de carácter más local en el contexto del curriculum escolar para dotarle de un mayor sentido y generalidad evitando el riesgo de reduccionismo. Por otra parte, en lo referente a la identidad es necesario tener en cuenta el riesgo que supone potenciar en exceso una identidad muy localista que sea poco comprensiva de la diversidad cultural, característica esencial del sistema educativo español actual por la llegada del alumnado inmigrante. Para evitarlo parece necesario complementarla con el trabajo de esas otras identidades presentes en el sistema educativo.

De esta manera, el alumnado puede encontrar un mayor interés en el aprendizaje de la historia, lo cual a su vez puede favorecer una mayor motivación (Horn, 2014), sobre todo si entendemos ésta desde una perspectiva situada, según la cual forma parte del proceso global de aprendizaje al estar vinculada con el resto de variables que intervienen, al mismo tiempo que tiene que ver con las interpretaciones subjetivas del alumnado acerca de dicho proceso (Paris y Turner, 1994; Pintrich y Schunk, 2006). De esta forma, la motivación se vincula a la historia personal del estudiante, pero también puede ser desarrollada y educada (Escaño y Gil, 2001). Es el caso concreto de la utilización de la historia oral, en la que se valoran habilidades del alumnado que van más allá de la memorización tradicional. Permite estudiarla de una manera diferente, al ceder el protagonismo a los testigos directos y/o protagonistas de la historia, que al pertenecer al contexto del alumnado y acercarse a los centros escolares, sitúan los hechos sucedidos en unas coordenadas espacio-temporales más reales y entendibles para el alumnado adolescente (Albert, 2003), aunque estos hechos se encuentren alejados de su propio tiempo vivencial (Benadiba y Biosca, 2008). Además, los protagonistas de esa historia oral, al pertenecer al mismo espacio vivencial del alumnado, se convierten en una especie de tesoros vivos que recuerdan testimonios y vivencias cuya importancia para el

alumnado no radica únicamente en el valor testimonial, sino también en el emotivo (Agulló, 2010), lo cual refuerza su potencial motivador.

Finalmente, el recurso a la historia oral, ayudando a entender la Historia como una construcción social, podría tener repercusión en el autoconcepto social del alumnado, y a su vez, la mejora de este autoconcepto, lo que podría convertirse, tal y como sugieren Mateos y Amador (2000) en una fuente de motivación relevante para el aprendizaje de la Historia. Desde la perspectiva jerarquizada y estructurada del autoconcepto en dominios (Marsh y Shavelson, 1985), entendemos el autoconcepto social como la idea que cada persona tiene de sí misma, en cuanto ser social que vive en sociedad y en el que podemos diferenciar las dimensiones responsabilidad social y competencia social (Goñi y Fernández, 2007). La responsabilidad social sería la percepción que las personas tienen acerca de su contribución al buen funcionamiento social, y la competencia social la autopercepción de las capacidades para desenvolverse en situaciones sociales junto con la percepción de la buena acogida de otras personas o aceptación social (Lekue, 2010).

Se pretende comprobar estos supuestos teóricos, a través del análisis de los resultados de la implementación de un programa educativo de estas características denominado “Barakaldo ayer” que se describe a continuación.

3. El programa “Barakaldo Ayer...”

Barakaldo, con 99.526 habitantes (censo de 2011), es la población más grande del País Vasco si exceptuamos las tres capitales de dicha comunidad autónoma, que es una de las 17 administraciones regionales de España. Esta población está situada geográficamente en la margen izquierda de la Ría del Nervión, cerca de Bilbao, y es la principal de la comarca. Su configuración actual como gran urbe es producto del primer proceso industrializador que se dio en España a finales del siglo XIX y principios del XX en torno a la minería del hierro y su transformación, que ya generó una doble cultura en los márgenes de la Ría de Bilbao. En la derecha se situó la burguesía y el sector servicios como un apéndice residencial hacia el mar de Bilbao, y en la izquierda el sistema

productivo de transformación del hierro de los montes colindantes, y el proletariado que trabajaba en ese sistema, con un fuerte componente de emigrantes de toda España.

Tras la guerra civil española, con el desarrollismo general de los años 60, se convierte en una de las principales zonas industriales de España, con empresas de gran relevancia como Altos Hornos de Vizcaya (1902-1996 y 13.000 empleos directos en su momento álgido) como buque insignia. Como consecuencia, se produjo un fenómeno de gran aporte de inmigración de España¹ que agrandaron aún más las diferencias sociales existentes, incidiendo en una fuerte cultura identitaria obrera en la zona. El colapso de este sistema con la crisis y la reconversión industrial de los años 80, que golpeó especialmente a la Margen Izquierda, terminaron de configurar este ideario. En cualquier caso la inmigración que llegó a la zona ha dado lugar a la aparición de nuevas identidades locales que han evolucionado posteriormente de manera entrelazada y que a su vez han generado discrepancias identitarias basadas en la pertenencia social y lingüística diferenciada ya que en el País Vasco existe una lengua propia que a partir de 1979 tiene el estatus de lengua oficial en dicha Comunidad Autónoma.

Producto de este proceso y aprovechando el caudal de jubilaciones forzosas, surge en 2002 en base a las nuevas formas de asociacionismo, la *Asociación para el aprendizaje permanente y la participación social de las personas mayores "Hartu Emanak"*, que entre otras impulsa actividades intergeneracionales entre las cuales destaca el Proyecto Historia Viva en el que se enmarca el programa "*Baracaldo ayer... Una mirada al Baracaldo del siglo XX a través de los ojos de sus protagonistas*". Su objetivo es "*ayudar, con nuestros testimonios personales, a la construcción de la historia reciente, a la historia de nuestra vida cotidiana en sus múltiples facetas, a la historia rica y plural que la sociedad en general no debe olvidar y las nuevas generaciones deben conocer*"².

El programa consiste en una sesión de 1 hora de duración en la cual, los miembros de Hartu-emanak en colaboración con el profesorado de los centros que lo integran en su programación curricular, imparte un taller intergeneracional a alumnado de Educación

¹ Según datos oficiales del EUSTAT (Instituto Vasco de Estadística) en 2011 el 37% de los habitantes de Baracaldo no eran naturales de la ciudad

² <http://www.hartuemanak.org/Proyectos>

Secundaria sobre un tema relacionado con el pasado minero-industrial de la zona a demanda del profesorado, que elige entre 10 temas posibles en torno a minería, siderurgia, movimientos migratorios, agricultura, industrialización y cambio, etc. A continuación de la charla impartida por uno o más protagonistas de la historia, se establece un debate, que acaba con unas conclusiones generales y/o trabajo específico posterior en los centros, haciendo incidencia en aspectos de contenido histórico, en actitudes de respeto al patrimonio, y de trabajo en torno a la identidad.

4. Objetivos del estudio

El objetivo general de esta investigación es analizar y describir los resultados de la incidencia educativa de la utilización de un programa basado en historia oral en Educación Secundaria y su relación con algunas variables psicosociales. Este objetivo general lo desglosamos en los siguientes específicos:

- ✓ Analizar la incidencia de la utilización del programa de historia oral Barakaldo ayer en la adquisición de contenidos en la enseñanza de la Historia en alumnado de Educación Secundaria de dicha localidad
- ✓ Identificar la posible variación del sentimiento de identificación con lo local del alumnado al participar en el programa Barakaldo ayer
- ✓ Conocer la incidencia en la motivación hacia el aprendizaje del Área Social en función de la participación en el programa Barakaldo ayer
- ✓ Conocer la variación del autoconcepto social en función de la participación en el programa Barakaldo ayer

5. Método

Participantes

Participaron en el estudio 278 estudiantes de 4º de Educación Secundaria (15-16 años) de Barakaldo (País Vasco, España) repartidos en 7 centros. El grupo experimental estaba compuesto por 187 alumnos/as de cuatro centros y el grupo control por 91 estudiantes de otros tres centros equivalentes. Se trata de una muestra de conveniencia, dado que los criterios de selección de los centros analizados vienen dados por la participación en el programa educativo “Barakaldo ayer...” y en concreto en el tema

“Minería y siderurgia”. Los grupos control, pertenecían a centros educativos de la misma localidad y nivel educativo que no habían participado en el programa.

Diseño y procedimiento

Se trata de una investigación descriptiva cuantitativa de tipo cuasi-experimental que consta de cuatro fases.

La primera consistió en la elaboración de los cuestionarios “ad hoc” para la valoración de las variables Conocimiento de contenidos históricos e Identificación con lo local. En su elaboración se redujo al máximo el número de ítems para evitar el cansancio del alumnado.

En la segunda fase se seleccionó a los participantes en función de los objetivos de la investigación y se procedió a la aplicación de los cuestionarios correspondientes a las variables Autoconcepto social, Motivación, Conocimiento de contenidos históricos e Identificación con lo local, previa autorización de las direcciones de los centros. Con el fin de favorecer la sinceridad de las respuestas se garantizó el anonimato de los participantes y los cuestionarios fueron aplicados evitando que conocieran con detalle la finalidad de la investigación (ciego único). El tiempo estimado para la contestación de los cuatro cuestionarios varió dependiendo del grupo, situándose entre cuarenta y cinco minutos y una hora. En el caso de los estudiantes de los cuatro centros del grupo experimental, la aplicación fue realizada antes de su participación en el programa “*Barakaldo ayer...*”.

La tercera fase consistió en la participación del grupo experimental en el mencionado programa que se oferta a los centros educativos de educación secundaria de Barakaldo. En esta investigación se ha analizado únicamente la incidencia de la propuesta “Minería y siderurgia” que aparece dividida en dos partes: una dedicada a la minería, explicada por un antiguo trabajador de la mina, y otra desarrollada por un antiguo trabajador de Altos Hornos de Vizcaya que explica la importancia de la siderurgia en la historia de Barakaldo. Esta elección, se ha basado en dos premisas: que es el tema más demandado por el profesorado de los centros destinatarios de la oferta y que además

trata de manera conjunta la minería y la siderurgia que, como ya hemos visto en apartado dedicado a la descripción del programa, son los dos sectores más importantes de la historia económica y social del territorio de estudio en el siglo XX. Las explicaciones de los ponentes se apoyan en presentaciones y testimonios audiovisuales que sirven de base para mantener una conversación con el alumnado, que tiene así la posibilidad de intercambiar impresiones con quienes vivieron los acontecimientos de primera mano. La duración de la intervención es de aproximadamente una hora.

En la cuarta fase, todo el alumnado participante volvió a responder a los mismos cuestionarios que en la segunda fase. Se constató que en esta ocasión invirtieron menos tiempo.

Fase 1:	Elaboración de los cuestionarios para la valoración de las variables aprendizaje de la Historia e identificación con lo local
Fase 2	Todo el alumnado participante en la investigación, contesta a los cuatro cuestionarios antes de la participación de los grupos experimentales en el programa “Barakaldo ayer...”.
Fase 3	Participación de los grupos experimentales en el programa educativo
Fase 4	Todo el alumnado participante en la investigación contesta de nuevo a los mismos cuestionarios de la Fase 2

Tabla 1: Cuadro-resumen de las fases del diseño de la investigación

Variables e instrumentos de medida

Conocimiento de contenidos históricos: El cuestionario realizado “ad hoc” para esta investigación, consta de veintidos cuestiones que hacen referencia a contenidos históricos referidos al tema de la industrialización, transmitidos durante la participación en el programa.

Identificación con lo local: El cuestionario elaborado “ad hoc” para esta investigación, consta de cuatro preguntas sobre identidad referida a la relación con el aprendizaje de las CCSS y el sentimiento de pertenencia grupal, en un abanico que va desde el barrio, hasta Europa, teniendo en cuenta en las opciones centrales las características específicas de una sociedad como la vasca, con fuerte presencia nacionalista y un deficientemente resuelto conflicto de identidad regional-nacional.

Motivación: La variable *motivación en el Área Social* se analiza por medio del cuestionario de Rey, Hidalgo y Espinosa (1989) validado para la población española. Consta de 26 ítems y se fundamenta en 8 niveles: interés, atracción y gusto por la asignatura, independencia, rendimiento, expectativas de interacción, interacción pedagógica, incentivo y utilidad. La suma de las puntuaciones obtenidas en cada una de las escalas sitúa a los sujetos en niveles de motivación que van desde muy bajo hasta muy alto. En lo que respecta a la fiabilidad el Alpha de Cronbach es de 0.93969.

Autoconcepto social: La variable *Autoconcepto social* se midió empleando el *Cuestionario de Autoconcepto Social (AUSO)* (Fernández, 2010; Fernández y Goñi, 2006; González y Goñi, 2005) que consta de 18 ítems repartidos en dos dimensiones: *responsabilidad social* y *competencia social*. La primera hace referencia a la percepción de cada persona en su contribución al funcionamiento social; la segunda, a la autopercepción de las capacidades que cada persona posee para desenvolverse en situaciones sociales y a cómo percibe la reacción de los demás hacia ella. Para la redacción de las alternativas de respuesta a cada ítem se utiliza un formato Likert con cinco opciones: Falso, Casi siempre falso, A veces verdadero y a veces falso, Casi siempre verdadero, Verdadero (Goñi y Fernández, 2007). Respecto a la fiabilidad del cuestionario, tiene un coeficiente alpha de Cronbach de 0.7773, siendo un 0.6181 en la Escala de Responsabilidad y un 0.7547 en la Escala de Competencia Social.

Análisis de datos

El análisis de datos fue de tipo cuantitativo correlacional para comparar las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental y control en los cuestionarios pretest y posttest de autoconcepto social, motivación e identidad, y la variable contenidos históricos con el lugar dónde lo han aprendido. Para ello se utilizó el programa SPSS versión 19, con un nivel de confianza del 5%.

6. Resultados

En lo referente al Conocimiento de contenidos históricos, los resultados obtenidos en el cuestionario previo a la intervención muestran que dichos conocimientos no llegan en ninguno de los grupos al 50% de respuestas correctas. Aunque existen pequeñas diferencias a favor del grupo control que responde mejor en doce ítems, estas diferencias no son relevantes ya que el tanto por ciento de respuestas acertadas es muy bajo en cualquier caso.

En cambio, los resultados obtenidos por el grupo experimental en la segunda aplicación del cuestionario realizada después de la intervención, mostraron una clara mejoría en el número de respuestas correctas. En efecto, más de la mitad del alumnado contestó correctamente 16 de las 22 preguntas que tenía el cuestionario.

Por otra parte, con el fin de establecer una relación entre el número de respuestas correctas del grupo experimental en el cuestionario de Conocimiento de contenidos históricos después de la participación en el programa, y el ámbito en el que habían aprendido dichos contenidos, se procedió a establecer la correlación correspondiente utilizando el estadístico *r* de Pearson. El resultado presentado en la Tabla 2 muestra que la única correlación que es significativa es cuando el alumnado recibe la información a través del programa, si bien no se trata de una correlación alta:

			Nº respuestas correctas
Experimental N=187	Familia	Correlación Pearson	.017
		Sig	,813
	Instituto	Correlación Pearson	-.88
		Sig	.232
	Salida	Correlación Pearson	-,026
		Sig	,724
	Programa	Correlación Pearson	,320
		Sig	,000

Tabla 2: Correlación entre numero de respuestas correctas en Historia y lugar de aprendizaje

Finalmente en lo relativo a la Identificación con lo local, tema tratado con el fin de valorar la posible incidencia de la experiencia de conocer su historia más cercana a través de las personas que la vivieron, en la aproximación identitaria del alumnado a su localidad, se obtuvieron los siguientes resultados:

		Español	Vasco	Vasco-español	Margen izquierda	Barakaldo	Barrio
Experimental %	Pre	21.7	37.9	17.9	1.8	16.7	12.3
	Post	18.1	28.5	21.7	0.6	13.4	20.6
Control %	Pre	18.4	25.6	30.2	2.3	16.3	11.6
	Post	18.4	24.1	35.6	2.3	13.8	9.2

Tabla3: Identidad: variaciones en el sentimiento de pertenencia en función del tipo de grupo

Los datos de la tabla 3 permiten afirmar que la identidad varia en el grupo experimental disminuyendo todas las opciones menos la de vasco-español y la pertenencia al barrio, resultado que contrasta con el obtenido para el grupo control en el que disminuyen todas las opciones menos la de vasco-español, incluyendo la pertenencia al barrio.

Por otro lado, como refleja la tabla 4 ante la pregunta de si las CCSS les ayuda a sentirse pertenecientes a un grupo de los que se le muestran, la repuesta más alta en todos los casos es “Europeo” pero disminuyendo tras la intervención. Es significativo que en el caso del grupo experimental aumenten las respuestas Vasco-español, Margen izquierda, Barakaldo y Barrio, a diferencia del grupo control en el que esta última disminuye.

CCSS ayudan a sentirse		Europeo	Español	Vasco	Vasco-español	Margen izquierda	Barakaldo	Barrio
Experimental %	Pre	50.3	13.8	19.8	9.6	1.2	3.0	1.8
	Post	43.4	13.1	19.4	13.1	2.3	3.4	5.1
Control %	Pre	46.1	22.5	10.1	11.2	1.1	3.4	5.6
	Post	37.9	12.6	11.5	24.1	3.4	5.7	4.6

Tabla 4: Identidad: relación de las CCSS con el sentimiento de pertenencia a un grupo

En relación a la posible mejora de la *Motivación hacia el aprendizaje del área social* al utilizar el recurso didáctico de la historia oral contada por sus protagonistas, el análisis estadístico correspondiente da como resultado que no hay diferencias estadísticamente significativas ni en el factor intrasujetos "pre-post" del grupo experimental (.461), es decir al comparar las puntuaciones obtenidas antes y después de haber realizado el programa Barakaldo ayer, ni en el factor intersujetos grupo "experimental/control" (.526), es decir ni al comparar los grupos experimental y control, ni en la interacción entre ambos.

En cuanto a la posible mejora del *Autoconcepto social del alumnado* del grupo experimental, el análisis de medidas repetidas para cada una de las dimensiones de dicho autoconcepto muestra que para la *dimensión responsabilidad social* se producen diferencias estadísticamente significativas tanto en el factor intrasujetos "pre-post" como en el factor intersujetos grupo "experimental/control", es decir que hay una mejora tanto al comparar los estudiantes antes y después de haber asistido al programa, como al comparar los estudiantes que participaron y los del grupo control que no lo hicieron, tal y como se muestra en la Tablas 5 y 6 que se presentan a continuación:

	P	Eta cuadrada
Factor 1	.527	.002
Factor 1 *tipo grupo	.042	.016

Tabla 5: Prueba de contrastes en responsabilidad social antes y después del programa para el grupo experimental

	P	Eta cuadrada
Intersección	.519	.002
Factor 1 *tipo grupo	.008	.026

Tabla 6: Prueba de efectos en responsabilidad social antes y después del programa entre grupo experimental y control

	Factor	Media
Experimental	Pre	-.136
	Post	-.065
Control	Pre	.233
	Post	.098

Tabla 7: Medias pre-post experimental-control

En cambio, para la otra dimensión del autoconcepto social, *la competencia social* no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los casos, ni en el factor intrasujetos "pre-post" ($p=.526$), ni en el factor intersujetos grupo "experimental/control" ($p=.242$), ni en la interacción entre ambos.

7. Conclusiones

El estudio realizado con el alumnado de educación secundaria permite hacer una aproximación de carácter exploratorio dentro de la relación existente entre la educación formal y reglada, y una acción puntual de educación no formal en educación secundaria para una actividad en concreto como es el programa Barakaldo ayer.

En este sentido, los datos presentados parecen avalar la idea de que los programas educativos de estas características que utilizan la historia oral inciden de manera positiva en el aprendizaje de contenidos, tal y como se ha venido comprobando en estudios previos (Gillate, 2013; Llorente, Gillate, Aguirre, Ibáñez y Vicent, 2012; Peinado, 2014). Tal afirmación se deduce del hecho de que el alumnado del grupo experimental ha aumentado el número de respuestas contestadas correctamente y ha valorado que lo aprendido sobre el tema de minería e industrialización lo ha hecho mayoritariamente por medio del programa educativo “Barakaldo ayer”. Esta afirmación podría parecer una obviedad, si no fuera por la escasez de estudios previos que nos muestren que la mejora es debida a este tipo de intervenciones, ya que la mayoría se limita a incidir en cuestiones de satisfacción, dejando de lado cuestiones de eficiencia, como es en este caso el tratamiento de los contenidos históricos en torno a la minería y la industrialización. Asimismo, entendemos que las historias particulares de personas reales tienen potencial educativo (Schwarzstein, 2004) porque introducen una metodología nueva para el alumnado (Llona, 2012, Pagés, 2008) y porque dotan de valor a los acontecimientos cercanos y vividos (Valcuende, 1998, Peinado, 2014) dando lugar así a unas mayores cotas de conocimiento, todo lo cual se plasma en el caso de esta investigación, en el aumento en el número de respuestas correctas en el segundo cuestionario por el grupo experimental, a diferencia de lo que ocurre con el grupo control que no participa en dicho programa. Por lo tanto, y siempre teniendo en cuenta las limitaciones derivadas del diseño de investigación empleado, y de su carácter exploratorio, parece ser que este tipo de tratamiento de la historia contada por sus protagonistas y situada en un espacio cercano al alumnado, da lugar a un aprendizaje de conocimientos conceptuales (Borras, 1989) que pueden considerarse un primer paso necesario para que el alumnado conozca su historia y valore y preserve su patrimonio ante las amenazas y los procesos de

degradación (López-Falcal y Valls, 2011). Al menos, podemos considerar este tipo de programas como herramientas favorecedoras de su consecución, sin descartar por supuesto, la existencia de otros de gran utilidad.

Una limitación del estudio, que se convierte en una obligada oportunidad futura, es la necesidad de indagar en la durabilidad a medio y largo plazo de los aprendizajes obtenidos, por estar más vinculados a aspectos vivenciados y emocionales que el trabajo que se realiza en el aula y ver así si este tipo de estudios obtienen resultados que aporten mayor valor añadido, que la constatación de su eficiencia en el momento de su ejecución.

En lo que al autoconcepto social se refiere, la intervención realizada parece contribuir a la mejora de la responsabilidad social pero no a la de la competencia social. La razón de esta diferencia podría deberse a que la responsabilidad social se entiende como la percepción que las personas tienen acerca de su contribución al buen funcionamiento social (Lekue, 2010), y el aprendizaje de su historia más cercana puede ayudar a que el alumnado al tener mayor conocimiento de su historia y patrimonio se sienta más responsable de su mantenimiento y cuidado. En cambio, la dimensión competencia social integrada por la competencia o habilidad social y la aceptación social (Lekue, 2010), dado que el alumnado participante era adolescente, su duración breve y sus objetivos no especialmente relacionados con ellas parece más difícil de variar con este tipo de programa educativo. Además, no debemos olvidar que el autoconcepto no es algo que varíe con facilidad, ya que como señala Axpe (2011) el autoconcepto tiende a mostrar una estabilidad y consistencia considerable a fin de mantener la identidad del individuo y conferirle cierto grado de seguridad. En consecuencia, era de esperar que una acción puntual como la investigada, no debiera haber tenido una clara repercusión en el autoconcepto social, lo cual hace que la mejora de la responsabilidad social obtenida sea un resultado esperanzador.

Aunque las aportaciones previas sobre la motivación, especialmente las de la motivación situada (Escaño y Gil, 2001; Järvelä, Järvenoja y Veermans, 2008; Paris y Turner, 1994; Printrich y Schunck, 2006) indican que su carácter disposicional está vinculado, por una parte al sujeto y por otra depende del proceso educativo, constituyendo en muchos casos una de sus consecuencias, al igual que en estudio de

Horn (2014), no han sido esos, los resultados obtenidos en nuestro caso. En efecto, tales resultados nos impiden identificar ninguna mejoría apreciable en la motivación tras una intervención educativa que parecía transformar las características del proceso educativo. Lo más factible es que ello puede deberse a que se trata de una única intervención aislada que no se vincula claramente, ni previa ni posteriormente con lo que se trabaja en el aula, por lo que el alumnado no lo identifica como algo motivador. Sería necesario comprobar este extremo en futuras investigaciones, realizando algún trabajo previo a la intervención educativa de preparación y alguno posterior a la participación en el programa educativo, que la vincularan con lo trabajado en el aula.

Dado que la historia oral la transmiten las personas que la han vivido en primera persona, y que tras años de guardarla en su memoria, como consecuencia de un proceso de patrimonialización de su memoria histórica (Acosta y Quintero, 2008) y de puesta en valor (Fontal, 2006), la convierten en un instrumento de acción que valore aspectos de su grupo social y de su identidad a través del conocimiento de la historia y patrimonio local, creemos que ello debiera reflejarse de alguna manera en nuestra investigación. Así, en relación a la identidad, los datos parecen señalar que se produce un aumento en lo que se refiere a la escala más cercana representada por la pertenencia al barrio, a Barakaldo y a la Margen Izquierda. Esta alteración, podría atribuirse de manera específica a la cercanía de la experiencia transmitida por sus protagonistas y su carga de emotividad (Prats y Santacana, 2009) que caracterizan a la transmisión intergeneracional (Anadón, 2006; Benadiba y Biosca, 2008; Murphy, 2012) pero entendemos que este extremo debería ser confirmado en posteriores estudios en otros ámbitos sociales.

Para finalizar, podemos afirmar que los proyectos de Historia oral tienen incidencia en el aprendizaje de contenidos históricos, pero para que esa incidencia fuese más relevante e influyese también en el autoconcepto social y la motivación, parece ser necesario que se realice un trabajo posterior complementario en el aula que además de establecer un nexo de unión mayor entre ambos permitiera que tal intervención fuera más duradera en el tiempo. Este trabajo, podría consistir en que la estructuración del programa pase de ser una actividad puntual, a ser una programación didáctica estructurada y trabajada en colaboración entre el profesorado y los responsables del

programa educativo, al menos en lo relacionado con los contenidos principales del mismo.

Referencias

ACOSTA, G., y QUINTERO, V. Memoria, cultura y patrimonio. En: ACOSTA, G., DEL RÍO, A. y VALCUENDE, J.M. (coords.), *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las ciencias sociales*. Sevilla: Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, 2008, p. 124-136.

AGULLO, M.C. La voz y la palabra de los “tesoros vivos”: fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, nº 28, p. 157-178, 2010.

ALBERT, J.P. Lo que dice la palabra (y que a menudo se pierde). *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, nº30, p. 65-81, 2003.

ANADÓN, J. Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 50, p. 32-42, 2006.

AXPE, I. *Diseño y evaluación de un programa educativo para la mejora del autoconcepto físico*. Tesis Doctoral. UPV-EHU, 2011.

BENADIBA, L. *Espacios y prácticas en la historia oral. Experiencias desde el compromiso*. Argentina: Maipue, 2013.

BENADIBA, L., y BIOSCA, T. La historia oral en el aula. El proyecto ARCA: la persistencia del silencio después de la dictadura. *Aula de Innovación Educativa*, nº 177, p. 50-52, 2008.

BERLANGA, J. Aprender geografía humana a partir de la memoria familiar. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 65, p. 101-107, 2010.

BORRAS, J.M. Fuentes orales y enseñanza de la Historia. Aportaciones y problemas. *Historia y Fuente oral*, nº 2, p. 137-151, 1989.

CHAPMAN, A. (2011). Taking the Perspective of the Other Seriously? Understanding Historical Argument. *Educar em Revista* 42: 95-106.

COOPER, H. y CHAPMAN, A. (eds.). 2009. *Constructing History*, 11-19. Londres: Sage.

CUESTA, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

CUESTA, R. *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998.

DENTITH, A. M., MEASOR, L., y O'MALLEY, M. P. The research imagination amid dilemmas of engaging young people in critical participatory work. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 13 (1), 2012.

ESCAÑO, J. y GIL, M. *Cinco hilos para tirar de la motivación y el esfuerzo*. Barcelona: ICE-UB-Horsori, 2008.

ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C., y CUENCA, J.M. La enseñanza de valores a través del patrimonio. En: VV.AA. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Lleida: Universidad de Lleida, 1998, p. 327-336.

ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C., y CUENCA, J.M. (Eds.) *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, 2001.

FELIU, M., y HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. *12 Ideas clave. Enseñar y aprender Historia*. Barcelona: Graó, 2011.

FERNÁNDEZ, A. *El autoconcepto social en la adolescencia y juventud: dimensiones, medida y relaciones*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2010.

FERNÁNDEZ, A., y GOÑI, E. Los componentes del autoconcepto social. Un estudio piloto sobre su identidad. En BAKAIKOA, F. , URIARTE, J. y AMEZ A. (Eds.), *Psicología del Desarrollo y Desarrollo Social*. Badajoz: Psicoex, 2006, p. 357-368.

FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Ediciones Trea.

FONTAL, O. Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza. *Pulso*, nº 29, p. 9-31, 2006.

FOLGUERA, P. *Como se hace historia oral*. Madrid: Eudema, 1994.

GILLATE, I. Educación y patrimonio minero. Análisis de la eficacia del programa didáctico del Museo de la Minería del País Vasco. En: MATA, J. M. (Ed.), *El patrimonio geológico y minero como motor del desarrollo local*. XIV Congreso Internacional sobre Patrimonio Geológico y Minero. XVIII Sesión científica de la SEDPGYM Castrillón: SEDPGYM, 2013, p. 527-546.

GÓNZÁLEZ, A., y GOÑI, E. Dimensiones del autoconcepto social. En: FAJARDO, M.I. , VICENTE, F. , VENTURA, A., RUIZ, I. , y DEL BARRIO J. A. (Eds.), *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación*. Badajoz: Psicoex, 2005, p. 249-261.

GOÑI, E., y FERNÁNDEZ, A. Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, nº 12(2), p. 179-194, 2007.

HORN, K. (2014). Oral history in the classroom: Clarifying the context through historical understanding. *Yesterday and Today*, (11), 72-83.

JÄRVELÄ, S., JÄRVENOJA, H., y VEERMANS, M. Understanding dynamics of motivation in socially shared learning. *International Journal of Educational Research*, nº 47 (1), p. 122-135, 2008.

LEE, P., (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. En *How Students Learn: History in the Classroom*, eds. Suzanne Donovan y John Bransford. Washington: National Academies Press, 31-77.

LEE, P. y ASHBY, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, eds. Peter Stearns, Peter Seixas y Samuel Wineburg. Nueva York – Londres: New York University Press, 199-222.

LEKUE, P. El autoconcepto social y el rendimiento en la educación artística escolar del alumnado preadolescente. *XVII Jornadas de Psicodidáctica*, 2010.

LLORENTE, A., GILLATE, I, AGUIRRE, C, IBÁÑEZ, A., y VICENT, N. Patrimonio industrial y programas intergeneracionales: el caso del Museum Cementos Rezola. En: Fontal, O., Ballesteros P. y Domingo M. (Coords.) *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Comunicaciones*. Madrid: IPCE-OEPE, 2012, p. 229-237.

LLONA, M. (Coord.). *Entreverse: teoría y metodología práctica de las fuentes orales*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2012.

LOPÉZ FACAL, R., y VALLS, R. La construcción de la Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales. En: PRATS, J. (Coord.) *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinaria*. Barcelona: Graó., 2011, p. 201-213.

MATEOS, F., y AMADOR, L. La dimensión social del autoconcepto en el adulto y su relación con el rendimiento académico. *Enseñanza*, nº 17-18, p. 99-114, 2000.

MARSH, H.W., y SHAVELSON, R.J. Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, nº 20, p. 107-123, 1985.

MERCHÁN, F.J. El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *En enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación*, nº 1, p. 41-54, 2002.

MERCHÁN, F.J. El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 21, p. 33-51, 2007.

MIRALLES, P. La didáctica de la Historia en España: retos para una educación de la ciudadanía. En ÁVILA, R., BORGHI, B., MATTOZZI, I. (Ed.), *L'educazione alla cittadinanza europea a la formazione degli insgnamanti*. Bolonia, Italia: Pátron Editore, 2009, p. 259-270.

MIRALLES, P., MOLINA, S., y ORTUÑO, J. La investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Educatio Siglo XXI*, nº 29(1), p. 149-174, 2011.

MUÑOZ, E. y PAGÉS, J. (2012). La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana. *Clio & asociados*, 16, 11-38.

MURPHY, C. Transferring Knowledge and Life Experience Between Generations: the Potential of Community Based Intergenerational Projects. Masters thesis. Dublin Institute of Technology, 2012

NAVARRO, J. M. La práctica de la investigación histórica como vía para iniciar el trabajo en competencias sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 56, p. 53-62, 2008.

PAGÉS, J. El lugar de la memoria en la enseñanza de la Historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 55, p. 43-53, 2008.

PARIS, S.G. y TURNER, G.C. *Situated motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994.

PEINADO, M. Mujeres en el franquismo: una propuesta didáctica desde la historia oral. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 28, p. 3-20, 2014.

PRATS, J., y SANTACANA, J. Ciudad, educación y valores patrimoniales: La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 59, p. 8-21, 2009.

PRATS, J., y SANTACANA, J. Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En PRATS, J. (Coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Grao, 2011, p. 11-37.

PINTRICH, P. R., y SCHUNCK, D.H. *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Prentice-Hall, 2006.

POUSA, M. y LÓPEZ-FACAL, R. (2013). Eurocentric History in Spanish Textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 12 (1), 107-120.

REY, J.M., HIDALGO, E., y ESPINOSA, C. *La motivación en la escuela. Cuestionarios para su análisis*. Malaga: Ágora, 1989.

SÁIZ, J. y FUSTER, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico. Las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, 84, 47-57.

SÁIZ, J., y LÓPEZ-FACAL, R. (2015). Historical Competencies and Narratives: The Historical Thinking of Students and Pre-Service Teachers. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 87-101.

SCHWARZSTEIN, D. *Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

SANTISTEBAN, A. Las finalidades en la enseñanza de las ciencias sociales. En: SANTISTEBAN, A. y PÀGES, J. *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Primaria*. Síntesis: Madrid, 2011, p. 63-104.

SANTOS, F., y SANTOS, M. Recordar para aprender: Fuentes orales, memoria y didáctica en el estudio de la Transición Democrática en la Rivera de Tudela (Navarra). *Clio. History and History teaching*, nº 37, 2011.

SARRIA, C. Un archivo de historia oral como herramienta didáctica. *Hekademos. Revista educativa digital*. nº 1, p. 5-21, 2008.

SOBEJANO, M.J. y TORRES, P.A. *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y educación para la ciudadanía*. Madrid: Tecnos, 2009.

VALCUENDE J.M. Memoria e historia: individuo y sociedad. En: ACOSTA, G., DEL RÍO, A. y VALCUENDE, J.M. (Coord.) *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las ciencias sociales* Sevilla: Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, 1998, p.20-30.

VALLES, J., y PÉREZ, S. ¡Oye, el patrimonio es nuestro! *Aula de Innovación Educativa*, nº 208, p. 14-17, 2012.

Utilización de la historia oral para el aprendizaje de contenidos históricos en Educación Secundaria y su relación con la identidad local, la motivación y el autoconcepto social

Alex Ibañez-Etxeberria, Iratxe Gillate, José-María Madariaga

Recebido em 07/05/2015
Aprovado em 11/12/2015

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em História - PPGH

Revista Tempo e Argumento
Volume 07 - Número 16 - Ano 2015
tempoeargumento@gmail.com