



Universidad de Oviedo

Universidá d'Uviéu

University of Oviedo

Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

2020/2021

USO DE FUENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA
HISTORIA. DISEÑO, DESARROLLO Y ANÁLISIS DE
UNA INTERVENCIÓN EN 6º DE PRIMARIA.

USE OF HISTORICAL SOURCES IN THE
TEACHING OF HISTORY. DESIGN, DEVELOPMENT
AND ANALYSIS OF AN INTERVENTION IN 6TH
GRADE.

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Arán Serrano Trancón

Junio 2021

RESUMEN

Una de las principales problemáticas más comunes que se atribuyen a la asignatura de Ciencias Sociales, en especial a la Historia, es su carácter tedioso y la escasa utilidad que presenta para los estudiantes. En este sentido, el uso de fuentes históricas cercanas al alumnado como recurso sustitutivo al libro de texto puede ser una opción interesante para superar estos problemas, al tiempo que se da cabida a la epistemología de la disciplina.

Partiendo de esta premisa y tras realizar un recorrido por las aportaciones teóricas realizadas desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, se diseña una intervención educativa desarrollada en dos colegios de Avilés con alumnado de 6º de Primaria, bajo la modalidad no presencial (curso 2019-2020) y presencial (curso 2020-2021). El objetivo es, por un lado, conocer las concepciones de los estudiantes sobre la Historia y su nivel de conocimiento sobre la ciudad; y, por otro lado, determinar el impacto que puede tener el uso de fuentes históricas y orales tanto en el conocimiento de la historia de la ciudad, como en la propia opinión que se tiene de la asignatura. Los resultados muestran que el uso de fuentes vinculadas al contexto inmediato de los estudiantes tiene un impacto positivo en sus concepciones sobre la materia, así como en el aprendizaje y conocimiento de su entorno. Del mismo, se han observado diferencias entre la modalidad online y presencial que pueden vincularse también al grado de participación e implicación del alumnado, así como al contexto particular de cada Centro.

PALABRAS CLAVE: Didáctica de las Ciencias Sociales, Enseñanza de la Historia; Educación Primaria; fuentes históricas.

ABSTRACT

One of the most common problems attributed to the subject of Social Sciences, especially History, is its tedious nature and the scarce usefulness it presents to students. In this sense, the use of historical sources close to the students as a substitute resource to the textbook can be an interesting option to overcome these problems, while giving space to the epistemology of the discipline.

Based on this premise and after a review of the theoretical contributions made from the Didactics of Social Sciences, an educational intervention is designed and developed in two schools in Avilés with students in 6th grade of Primary School, under the non-attendance modality (academic year 2019-2020) and attendance (academic year 2020-

2021). The objective is, on the one hand, to know the students' conceptions about History and their level of knowledge about the city; and, on the other hand, to determine the impact that the use of historical and oral sources can have both on the knowledge of the history of the city and on their own opinion of the subject. The results show that the use of sources linked to the students' immediate context has a positive impact on their conceptions of the subject, as well as on their learning and knowledge of their environment. Differences have also been observed between the online and face-to-face modalities, which can also be linked to the degree of participation and involvement of the students, as well as to the particular context of each center.

KEY WORDS: Didactics of Social Sciences, History Teaching; Primary Education; historical sources.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1 La historia y su didáctica en la etapa de Educación Primaria	6
2.2 La importancia de la observación en el proceso educativo: la didáctica del objeto	10
2.3. Instrumentos para reconstruir la historia: las fuentes materiales.	12
2.4 Las fuentes materiales: fotografías y testimonios orales	13
3. OBJETIVOS	15
4. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO	15
4.1 Variables de estudio	17
4.2 Instrumentos de recogida de información	17
4.2.1 Cuestionarios	18
4.2.2 Tarea	19
4.3 Temporalización	20
4.4 Muestras	20
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	21
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34
8. ANEXOS	39

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra cultura nos deja un gran bagaje de todo tipo de objetos que permiten reconstruir la historia paso a paso a través de ellos. Ligado a este tema, mi experiencia personal con respecto a las sesiones de Ciencias Sociales (y más concretamente la Historia) en el colegio e instituto han sido poco motivantes debido a la predominancia de clases meramente magistrales donde únicamente se recurre al libro de texto, lo que ha hecho que mi interés hacia la asignatura fuese decayendo progresivamente a lo largo de las etapas.

No se debe olvidar que el profesorado forma parte de un sistema educativo flexible el cual constituye un pilar fundamental a la hora de mantener el interés hacia las materias, transmitir al alumnado conocimientos útiles, formativos y significativos. Esto implica reinventarse y deshacerse de todos aquellos procedimientos no válidos ante la gran diversidad de alumnado presente. En este sentido, el docente ha de contar con una visión más global en términos educativos para intervenir de manera más eficaz en todo lo que atañe al proceso de enseñanza aprendizaje.

Este trabajo de fin de máster se centra en el análisis de un contexto escolar concreto en relación con las experiencias y concepciones sobre la Historia por parte del alumnado. A su vez, se intenta conocer el impacto a nivel conceptual que supone para el alumnado el empleo de las fuentes históricas de su entorno más cercano. Más concretamente, se enfoca en la década de los 60-70 en la Villa de Avilés y el gran impulso que sufre gracias a la industria y cómo ésta produce cambios en los diferentes sectores económicos y socioeconómicos.

Se presenta como una alternativa metodológica mucho más llamativa que el uso del libro de texto. Este tipo de dinámicas permiten extraer gran cantidad de información relevante acerca del entorno en el que conviven a diario el alumnado y, por tanto, mayores expectativas de disfrutar de la experiencia y asimilar dichos conocimientos de manera más eficaz.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La historia y su didáctica en la etapa de Educación Primaria

La Historia tal y como se conoce, sufre un proceso de metamorfosis a lo largo del tiempo; antes de la llegada de la denominada “Escuela Nueva” con su renovación pedagógica (Dewey, 1924; Altamira, 1891. Cit. en Hernández y Cardona, 2015) se vincula al adoctrinamiento político-social lo que implica una sumisión por parte de la población, a la que se le imponen ideales (Hernández y Cardona, 2015; Prats, 2016). Para limitar esta concepción, es preciso tener en cuenta elementos que la configuran como la investigación, la aproximación al método histórico, su visión como una ciencia social y guía hacia los procesos y preguntas que permiten reconstruir el pasado (Prats, 2010).

A la hora de enseñar y acercarse a la historia, el profesorado lo hace de diferentes maneras, repercutiendo de forma positiva o negativa. En este sentido se ha de profundizar en la manera en que se forma a los futuros docentes con el fin de conocer qué aspectos mantienen en común y en cuales se diferencian (Revilla, Carril y Sánchez (2020). En el ejercicio de la docencia, autores como Sakki y Pirttila-Backman (2019) son conscientes de la fuerte influencia que ejercen los contextos sociales, históricos y culturales y el cómo éstos moldean la enseñanza de la historia. En esta línea se ha de hacer hincapié en la figura del maestro como un ser activo el cual de nutrir de y con conocimiento y prácticas pertinentes al alumnado sobre el que recae su enseñanza.

De acuerdo con Wineburg (2010), el docente ha de crear interés en el alumnado hacia la historia asignándole el rol de investigador, ha de guiar y proporcionar fuentes de información que le permitan despertar el interés hacia el pasado; impulsando el pensamiento histórico. Todo aquello acontecido tiene mucho mayor potencial de reflexión si se emplea de forma adecuada, por tanto la historia no ha de quedar aislada en el pasado si no que necesitan ser comprendidos desde diversas perspectivas por diverso alumnado. Se ha de animar al alumnado al acompañamiento del maestro en el ejercicio de pensar históricamente para que, gracias a esas múltiples experiencias, comprendan el proceso. Existen múltiples estrategias que potencian dicho pensamiento:

- Lectura de documentos históricos y formulación de preguntas tales como: ¿Quién creó este documento? ¿Cuándo? ¿Con qué propósito? ¿Qué grado de fiabilidad puede tener esta fuente? ¿Por qué?.
- Contextualizar los acontecimientos incidiendo en la ubicación espacio-temporal del suceso.
- Uso de la lluvia de ideas acerca del contexto histórico en el que se haga mención a la temática, principales sucesos, personas de la época y el periodo.
- El empleo de una lectura atenta en la que se examine de forma pausada y consciente todo aquello que quiere decir el documento; haciendo hincapié en su lenguaje.
- Verbalizar durante un breve periodo de tiempo en voz alta todo aquello que le suscite el texto.
- Utilización de conocimiento previos que permitan comprender el documento
- Recurrir al uso de preguntas que susciten una investigación más profunda acerca de la fuente tratada.

En línea con estos ideales, Prats (2020: 15) afirma lo siguiente:

¿Qué principios son imprescindibles para un correcto proceso de enseñanza aprendizaje de la historia en las etapas escolares? Desde mi posición en el debate didáctico, la respuesta es clara y contundente: la enseñanza de la historia debe consistir en la simulación de la actividad del historiador y el aprendizaje en la construcción de conceptos, familiarizando al alumnado a: formular hipótesis; aprender a clasificar fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes, el aprendizaje de la causalidad y, por último, el cómo iniciarse en la explicación histórica.

A su vez, defiende la presencia de la Historia como materia indispensable y fundamental en el currículum de Educación Primaria debido a que evoca a reflexión y comprensión de las sociedades que conviven desde un pasado remoto. Además, permite entender todos aquellos procesos complejos que en ella bien sean políticos, sociales o hechos históricos. Del mismo modo, sirve para formar ciudadanos en competencias tales como la comprensión del entorno que le rodea (2010).

No obstante, a pesar de las múltiples razones que justifican la presencia de esta materia en el aula, se precisa que los docentes conozcan los peligros que auguran y a los que, indudablemente, se ha de hacer frente para evitar componer en el alumnado concepciones equívocas y causantes del declive motivacional y conceptual hacia la

Historia y su aprendizaje. En el discurso pronunciado en el Acto de Investidura del profesor D. Joaquín Prats Cuevas como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Murcia, afirma que “la historia es una disciplina que se encuentra en claro retroceso y que, en algunos casos, corre el peligro de desaparecer de los currículos educativos. Así ha ocurrido ya en nuestra Educación Primaria en la que se ha diluido en una imprecisa área curricular llamada: Conocimiento del medio social y cultural” (Prats, 2016: 31). En este sentido ello ha supuesto que se despoje a la Historia de su didactismo y de su carácter científico. Este autor apela a la necesidad de conformar las personas en historia científica como un deber fundamental y no complementario.

La tendencia actual del sistema educativo radica en la memorización de contenidos frente a la reflexión; evitando el desarrollo de competencias acerca del pensamiento histórico (Molina, Trigueros y Miralles, 2017). En este sentido, se alimenta la concepción del profesorado acerca del conocimiento, el cual es visto como estático y perpetuo, dando así mayor protagonismo a la cantidad de contenidos que a la calidad (Ortuño, Gómez y Ortiz, 2012). Además, todavía existen sistemas educativos los cuales difunden una historia esencialista y etnicista la cual subyace a la transmisión de elementos y valores considerados como legítimos y duraderos, así como perspectivas en las que se resalta total o parcialmente aspectos negativos en conflictos bélicos acerca de los enemigos y los positivos acerca de los propios (Prats, 2016).

Asimismo, gracias a los estudios realizados por Miralles, Gómez y Sánchez (2014), se sabe que los exámenes son el principal instrumento a la forma de evaluar al alumnado otorgando entre un 60 o 70% del peso de la nota final. Este tipo de exámenes, fomentan procesos puramente memorísticos por lo que difícilmente se es capaz de fomentar en los estudiantes el pensamiento crítico e histórico. En efecto, el examen se convierte en un instrumento de control puesto que existe una relación entre las calificaciones y el comportamiento. Esto supone una gran preparación previa del docente al invertir el número, tiempo y esfuerzo en realizar los controles teniendo en cuenta el aspecto anteriormente mencionado (Merchán, 2001). En cierta manera, la escuela invierte la mayoría de su tiempo en la preparación para superar exámenes dejando el poco espacio de tiempo sobrante para que el profesorado ejerza su labor de enseñanza como tal (Stodolsky, 1991. Cit. en Merchán, 2001).

Otra problemática añadida reside es la presencia de un currículo de Educación Primaria sobresaturado de contenidos en el que se prioriza una ampliación de estos en vez de una sustitución de unos sobre otros atendiendo al contexto social. Ante esta dinámica, se generan inconvenientes tales como un estrés por parte del profesorado y alumnado al estar sometidos a una presión de abarcar todos y cada uno de los contenidos además de priorizar métodos basados en la pura transmisión en lugar de aquellos que inducen a la reflexión y comprensión (Coll, 2004).

Además, se plantea otro problema derivado de las limitaciones temporales alimentado por la presencia de horas de docencia y dedicación previamente estipuladas hacia otras materias, así como limitaciones cognitivas dadas por la naturaleza innata de los discentes. En este sentido, es palpable el papel del maestro/a de Educación Primaria a la hora de necesitar estrategias que le permitan, de una forma satisfactoria, hacer frente a estas carencias (Suárez, 2012).

La Historia se presenta y desarrolla siguiendo un modelo didáctico-tradicional en el que “el alumno no sabe y viene a la escuela a aprender”, “el profesor sabe y viene a la escuela para enseñar a quien no sabe y “la inteligencia es un vacío que se llena progresivamente por acumulación de conocimientos” (Estepa, 2017: 14). Esto mantiene una estrecha relación con la escasa implantación de la asignatura, así como de la pobre investigación didáctica dada en torno a la etapa de Educación Primaria. La forma de trabajo en torno a esta área se ve como legítima y egoísta al no darle una vuelta de tuerca, pensando en las competencias de las que se ha de dotar al principal protagonista: el educando (Ibídem).

En esta misma línea, en su tesis doctoral Merchán (2001. Cit. en Estepa, 2017), pone de manifiesto el enorme abismo existente entre lo que el profesorado se plantea como meta primordial y la metodología didáctica empleada. De esta manera, se observa que el profesorado prima el conocimiento y descripción de hechos históricos frente a la comprensión del presente o la educación en valores (Estepa, 2017).

Otro elemento clave a la hora de fomentar una visión negativa hacia la Historia es la forma de impartirla (Martínez, Souto y Beltrán, 2006); gracias a un estudio dado entre 1991 y 2002 en el que participaron estudiantes pertenecientes a institutos de Murcia tanto de BUP y COU como LOGSE, constataron que la mayoría de sus maestros de Historia

emplean la lección magistral y el libro de texto como únicas fuentes de conocimiento. Esto lleva a pensar en el potencial efecto que presentan los educadores a la hora de construir en el alumnado una idea positiva o negativa ante la Historia.

El profesorado ha de tener, pues, plena consciencia acerca de las numerosas problemáticas que implican la enseñanza de la Historia, así como sus carencias y a las cuales se deben enfrentar en base a sus competencias. La Historia no trata de una serie de acontecimientos históricos aislados, sino que derivan de una serie de causas y a su vez acarrear una serie de consecuencias. Además, se debe suprimir el concepto o método de recurrir a la memorización, puesto que esta dinámica se contradice con la formación del pensamiento histórico. En las últimas décadas, este concepto adquiere mayor notoriedad para los discentes; situándolos como principales protagonistas de su propio aprendizaje, dejando de lado su papel pasivo (Gómez & Miralles, 2017. Cit en Martínez y Miralles, 2020). Algunos países tales como España, Reino Unido, México o Canadá, le dan importancia a esta dinámica a través de su currículum; lo que supone un avance en términos metodológicos y didácticos (Ministerio de Educación, 2012. Cit en en Martínez y Miralles, 2020).

Parece evidente que los docentes se han de dotar de competencias que permitan enseñar a pensar con el objetivo de poder comprender el mundo de forma más responsable y consciente (Morin, 2001). De acuerdo con Gómez y Miralles (2017. Cit. en Martínez y Miralles, 2020) en España se hace evidente y necesario un replanteamiento del modelo educativo del discente en términos históricos. Por tanto, se debe concebir la Historia como un puzzle en el que cada pieza suma y permite reconstruir la misma siempre y cuando se adopte una perspectiva comprensiva y analítica de forma global. Un puzzle cuyas piezas son las fuentes históricas, desde los objetos y restos materiales, hasta las fotografías.

2.2 La importancia de la observación en el proceso educativo: la didáctica del objeto

El concepto de observar se transforma en función de los diferentes autores, aunque bien es cierto que existe una idea genérica: según De Ketele (1984. Cit. en Sánchez y Pegalajar, 2019: 4) “observar es un proceso que requiere atención voluntaria e inteligente,

orientada por un objetivo terminal u organizador, y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información”.

Resulta de gran relevancia la labor del docente en cuanto a que el alumnado de Educación Primaria conozca el proceso para poder dar significado al material que tiene ante sus ojos. Como pilar fundamental, se ha de destacar la necesidad de agudizar el sentido de la vista con el objetivo de obtener pistas que permitan avanzar en la indagación. Normalmente, los objetos antiguos tienden a llamar la atención del alumnado por su carácter inusual en su vida cotidiana, por lo que su empleo otorga diferentes dinámicas asociadas al objeto tales como la comparación con otros o la deducción de información a partir del mismo (Prats y Santacana, 2011).

Según Prats y Santacana, (2011: 13-14) para poder obtener datos objetivos de las fuentes a analizar, es necesario que el alumnado tenga en cuenta algunas preguntas:

- ¿Qué puede ser ese objeto?, ¿De qué materiales está hecho?
- ¿Es muy viejo?, ¿Sabemos de cuándo es?
- ¿Cómo sabemos o podemos saber la edad del objeto?
- ¿Para qué se usaba?, ¿Cómo se usaba?
- ¿Quién pudo utilizar este tipo de objetos?
- ¿Tenemos en la actualidad objetos que desempeñen la misma función o una parecida?
- ¿Tenemos o hemos visto objetos o elementos semejantes?, ¿En qué se parecen?, ¿En qué se diferencian?
- ¿Qué cosas sabemos con toda seguridad de ese objeto?
- ¿Qué pruebas tenemos?
- ¿Qué nos gustaría saber de los que lo hicieron o usaron?
- ¿Sigue existiendo ese objeto o ha sido sustituido o desaparecido?

Gracias a esta batería de preguntas se pretende que su correspondiente respuesta, aclarar la vista de aquellos alumnos a los cuales parece cegarles el objeto conforme lo ven y observan por primera vez, todo ello infundado por el asombro ante tal rareza.

2.3. Instrumentos para reconstruir la historia: las fuentes materiales.

A lo largo de la historia, suceden innumerables acontecimientos por todo el planeta tierra; cada uno de ellos se ha dado en contextos particulares caracterizados por una serie de acontecimientos e ideales muy diversos. A pesar de pertenecer al pasado, cuentan con un elemento común que los caracteriza: las fuentes materiales. Este concepto incluye tanto lo comúnmente conocido como objetos, restos arqueológicos además de todo tipo de escritos dados (Moradiellos, 1994). El potencial didáctico que presentan no se puede negar, sin embargo, resulta de extrema urgencia recurrir a cambios metodológicos como los anteriormente comentados.

Dichas fuentes suponen un punto de unión entre el pasado y la Didáctica de la Historia ya que a través de ellas permite conocer las diferentes sociedades y culturas dadas con sus correspondientes elementos clave que las caracterizan. Asimismo, otorga capacidad crítica para la toma de decisiones en el ámbito cotidiano además de ofrecer la posibilidad de poder conocer y comprender el entorno en el que nos desenvolvemos en nuestro día a día (Hernández y Cardona, 2015).

Para Trepát (1995), dentro del aula es preciso que los discentes sean capaces de distinguir entre *fuentes primarias*, caracterizadas por ser evidencias del pasado siendo contemporáneas a los hechos que hace referencia; y las *fuentes secundarias*, las cuales hacen referencia a registros históricos elaborados a partir de diversos vestigios por autores no pertenecientes al mismo periodo a los acontecimientos (pudiendo ser libros de texto o todo tipo de mapas cartográficos). Existen numerosas tipologías de fuentes históricas, estructuradas según Aróstegui (1995: 379-390), de la siguiente manera:

- Fuentes Materiales: construcciones, restos arqueológicos, herramientas y elementos de la vida cotidiana.
- Fuentes Gráfico-Documentales: documentos públicos/privados, literatura y prensa.
- Fuentes Iconográficas Clásicas: pintura, escultura y grabados.
- Fuentes Audiovisuales Contemporáneas: fotografía, cine, televisión, radio e internet.
- Fuentes Estadísticas: censos, precios, salarios, observatorios económicos y gráficas estadísticas.

- Fuentes Cartográficas y Fuentes Orales: mapas históricos, leyendas y mitos, relatos, canciones, poemas y cuentos.

2.4 LAS FUENTES MATERIALES: FOTOGRAFÍAS Y TESTIMONIOS ORALES.

Resultan de gran importancia los aportes dados por Cooper (2002) al afirmar que a partir de los 3 años es totalmente necesario el empleo de diferentes materiales dados en actividades tales como las colecciones, comunicaciones, observaciones y establecimiento de semejanzas y diferencias como eje central de las mismas. Recalca, además, la necesidad de trabajar fotografías junto con relatos de distintas épocas.

La fotografía es un fiel reflejo de los múltiples hechos ocurridos en el pasado. Este recurso didáctico comienza a utilizarse a principios del siglo XIX como complementario al libro de texto. De alguna forma se trata de retratar y adecuar aquellos acontecimientos narrados de forma escrita a la realidad, así como un aporte extra de información contribuyendo al desarrollo de la memoria visual (García, 2016). En palabras de Anadón (2002: 163) “la fotografía es un documento que nos aporta información directa sobre el pasado y nos permite reconstruirlo, pero al igual que cualquier otra fuente, no es inocente”.

La fotografía, evoca una serie de elementos o ideales parcialmente camuflados que necesitan una correcta atención al detalle y un contexto a priori para poder desentrañar su verdadero significado. Ello a su vez requiere ser capaces de descodificar el lenguaje fotográfico y para esto, se necesita aplicar nuevas estrategias. No se deben pasar por alto las numerosas evidencias que retratan de diferentes formas e intenciones, múltiples imágenes con alusión al pasado que forman parte del bagaje social y cultural.

Para poder analizar de forma efectiva los documentos gráficos, es necesario tener en cuenta que existen tres niveles de análisis propuestos por Prats y Santacana; siendo el primero de ellos un estudio de los aspectos que engloban a la imagen (tipología, soporte y estructura formal), el siguiente se basa en la lectura de imagen de forma global en la que se recogen todos sus elementos, la identificación de lugar de la toma además de objetos del paisaje que pueden aportar información, por último se ha de fijar la atención en las acciones o situaciones que acontecen en las imágenes con el fin de determinar su previa planificación o toma instantánea (2011).

Por otra parte, no se debe desatender la gran importancia y potencial didáctico que suscitan otras fuentes históricas tales como los relatos orales, en los que adquiere protagonismo tanto la persona que relata los acontecimientos, como aquellas que los transmiten de otras personas y épocas, permitiendo reconstruir acontecimientos del pasado (Núñez, 1990). Por esta razón, recurrir a la historia oral, aporta al ámbito educativo la llave hacia el conocimiento de lo desconocido desde esferas cotidianas y cercanas (Santos, 2016).

El empleo de este tipo de fuentes en relación con la Historia se inicia en los años sesenta del siglo pasado gracias al sociólogo Paul Thompson. Recurrir a las fuentes orales supone un punto de inflexión debido a que permite averiguar datos reales los cuales, en épocas pasadas, se tergiversan por creencias ideológicas. De esta forma, se destaca la facilidad con la que se puede acceder a este tipo de fuentes históricas, y por ende crear conocimiento. (Thompson, 1988)

Su empleo en el aula es necesario puesto que contribuye al desarrollo de competencias básicas, sobre todo la de aprender a aprender, la social y ciudadana, y la cultural y artística. Asimismo, aporta una visión al alumnado la cual radica en la importancia y necesidad de la Historia como materia para poder comprender el presente.

Adicionalmente, ayuda a conocer aquellos acontecimientos pasados en los que se ven involucrados como principales protagonistas nuestros propios familiares o amigos, acercándose así a la historia cotidiana (Prades, 2016). En este aspecto, se genera un vínculo de intercambios generacionales que desarrolla una mayor empatía hacia los colectivos entrevistados, así como una mejora en el contacto con la sociedad (Sepúlveda, 2000. Cit. en Prades, 2016).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se ha planteado una intervención en la que se pretende introducir el trabajo con diversas fuentes en el aula, a fin de comprobar qué efectos puede tener en la enseñanza-aprendizaje de la historia.

3. OBJETIVOS

En términos generales, la finalidad que se persigue con este estudio es una aproximación a la visión de la Historia por parte del alumnado, así como el impacto a nivel conceptual que supone el uso de fuentes históricas en el aula.

En este sentido y ligado a lo enunciado anteriormente, se exponen los siguientes objetivos más específicos:

- Conocer la perspectiva que tienen con respecto a las clases de Historia
- Indagar en los conocimientos previos del alumnado ligados al uso con fuentes históricas.
- Conocer y comprender la importancia de hechos históricos clave del entorno cercano.
- Conocer el impacto a nivel conceptual sobre la Historia a través del uso de fuentes históricas de su entorno cercano.

4. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

El diseño y procedimiento de la intervención contempla las siguientes fases:

- Se procede a la elaboración de una serie de cuestionarios y tarea.
- Se contacta tanto con la jefa de estudios del Colegio Público Llaranes y a continuación, con la población sobre la que recae el estudio.
- Se acude al centro un total de 4 veces repartidas en 2 semanas, cada una de ellas correspondiente a una sesión en las que se lleva a cabo la dinámica del estudio.
- Se analizan los datos recopilados a través de los cuestionarios y la tarea con el fin de conocer la visión del alumnado en relación con la Historia.
- Se elaboran unas conclusiones a partir de los análisis de resultados.

Con respecto a las dinámicas¹ llevadas a cabo en el centro y que hacen posible el estudio, se distinguen las siguientes:

La sesión uno supondrá una toma de contacto con el alumnado de tal manera que la sesión toma la siguiente estructura:

- Se produce una toma de contacto con el alumnado que permita desarrollar un clima agradable para las sesiones de la investigación.
- Se les manda rellenar un cuestionario para comprobar los conocimientos que presentan acerca de las fuentes.
- Se les presenta otro cuestionario en el que se pretende conocer la visión que presentan los discentes acerca de la Historia (experiencias, sentimientos, utilidad...etc).

En la siguiente sesión se produce la intervención en el aula con el uso de fuentes en las que se les enseñan fotografías relacionadas con el avilés industrial de los años 60 (calles, trabajadores de Ensidesa, etc). En ella se les pasa un cuestionario a modo de tarea con el fin de que identifiquen lo que aparece en las fotografías y que, si lo creen oportuno, pidan ayuda familiar. Dicha acción tiene como fin implicar a las familias para ayudar a completar el contenido de las imágenes.

Para finalizar esta sesión se pretende realizar por el propio alumnado una entrevista a familiares (tíos/as, abuelos/as, etc.) en el que se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Cómo era su vida en la infancia.
- A qué se dedicaban.
- Presencia de familiares emigrantes, lugar de partida y causas.
- Diferencias entre la zona/vida de donde partieron y a donde llegaron.
- Preferencia de vivir en su lugar de partida o en el de llegada y por qué.

Durante esta tercera sesión se comentarán a modo de asamblea tanto el cuestionario como la entrevista a modo de tarea mandadas en la sesión anterior. En esta línea se persigue dar protagonismo al alumnado, así como vincular los testimonios recopilados de

¹ Véase “Anexos” con el fin de conocer el desarrollo completo de las sesiones de intervención.

la sesión anterior, lo que se puede aprender de las fotografías y documentos utilizados. A continuación, se exponen los contenidos que se vinculan a lo anterior nombrado:

- Sector primario: agricultura y ganadería.
- Éxodo rural.
- La industrialización: Ensidesa.

En la cuarta y última sesión se lleva a cabo el postest que tiene como objetivo constatar si la implicación de las familias, trabajar con historias de vida y fuentes vinculadas con el entorno del alumnado resulta útil de cara al aprendizaje de la historia y cambia la visión que el alumnado tiene acerca de la asignatura.

4.1 Variables de estudio

Para poder llevar a cabo el estudio se han analizado tres variables repartidas a lo largo del mismo, condensadas en los diferentes cuestionarios y tarea. En la tabla 2 se presentan las distintas variables contempladas en el trabajo y los instrumentos usados para su estudio.

Variable	Instrumento
Experiencia y visión con la Historia	Cuestionario 1 (pretest)
Uso de fuentes orales y documentales	Tareas 1 y 2
Impacto del uso de fuentes	Cuestionario 1 (postest)

Tabla 1. Variables de estudio e instrumentos.

4.2 Instrumentos de recogida de información

Para recopilar toda la información necesaria que permita realizar este estudio, se emplean cuestionarios generados a través de la plataforma “Google Forms” (véase anexo II). Se ha optado por el uso de esta herramienta por su facilidad de uso.

También se recurre al empleo de una tarea que sirva como punto de inflexión y que permita comparar las cuestiones realizadas a priori y aquellas realizadas después de la tarea.

A la hora de formular los enunciados o preguntas, se tienen en cuenta los receptores principales por lo que se hace hincapié en que todas las cuestiones sean lo más concisas, comprensibles y claros posibles. Los cuestionarios se dividen por secciones de tal manera que cada una presenta un objetivo concreto:

Sección	Objetivo
1	Indagar en las concepciones de los alumnos sobre las clases de historia.
2	Saber el conocimiento que presenta el alumnado acerca de las fuentes históricas y su uso.
3	Saber el conocimiento acerca de acontecimientos históricos clave de su contexto cercano.

Tabla 2. Objetivos y secciones de los cuestionarios.

Es preciso destacar que la población a la que se realiza el estudio implica que los datos obtenidos no pueden generalizarse a otros contextos y la información que se pretende obtener varía en función de la sección del cuestionario y/o tarea. Del mismo modo, los efectos previstos de la intervención deben interpretarse correctamente contextualizados; esto se debe a que no son nuestros alumnos y el tiempo del que disponemos es limitado puesto que se pretende alterar lo menos posible la programación docente previamente establecida.

4.2.1 Cuestionarios

A continuación, se desglosan de forma sintética los cuestionarios² en secciones según sea el objetivo:

Esta primera sección denominada *concepciones sobre la Historia* tiene por objetivo:

- Indagar en las concepciones de los alumnos sobre las clases de Historia.

Se pretende condensar una serie de premisas en la que se incluyen diferentes enunciados ligados con concepciones que el alumnado puede o no presentar acerca de la Historia en base a su experiencia a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria, así como enunciados relacionados con las Fuentes Históricas.

² Véase anexos

Esta segunda llamada *experiencia en el uso con fuentes* tiene como objetivo:

- Saber el conocimiento que presenta el alumnado acerca de las fuentes históricas y su uso.

Se pretende obtener un conocimiento general previo acerca del conocimiento que presentan acerca de las Fuentes Históricas fruto de su tratamiento, en mayor o menor medida, a lo largo de la etapa de Educación Primaria.

Esta última, por nombre *conocimientos factuales sobre la historia de Avilés* tiene como objetivo:

- Saber el conocimiento acerca de acontecimientos históricos clave de su contexto cercano.

Se busca indagar en el bagaje de conocimientos del pasado relacionados con el Avilés industrial de la década de los años 50 y 60.

4.2.2 Tarea

Esta tarea³, sirve de nexo entre los cuestionarios pretest y postest y enlaza con uno de los principales objetivos del estudio:

- Conocer el impacto que supone el uso de fuente históricas en el aula, dado en un contexto cercano al alumnado.

La tarea se divide en dos partes. En la primera de ellas se guía al alumnado a través de una serie de preguntas con el fin de recopilar información a través de testimonios orales y en la segunda se presentan una serie de imágenes ya mostradas con anterioridad a los participantes del estudio en el primer cuestionario. Esta vez se les remite a webs donde pueden encontrar información relativa a las imágenes. Estas tratan temas como ENSIDESA, el tranvía de Avilés y las Fiestas del Bollo en Avilés. También se presentan una serie de cuestiones que se responden, bien gracias al enlace que les remite a una página con información de la misma foto, bien con mediación de la familia.

En este sentido, los temas que tratará, contextualizado con el Avilés industrial de los años 60-70, son los siguientes:

³ Véase anexos

- Sector primario: agricultura y ganadería.
- Éxodo rural.
- La industrialización: Ensidesa.
- Sector terciario: vías de comunicación.
- Tradición y cultura: fiestas comarcales.

Esta experiencia sirve, tras el tratamiento de un contexto cercano al alumnado y con ayuda del cuestionario post test, para conocer el impacto que supone el uso de fuentes históricas.

4.3 Temporalización

Previa aprobación del director, jefa de estudios y tutora del grupo de estudio, tutor de 6º establece un límite de 4 sesiones totales a lo largo de dos semanas para las intervenciones del año pasado y la del presente.

4.4 Muestras

En relación con la muestra “A” se trata de un grupo correspondiente al C.P Palacio Valdés que cuenta con veinte alumnos/as siendo cinco chicas y siete chicos correspondientes a 6º curso de Educación Primaria. En términos generales el nivel socioeconómico de las familias es medio- bajo, según los últimos informes de la Consejería de Educación y cultura del Principado de Asturias.

En cuanto a la diversidad del alumnado, la autonomía del grupo de clase varía de unas personas a otras; existen discentes que precisan de un mayor apoyo durante las sesiones; en concreto son 2 alumnos y en todas las áreas. También se dan casos en los que personas piden más ayuda, no necesitan un apoyo personalizado. Existe la presencia de 1 alumno procedente de República Dominicana, así como otro perteneciente a la etnia gitana. Presentan un desfase curricular de un año, así como informes de diversa índole tales como TDAH.

A grandes rasgos, son un grupo de alumnos los cuales cuentan con un especial interés por aprender día a día cosas nuevas; esto se refuerza aún más cuando se les presentan aspectos que les involucran directamente.

Con respecto a la muestra “B”, el grupo está formado por un total de trece alumnos; repartiéndose a partes iguales ambos sexos. Además, se encuentran en el último curso de la etapa de Educación Primaria cuya diversidad implica, en ciertos casos, un mayor apoyo durante las sesiones. En este sentido se encuentran 3 alumnos cuyas dificultades son patentes en la mayoría de las áreas; provenientes de países tales como Rumanía, Honduras y Guatemala. Todos ellos presentan un desfase curricular de 2 años de tal manera que cuenta con una A.C.I (Adaptación Curricular Individualizada).

A pesar de esto, no afecta en absoluto al desarrollo de las clases puesto que el maestro se adapta a su ritmo sin entorpecer el de los demás. En términos generales se trata de un grupo clase motivado con un gran afán y gusto por todo lo que atañe a la curiosidad e investigación por lo que en este sentido se trata de alumnado muy activo y productivo en términos académicos.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primera instancia se realiza un análisis de los resultados correspondientes a la sección “opiniones sobre la historia de Avilés”. En este sentido, se pone de manifiesto los datos recabados por cada curso escolar con su correspondiente análisis distinguiendo ambas muestras en las que se pone de manifiesto sus respuestas cuantitativas dadas en el pretest y postest.

En el apartado “conocimientos factuales sobre la historia de Avilés” se analizan las respuestas abiertas del alumnado. Por último, en relación con la sección “experiencia en el uso de fuentes”, se lleva a cabo una comparación entre ambas muestras correspondiente a las variables de conocimiento de fuentes y su uso en el aula. Las preguntas de ambas secciones se reflejan en la tabla que aparece a continuación:

Pregunta 1. La historia es una asignatura que consiste en leer y subrayar lo que aparece en el libro de texto que utilizamos en clase.

Pregunta 2. La historia es una asignatura que consiste en analizar documentos, fotografías y objetos antiguos.

Pregunta 3. La historia es una asignatura que consiste en preguntar a nuestros padres y abuelos cómo era su vida cuando eran jóvenes.
Pregunta 4. La historia es una asignatura que consiste en investigar cómo ha cambiado nuestro barrio o nuestra ciudad con el paso del tiempo.
Pregunta 5. Para aprobar la asignatura, es importante saberse de memoria muchos nombres y fechas para poder responder las preguntas del examen.
Pregunta 6. Para aprobar la asignatura, es importante hacer las actividades del libro de texto.
Pregunta 7. Para aprobar la asignatura, es importante consultar documentos, periódicos, fotografías antiguas...
Pregunta 8. Indica cuánto dirías que sabes sobre la historia de Avilés, teniendo en cuenta que 1=no sabes nada; 5=conoces la historia de Avilés perfectamente.

Tabla 3: Preguntas formuladas en el pretest y postest

Con respecto a la muestra del año 2019/2020 (muestra A), del total de alumnado que compone el grupo de clase (N=25), realizan el pretest veinticuatro personas (96%), mientras que en la tarea y postest participan trece personas (60%). Por esta razón, únicamente se considera a las trece personas que han realizado todos los procedimientos requeridos para el estudio. En cambio, la muestra del año 2020/2021 (muestra B) se da un 100% (N= 12) de participación.

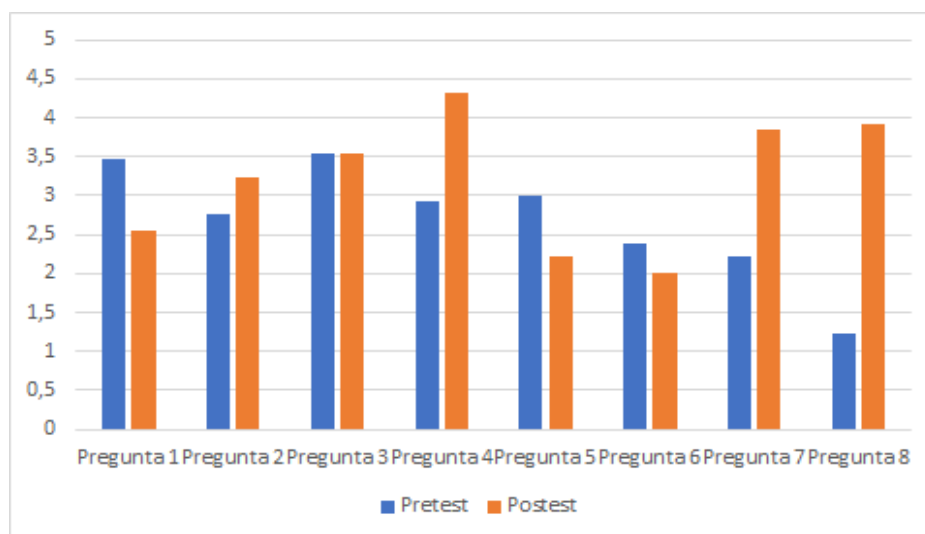


Figura 1. Resultados de pretest y postest de la muestra A.

En relación con la figura 4, se exponen los resultados obtenidos tanto en el pretest como postest de la muestra A. Primeramente, el alumnado se encuentra de acuerdo ($\bar{x} = 3.46$) a la hora de identificar la asignatura de Historia con tareas mecánicas tales como leer y subrayar lo que aparece en el libro de texto; sin embargo después de la intervención se produce un cambio en el que se muestra un mayor grado de disconformidad ($\bar{x} = 2.54$) por lo que se puede afirmar que en dicha asignatura tienen lugar diversas dinámicas las cuales distan de aspectos monótonos y poco motivantes. En un principio el grupo clase

niega la importancia ($\bar{X} = 2.77$) de utilizar fuentes históricas como recurso útil para el aprendizaje de la historia tales como documentos, fotografías y objetos del pasado. En cambio, en el postest se produce un breve aumento del acuerdo ($\bar{X} = 3.23$) por parte de los discentes; por tanto, ampliando el bagaje de fuentes significativas que contribuyen a aprender Historia.

Asimismo, los alumnos y alumnas muestran una conformidad notable ($\bar{X} = 3.54$) acerca de utilizar a sus familiares como fuente útil y de referencia para el aprendizaje de acontecimientos históricos; este hecho se mantiene tanto en el pretest como en el postest y por tanto, adquiriendo gran relevancia la implicación de agentes con vínculos afectivos al alumnado para conocer testimonios del pasado bien sea por iniciativa propia o motivado por la escuela. Por otro lado, se observa cierto desacuerdo al momento de no apreciar los cambios de su entorno como aspecto importante a la hora de estudiar historia ($\bar{X} = 2.92$); sin embargo, posteriormente el alumnado cambia de forma drástica su opinión ($\bar{X} = 4.31$) al concebir la metamorfosis de su entorno cercano como un aspecto de gran relevancia e interés para ellos debido al vínculo que tienen con los contenidos a investigar.

Además, los discentes muestran disconformidad ($\bar{X} = 3$) acerca de ciertos aspectos como el aprendizaje memorístico de nombres y fechas que permiten responder los exámenes y por ende, superar la asignatura; por lo que no identifican como importantes este tipo de dinámicas memorísticas. Después de la intervención, aumenta brevemente el desacuerdo ($\bar{X} = 2.21$) de dinámicas rutinarias y aisladas en favor de aspectos cercanos y por ende, más agradables de aprender para el alumnado. Igualmente, no consideran como importante la realización de tareas para superar la materia; reforzándose esta idea de forma más notoria en el postest al aumentar el desacuerdo ($\bar{X} = 2$), lo que sugiere que el alumnado prefiere dinámicas alternativas y llamativas a lo convencional.

Los discentes afirman no dar importancia ($\bar{X} = 2.23$) a la consulta de fuentes históricas como documentos, periódicos y fotografías del pasado, aunque posteriormente se produce un cambio bastante evidente ($\bar{X} = 3.85$) en el que son capaces de concebir la investigación de la historia a través de fuentes primarias y secundarias como una estrategia indispensable dentro de la historia; jugando un papel clave un planteamiento cercano, motivador y activo del alumnado. Por último, al principio de la intervención el alumnado afirma tener un gran desconocimiento acerca de los acontecimientos del pasado de su propia ciudad ($\bar{X} = 1.23$) aunque en el postest se produce un cambio significativo

debido a que ellos mismos consideran que sus conocimientos acerca de la historia de Avilés han aumentado notablemente ($\bar{x} = 3.92$); como consecuencia del efecto positivo de las tareas llevadas a cabo durante la intervención.

En relación con la muestra del año 2020/2021, se observa por un lado un gráfico de barras en el que se evidencian las respuestas recabadas tanto en el pretest como en el postest:

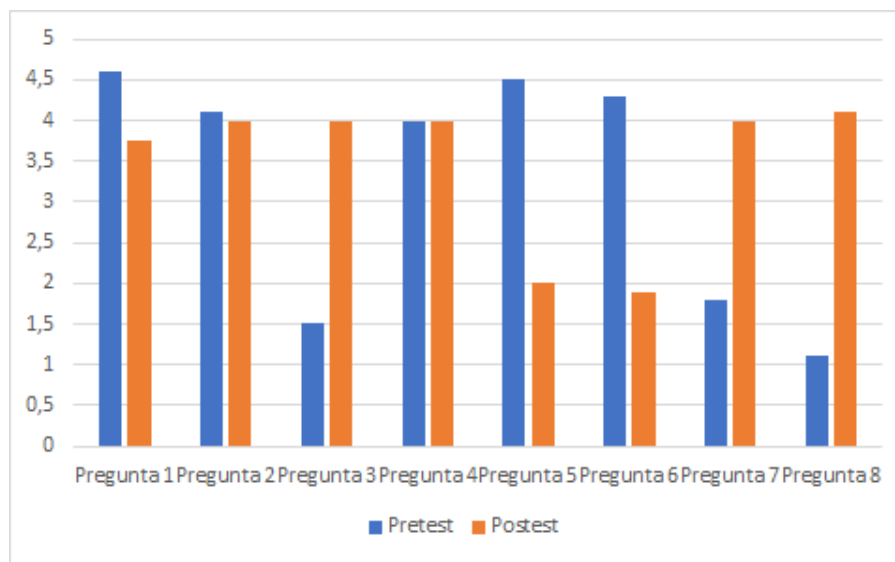


Figura 2. Gráfico de respuestas correspondientes con variables de estudio cuantitativas de la muestra B.

En la figura 2, se presentan los resultados obtenidos en el pretest y postest de la muestra B. En un primer momento, previo a la intervención, los discentes identifican claramente ($\bar{x} = 4.6$) la clase de historia con tareas mecánicas como la lectura y subrayado del libro. Sin embargo, en el postest se refleja un aumento de la disconformidad ($\bar{x} = 3.75$) en la que se visiona como una materia en la que existen estrategias de trabajo alternativas y más motivantes que las tradicionales. Asimismo, los resultados no varían en lo relativo al empleo de materiales tales como documentos, fotografías y objetivos antiguos que permiten reconstruir la historia; por lo que los discentes parecen haber experimentado este tipo de dinámicas con anterioridad.

Sobremano, el alumnado no entiende ($\bar{x} = 1.54$) que los familiares sean fuentes de información útil para aprender la historia de su propio pasado; aunque en el postest se da un gran cambio ya que hay un alto grado de acuerdo ($\bar{x} = 4$) a la hora de percibir la implicación de las familias como un elemento enriquecedor y práctico para aprender historia debido a lo valioso que resultan sus testimonios. Además, consideran poco relevante ($\bar{x} = 2$) la investigación de su propio entorno a lo largo de los años; sin embargo,

posteriormente los discentes sí consideran importante ($\bar{x} = 4$) conocer qué aspectos de su barrio y de su propia historia, los cuales resultan más llamativos, se han modificado.

Los alumnos y alumnas identifican de manera clara ($\bar{x} = 4.5$) tareas como memorizar nombres y fechas como esenciales para aprobar los exámenes de historia; aunque después se produce un cambio notable y se reduce notablemente dicha idea ($\bar{x} = 2$) al experimentar estrategias diferentes las cuales les resultan más útiles y motivadoras, permitiéndoles superar las pruebas escritas. Lo mismo ocurre ($\bar{x} = 4.3$) con el desarrollo de ejercicios mecánicos tales como contestar a preguntas del libro de texto; aumentando de forma notoria el desacuerdo en el posttest ($\bar{x} = 1.9$) al considerar este tipo de dinámicas poco relevantes en favor de otro tipo de dinámicas que les resulten más llamativas y motivantes.

El alumnado afirma en pretest que la investigación de documentos históricos como periódicos, fotografías y documentos del pasado no son importantes para la asignatura de historia; aunque en el posttest este tipo de estrategias basadas en la investigación de fuentes históricas resultan aspectos clave dentro del propia área debido a que adquieren un mayor número de procedimientos que les permiten aprender historia de forma lúdica. Para terminar, al comienzo de la investigación los discentes aseguran conocer muy poco ($\bar{x} = 1.8$) acerca de la historia de Avilés; posteriormente se produce un gran cambio ($\bar{x} = 4$) ya que son capaces de afirmar que sus conocimientos acerca de la Villa de Avilés son mayores que al principio; por lo que las dinámicas que se llevan a cabo durante la intervención parecen tener un efecto significativo en el alumnado.

A continuación, se reflejan los resultados correspondientes al conocimiento y uso de fuentes de ambas muestras en la siguiente tabla:

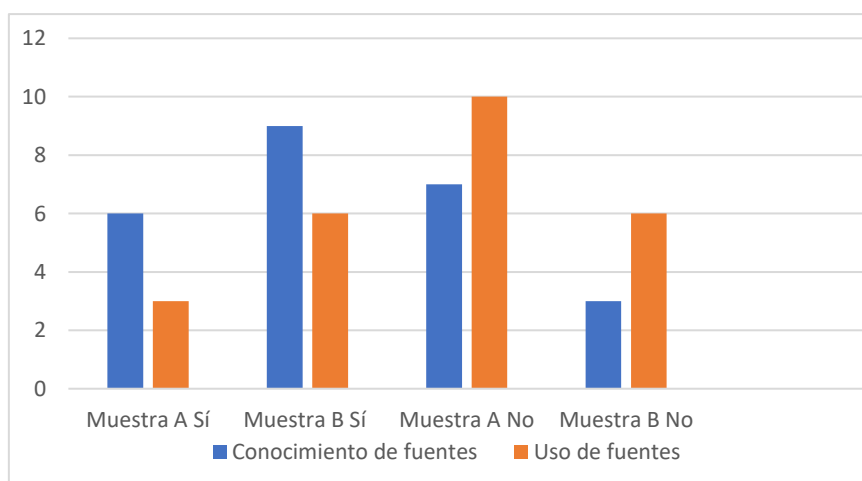


Figura 3. Respuesta conocimiento y uso fuentes muestra A y muestra B.

Al presentar al grupo clase los enunciados relacionados con el conocimiento de las fuentes históricas, los resultados arrojan un mayor conocimiento por parte de la muestra B con respecto a la A. Asimismo, aquella población que afirma tener más desconocimiento más notable acerca de las mismas lo adquiere la A con respecto a la B. Al tiempo que se les presenta el uso de fuentes a lo largo de la etapa de Educación Primaria; los datos evidencian un mayor equilibrio en cuanto a su empleo en la muestra B que en la A; habiendo en esta última una mayor diferencia entre aquellos que han usado fuentes y los que no.

Estos resultados pueden explicarse debido a la diversidad de profesorado que ha tenido el grupo de alumnado encuestado y que, por tanto, emplea diferentes dinámicas y recursos a la hora de enseñar historia a lo largo de la etapa de Educación Primaria. Además, se condiciona por el ideario propio del que parta el docente en cuanto a forma de enfocar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como su predisposición hacia la materia. Asimismo, aquellos maestros y maestras los cuales se sienten identificados con el entorno que los rodea además de contar con iniciativas que emanan del Equipo directivo, así como el Claustro y Consejo Escolar, valorándose de forma positiva herramientas metodológicas como impulsoras de aprendizajes útiles, motivantes y significativos.

Por último, en lo que se refiere a las variables cualitativas de *identificación* y *descripción de imágenes* de respuesta libre; posteriormente a la intervención, los datos arrojan un mayor conocimiento por parte de ambas muestras en aspectos tales como el conocimiento del tiempo y del espacio, así como, de forma más concreta, identificación de lugares, fechas y/o contextos concretos.

En términos generales se refleja una evolución positiva en cuanto a conocimientos acerca de la historia de Avilés; estos resultados pueden explicarse debido a la eficacia que presentan las dinámicas desarrolladas anteriormente. Asimismo, se refleja la posibilidad de aprender aspectos históricos del entorno a través de la memoria familiar que permite dar más sentido a las imágenes y actuar como factor motivante. En general las diferencias entre ambas poblaciones han sido notables en términos positivos de tal manera que es posible afirmar que no existen diferencias en cuanto a ambas poblaciones. En este sentido se evidencia la efectividad didáctica de empleo de fuentes cercanas al alumnado en el aula independientemente del contexto en el que se enmarque.

Todos los cambios anteriormente enunciados dentro de ambas poblaciones se pueden explicar debido al empleo de una metodología novedosa para el alumnado las cuales se nutren de aspectos lúdicos y didácticos que, pretender otorgar el protagonismo y motivación que el discente se merece. En este sentido, nos hemos querido despojar de métodos puramente tradicionales alejándose la totalidad de la intervención de cualquier prueba y/o trabajo en el que las preguntas se basasen en una simple identificación y posterior copia de información de un texto o vídeo (aspectos a los que los libros de texto tienen acostumbrados). Asimismo, el alumno, al implicarse y sentirse una persona productiva, mediante la autorreflexión, parece darse cuenta de que aprende historia de una forma novedosa y alternativa sin necesidad de recurrir a métodos puramente mecánicos en los que no se implica cognitivamente ni le resultan tan motivantes. La labor investigadora del alumnado ha influido en su propio interés a la hora de conocer la metamorfosis que ha sufrido el barrio donde vive y ha crecido.

Se abre pues, un abanico de posibilidades en relación con el pasado, así como los materiales que permiten redescubrirlo de una forma alternativa tal y como son las fuentes históricas. El afán de conocer aspectos en los que ellos mismos se ven reflejados y empatizan, les genera inquietud y motivación por lo que la predisposición hacia los mismos aumenta; incrementándose dicha significación cuando le dan sentido a sus interrogantes

La implicación de los miembros de la familia como parte activa de la intervención, permite servir de puente hacia la búsqueda de dicho conocimiento puesto que contienen información valiosa y de su interés; por lo que comienzan a concebirles como un recurso útil y cercano. En contra, el libro de texto queda relegado a un segundo plano al igual que las actividades que en él se realizan, pudiendo deberse a que este hecho, alimenta la falta de predisposición del alumnado a sentirse realizados ya que dichas tareas les resultan monótonas y poco atractivas. recurso accesible, útil y formativo ligado a la asignatura de Historia.

En términos generales, como se refleja en los datos, los cambios son realmente significativos en todos los aspectos; sin embargo, existen ciertas situaciones en las que los resultados no varían en el pretest y postest; manteniéndose dichas concepciones a lo largo de la investigación. Esta situación se da en dos ocasiones; en la población A la hora de concebir a los familiares como fuente de recursos para aprender historia; pudiendo explicarse debido a que o bien el alumnado trabaja en niveles anteriores las fuentes

históricas en las que participa la familia o bien porque el propio niño tiene inquietudes propias de su pasado y decide de forma intuitiva preguntar a sus familiares.

Variable	Pretest		Posttest		p
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica	
Pregunta 1. La historia es una asignatura que consiste en leer y subrayar lo que aparece en el libro de texto que utilizamos en clase.	3.46	1.13	2.54	1.51	.12
Pregunta 2. La historia es una asignatura que consiste en analizar documentos, fotografías y objetos antiguos.	2.77	1.24	3.23	1.54	.83
Pregunta 3. La historia es una asignatura que consiste en preguntar a nuestros padres y abuelos cómo era su vida cuando eran jóvenes.	3.54	0.97	3.54	1.27	1.000
Pregunta 4. La historia es una asignatura que consiste en investigar cómo ha cambiado nuestro barrio o nuestra ciudad con el paso del tiempo.	2.92	1.12	4.31	1.11	.002
Pregunta 5. Para aprobar la asignatura, es importante saberse de memoria muchos nombres y fechas para poder responder las preguntas del examen.	3.00	1.29	2.21	0.75	.21
Pregunta 6. Para aprobar la asignatura, es importante hacer las actividades del libro de texto.	2.38	1.45	2.00	1.22	.033
Pregunta 7. Para aprobar la asignatura, es importante consultar documentos, periódicos, fotografías antiguas...	2.23	1.09	3.85	1.28	.001
Pregunta 8. Indica cuánto dirías que sabes sobre la historia de Avilés, teniendo en cuenta que 1=no sabes nada; 5=conoces la historia de Avilés perfectamente.	1.23	0.44	3.92	0.76	.001

Tabla 4. Resultados de la muestra A

Variable	Pretest		Posttest		p
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica	
Pregunta 1. La historia es una asignatura que consiste en leer y subrayar lo que aparece en el libro de texto que utilizamos en clase.	4.67	0.49	3.75	0.75	.002
Pregunta 2. La historia es una asignatura que consiste en analizar documentos, fotografías y objetos antiguos.	4.17	0.72	4.00	0.85	.452
Pregunta 3. La historia es una asignatura que consiste en preguntar a nuestros padres y abuelos cómo era su vida cuando eran jóvenes.	1.50	0.52	4.00	0.95	.002
Pregunta 4. La historia es una asignatura que consiste en investigar cómo ha cambiado nuestro barrio o nuestra ciudad con el paso del tiempo.	2.00	0.51	4.00	0.74	.001
Pregunta 5. Para aprobar la asignatura, es importante saberse de memoria muchos nombres y fechas para poder responder las preguntas del examen.	4.58	0.67	2.08	0.79	.002
Pregunta 6. Para aprobar la asignatura, es importante hacer las actividades del libro de texto.	4.33	0.65	1.92	0.79	.002
Pregunta 7. Para aprobar la asignatura, es importante consultar documentos, periódicos, fotografías antiguas...	1.83	0.58	4.00	0.74	.001
Pregunta 8. Indica cuánto dirías que sabes sobre la historia de Avilés, teniendo en cuenta que 1=no sabes nada; 5=conoces la historia de Avilés perfectamente.	1.17	0.39	4.17	0.72	.002

Tabla 5. Resultados de la muestra B

Referente a la población B, ocurre en la concepción de la investigación para el aprendizaje de la historia a través de fuentes históricas; pudiendo deberse a que el alumnado ha experimentado anteriormente dinámicas de trabajo en el área de historia o bien en otras áreas en las que se han empleado las fuentes históricas como recurso para la enseñanza y el aprendizaje.

No obstante, conviene establecer un análisis comparativo de las mismas con el objetivo de identificar en qué contexto académico ha surtido un mayor impacto las dinámicas anteriormente comentadas. Observando las tablas anteriormente mostradas (Tablas 4 y 5), se observa que los cambios son más significativos en la muestra B que en la A; indicando un mayor efecto positivo de los resultados en la muestra B con respecto a la muestra A.

Estas diferencias entre ambas muestras pueden explicarse debido a que la tarea, presentada de forma presencial en contra de modalidad online, permite la presencia física de la figura del maestro como guía. Este se presenta como un agente motivador tanto de forma extrínseca como intrínseca en el que se permite establecer un vínculo emocional con el alumnado, lo que indudablemente contribuye a un mejor clima de trabajo y por ende, se traduce en una mejora de los resultados. Asimismo, permite un mayor control de todo el proceso que conlleva la dinámica puesto que se pueden establecer intercambios de información con su correspondiente *feedback* por parte del alumnado, así como resolver todo tipo de dudas de manera inmediata, así como otras que surjan derivadas de las primeras. Dichos intercambios también permiten conocer por parte del docente los diferentes ritmos del alumnado en cuanto a su capacidad de trabajo; ello permite adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta las características de cada alumno.

Otro aspecto esencial es el clima y vínculo socio afectivo que se deriva de comentar aspectos de forma colectiva en el aula a través de los cuales el grupo clase es capaz de darse cuenta de las enormes similitudes en cuanto a sus raíces. Asimismo, los datos muestran una mayor formación previa por parte del grupo B con respecto al A y ello hace que; traduciéndose en mejores resultados. A diferencia de la población A, la B mantiene un vínculo más estrecho con los contenidos que se van a trabajar ya que todos ellos conviven en el epicentro de uno de los barrios más característicos de la industrialización en Avilés; por lo tanto, este hecho permite que se sientan aún más identificados con una historia local, social y familiar más cercana a la temática que subyace la intervención.

6. CONCLUSIONES

Se debe concebir esta experiencia desde una doble perspectiva: por un lado, es posible afirmar que las estrategias basadas en el uso de fuentes históricas y la participación familiar ofrecen una potencialidad educativa nada desdeñable; y, por otro lado, que la presencialidad introduce diversas dificultades que es necesario tener en cuenta.

A este respecto, los datos del estudio de ambas muestras reflejan que el uso de fuentes y el diálogo con las familias da lugar a resultados positivos en cuanto al cambio de perspectiva sobre la asignatura y a nivel de aprendizajes.

Los datos recabados de la investigación ponen de manifiesto una serie de cambios relevantes que resultan de gran importancia su mención. en un principio, concebimos la Historia una asignatura metódica basada en la pura memorización de una serie de acontecimientos relatados de forma escrita donde se valora la cantidad de estos en vez de la calidad de la argumentación en las que se incluyen los mismos; estos hechos se encuentran totalmente descontextualizados del entorno del alumno por lo que difícilmente presenta un impulso o incentivo que le lleve a querer interesarse por lo que un libro relata; la plena recurrencia al libro de texto como única fuente de información y forma de trabajo y a un proceso mecánico de lectura-subrayado; la negativa a la vinculación de la asignatura a los diferentes miembros de la comunidad educativa, a excepción del docente.

Entre estos cambios, se encuentran los siguientes: los encuestados afirman no otorgar tanta importancia a su única herramienta de trabajo como es en el libro de texto y por tanto, abrir su mente y aceptar nuevas dinámicas de trabajo dentro de la propia asignatura con el objetivo de no recurrir a métodos ni herramientas repetitivos poco lúdicos y didácticos, sirviéndose como ejemplo el análisis de fotografías; se abre la posibilidad de estrechar vínculos con miembros de la comunidad educativa tales como las familias, personas comprometidas donde se trasciende más allá de las fronteras escolares a través de la cual, nos permite conocer diferentes acontecimientos relatados de primera mano por referentes para el alumnado; permite conocer la historia de una manera más útil y eficaz otorgando la oportunidad de aportar su experiencia al enriquecimiento del ámbito educativo

Sin embargo, es preciso destacar por un lado que los cambios han sido más notables y significativos en la muestra B, la cual, a diferencia de la A, convive en un entorno más

próximo que la muestra A en cuanto a la temática que subyace la investigación; lo que propicia un impacto mayor. Cabe destacar que con respecto a la identificación y descripción de imágenes las diferencias no se han podido apreciar; por tanto, en este sentido la dinámica ha surtido el mismo efecto.

Por otro lado, es necesario resaltar las dificultades que entraña la presencialidad, que resulta especialmente sensible al contexto socioeconómico de las familias. En efecto, las familias constituyen un pilar fundamental, en tanto que son ellas las que proporcionan las herramientas que permiten llevar a cabo el trabajo docente desde casa. Y en el caso de nuestra intervención, su papel es más relevante si cabe, dado que se convierten en una de las principales fuentes de información para completar la tarea. En este aspecto, en la muestra A, a pesar de que en el pretest prácticamente todo el alumnado participa, tanto en la tarea como el postest se produce un descenso de 24 personas a 13. En cambio, en la muestra B si participa todo el alumnado y por ende, sus familias. Es preciso destacar la bajada repentina de personas en la muestra A; puede deberse a la poca implicación por parte de las familias, ya que éstas también se han tenido que ver involucradas en el proceso debido a las exigencias de este. Se evidencia pues, lo determinante que puede resultar la figura de los familiares a la hora de que el alumno se eduque en un ambiente favorable y óptimo para su pleno desarrollo cognitivo-educativo.

Entre las modificaciones que se pueden introducir para impulsar cambios aún más significativos al trabajar este tipo de fuentes históricas en el aula, puede ser el empleo de reuniones periódicas y presencial de familiares con el fin de contar de primera mano testimonios reales que afectan a todo el alumnado, por tanto, al sentirse identificados, podría resultar aún más significativa la experiencia. En cierta medida también resulta tedioso cuantificar qué alumnado y familiares se involucran más y de qué manera.

Pese a todo, lo que pretendía era de alguna manera, además de comparar el impacto a nivel conceptual y de conocimientos gracias al uso de fuentes entre una muestra u otra, romper esa arraigada concepción del libro de texto como único recurso para un aprendizaje de la historia, el cual se encuentra descontextualizado y es poco motivador porque despoja a la Historia de su verdadera esencia y de todos aquellos elementos con mayor potencial educativo.

Además, se intenta, gracias a este tipo de dinámicas, que el alumno sea el principal protagonista, cuyo esfuerzo se vea recompensado y le permita, motivado por la implicación de familiares y contextualizado a su entorno cercano, un aprendizaje útil y

valioso acerca de los conocimientos históricos, dejando de lado simples textos memorísticos que caen en el olvido a corto plazo. Esto a su vez genera en ellos una predisposición y perspectiva mucho más favorable hacia la Historia, lo que se traduce en una mejora en el aprendizaje de esta. La Historia representa un campo muy amplio de elementos cuya explotación no puede resumirse en un único recurso; basta con buscar diferentes estrategias que la propia historia nos brinda, como hemos visto en este trabajo, para poder vislumbrar su verdadero potencial.

Se ha de tener en cuenta que los resultados del estudio no pretenden ser extrapolados a un contexto general global. Asimismo, las mejoras que indican los resultados sólo podemos entenderlas como pequeños avances y con efectos a corto plazo. No obstante, creemos que, si se desarrollan estas dinámicas durante todo un curso escolar, seguramente los resultados serían mucho más notables y profundos. Asimismo, es necesario matizar que, tal y como reflejan los datos; a pesar de tener la clase online resultados positivos, no puede ser sustituto de la presencialidad. En cualquier caso, se observa un cambio favorable de actitud del alumnado tras realizar una videollamada posterior al estudio. En este sentido, se puede afirmar la posible existencia de un vínculo entre el empleo de diversas fuentes históricas con aspectos motivacionales y de aprendizaje.

Creemos de extremada urgencia, la necesidad de buscar diferentes puntos de vista que impliquen “vueltas de tuerca” en torno a la didáctica no solo con el fin de lograr una mayor asimilación e integración de los conocimientos sino, además, conseguir resultados impactantes ante cualquier material o dinámica planteado como novedoso; aspectos que se complementan y refuerzan entre sí. Se trata, pues, de un terreno poco explorado en el que se impulsan cambios en las metodologías que, a priori, independiente del contexto parecen obtener resultados.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anadón, J. (2002). Lenguajes de la Historia. Palabra e imagen al servicio de la enseñanza: documentos escritos, orales e iconográficos. En I. González (Coord.), *La geografía y la historia, elementos del medio* (pp. 147-174). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. <https://cutt.ly/iyPzGRe>.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica.
- Coll, C. (2004). Redefinir lo básico en la educación básica. *Cuadernos de pedagogía*, 339(10), 80-84. <https://cutt.ly/gyXBAcn>.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Ministerio de Cultura y Deporte.
- Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias (Número: 202, 30/08/2014, pp. 1-414).
- Del Pozo, M. (2003). La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación*, 22, pp. 317-346. <https://cutt.ly/2yPzHpO>.
- Dewey, J. (1924). *Democracy and Education. An introduction to the Philosophy of Education*. MacMillan. <https://cutt.ly/yySgxVv>.
- Díaz, P. M., & Méndez, F. J. (2011). Discursos pronunciados en el acto de investidura del profesor D. Thomas Daniel Wilson como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Murcia. In *Anales de Documentación* (Vol. 14, No. 1). Facultad de Comunicación y Documentación y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/120191>
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela: Lección Inaugural 2017/2018*. Universidad de Huelva. Recuperado de: <https://cutt.ly/pyPzKVL>.
- García, M. (2016). La fotografía como fuente histórica. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, 84, 47-52.

- Gómez, C. & Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de estudios sociales*, 52, 52-68. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.04>.
- Gómez, C. J. & Miralles, P. (2017). Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar. Sílex. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7141684>
- Gómez, C. J., Ortuño, J., & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014005>.
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A & Miralles, P. (2015). La enseñanza de la Historia en Educación Primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles Educativos*, 150, 20-38. <https://cutt.ly/myPzFMQ>.
- Gómez, C. J., Vivas, V. & Miralles, P. (2019). Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 210-234. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7029420>
- Hernández, F. X. & Cardona, G. (2015). La historia en primaria. Problemas y perspectivas. *Aula de innovación educativa*, 240, 12- 17.
- Levesque, S. (2008). *Thinking Historically, Educating Students for the TwentyFirst Century*. University of Toronto Press. <https://cutt.ly/0yPxtQg>.
- Martínez, N., Souto, X. M. & Belrán, J. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, (5), 55-71. <https://cutt.ly/8yPxiUZ>.
- Martínez, N., Valls, R. & Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35. Recuperado de: <https://cutt.ly/SyPxuBj>.

- Martínez, M., & Miralles, P. (2020). Evaluación del diseño de un programa de intervención gamificado para el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado de Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34(2), 187-204. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7537502>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>.
- Ministerio de Educación (2012). Bases curriculares. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Educación Básica. Ministerio de Educación. www.curriculumlineamineduc.cl
- Merchán, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 3-21. Recuperado de: <https://cutt.ly/VyPxohb>.
- Merchán, F. J. (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Uztáriz*, 17/18, 79-106. <https://cutt.ly/6yGfkgf>.
- Miralles, P., Gómez, C. J., & Sánchez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(2), 83-89. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.05.002>.
- Molina, J., Trigueros, J. & Miralles, P. (2017). Las competencias de la clase de historia: Percepciones del alumnado sobre el proceso evaluador. En R. Facal, P. Miralles, & J. Prats (Dir.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 167-190). Graó, 2017.
- Moradiellos, E. (1994). *El oficio de historiador*. Siglo XXI. <https://cutt.ly/nyPxp22>.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós. <https://cutt.ly/FyPxakK>.
- Núñez, M. G. (1990). La Historia, las fuentes orales y la enseñanza: teoría y práctica.

Espacio, Tiempo y Forma. Historia Contemporánea, 3, 43-56.
<https://cutt.ly/pyP3Llt>.

ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, p. 6986-7003, (29/01/2015).

Ortuño, J., Gómez, C. J., Ortiz, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 53-72.
<https://doi.org/10.7203/dces.26.1931>.

Pagès, J. & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cadernos Cedes, Campinas*, 30(82), 281-309.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300002>.

Prades, S. (2016). Las fuentes orales en la Educación Secundaria: motivación y aprendizaje de la Historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 30, 85-101. <https://cutt.ly/MyP5wz2>.

Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, 9, 8-18. <https://cutt.ly/kyPxsmK>.

Prats, J. (coord.) (2011). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Ministerio de Educación.

Prats, J. & Santacana, J. (2011). La historia oral y los documentos fotográficos y audiovisuales. En J. Prats (Coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 69-94). Ministerio de Educación, 2011.

Prats, J. & Santacana, J. (2011). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats (Coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 11-37). Ministerio de Educación, 2011.

- Proyecto Educativo de Centro. Curso 2020/2021. Colegio Público Palacio Valdés. Avilés. Inédita. 41 pp.
- Revilla, D.M, Carril, T., & Sánchez, M. (2021). An examination of epistemic beliefs about history in initial teacher training: a comparative analysis between primary and secondary education prospective teachers. *The Journal of Experimental Education*, 89(1), 54-73. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1718059>
- Sakki, I., & Pirttila, A.M. (2019). Aims in teaching history and their epistemic correlates: A study of history teachers in ten countries. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 65–85. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566166>
- Sánchez, C. J., & Pegalajar, M. (2019). La observación en el contexto de la educación infantil. En M. Tomé (Coord.), *Observación sistemática y análisis de contexto para la innovación y la mejora en Educación* (pp. 3-26). Paraninfo S.A, 2019. <https://cutt.ly/kyPxmhk>.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados*, 14, 34-56. <https://cutt.ly/2yPxfUy>.
- Santos, F. (2016). Recuerdos y vivencias de los abuelos: El hambre en la Ribera de Tudela durante la posguerra. *Clío: History and History Teaching*, 42. <https://cutt.ly/WyAyti8>.
- Suárez, M. Á. (2012). Concepciones sobre la Historia en Primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 73-93. <https://doi.org/10.7203/dces.26.1932>.
- Trepat, C. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Graó-ICE.
- Wineburg, S. (2010). Teaching historical thinking using primary sources. *Teaching with Primary Sources Quarterly*, 3(1). https://www.loc.gov/static/programs/teachers/about-this-program/teaching-with-primary-sources-partner-program/documents/historical_thinking.pdf.

8. ANEXOS

Anexo I “Desarrollo de las sesiones durante la intervención”

SESIÓN 1

Se realiza el pretest (ordenador) y al final de la sesión se realiza el cuestionario pretest a modo de tarea donde participan familias:

- ¿Alguno de tus abuelos trabajaba en el sector primario? Si la respuesta es afirmativa, di a qué se dedicaban. Averigua si algún familiar más trabajó en este sector. Si la respuesta es no, ¿a qué se dedicaban?
- ¿Tienes algún familiar que emigrase del campo a la ciudad? Si es afirmativo, explica en el lugar del que partió y hacia qué ciudad se fue.
- ¿Qué causas hicieron que abandonasen el campo?
- ¿Qué pros y qué contras tenía emigrar del pueblo a la ciudad?
- ¿Crees que el sector industrial hizo que Avilés creciese como ciudad?
- ¿Qué transportes había en el Avilés de la época de tus abuelos?
- ¿Existía alguno que comunicase el centro de Avilés con los barrios de la periferia? En caso afirmativo, indica cuál o cuáles y los sitios que conectaba.
- ¿Qué fiestas se celebraban en el Avilés de tus abuelos? Indica el nombre de alguna.
- ¿Qué se hacía en esas fiestas que conoces?
- ¿Alguna de las conocidas continúan celebrándose hoy en día?
- ¿Había diferencias entre las fiestas de los pueblos y ciudad?
- ¿Qué oficios eran los más comunes en la ciudad de Avilés? ¿Y en los pueblos desde donde emigraron tus familiares?

SESIÓN 2

Sesión donde se pone en común los diferentes aspectos que han investigado en la tarea mandada la sesión anterior a modo de tabla donde se establecen diferentes categorías (visión general abuelos a partir de sus aportaciones). Se lanza al finalizar el cuestionario con fotos a modo de tarea:

Fíjate en las fotografías y responde. Como recomendación, podéis consultar con vuestros familiares (padres, abuelos...) para que os ayuden o bien buscar en internet para contestar las preguntas de forma breve.

A continuación, vas a ver algunas imágenes sobre ENSIDESA. Aquí puedes leer algunos datos sobre ella: <http://ysidescubrimosasturias.blogspot.com/2016/01/historia-de-ensidesa-y-sus-efectos.html>

Fotografía nº1



Figura 4. Fotografía vista aérea ENSIDESA años 60. Fuente: <http://tierralibertad.blogspot.com/2006/03/las-campanas-de-aviles-por-mecanikong.html>

Fotografía nº2

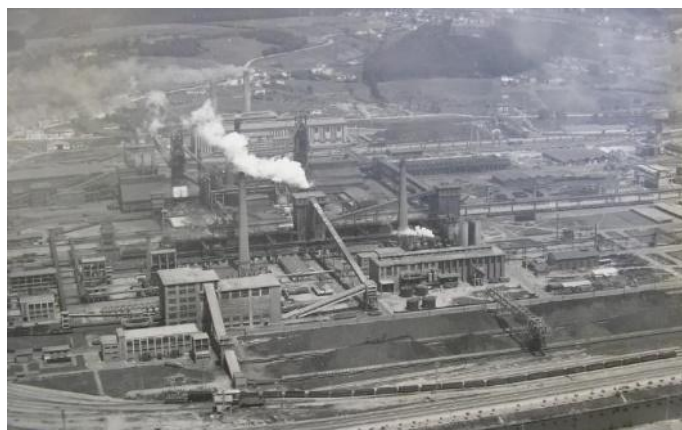


Figura 5. Fotografía vista aérea ENSIDESA años 60. Fuente: <https://www.todocoleccion.net/fotografia-antigua-fotomecanica/fotografia-aerea-ano-1961-ensidesa-factoria-aviles-asturias-gran-formato-60x50-cm~x40367920>

Fotografía nº3



Figura 6. Fotografía vista aérea hornos de acero ENSIDESA años 60. Fuente: http://soyemiliojose.blogspot.com/2014_07_07_archive.html

Fotografía nº4



Figura 7. Fotografía trabajadores en baterías de cok ENSIDESA. Fuente: http://soyemiliojose.blogspot.com/2014_07_07_archive.html

- ¿Qué era ENSIDESA?
- ¿Cuándo se creó?
- ¿Fue importante para la ciudad de Avilés? ¿Por qué?
- ¿Conoces algún familiar que trabajase en la fábrica? Si es afirmativo, ¿cómo era trabajar allí?
- ¿Trabajaba alguna mujer en ENSIDESA?, ¿Hacía el mismo trabajo que los hombres?

A continuación, verás algunas imágenes sobre el tranvía de Avilés. Aquí puedes leer algunos datos sobre él: <https://blogs.elcomercio.es/episodios-avilesinos/2013/06/23/el-marchoso-tranvia-electrico-de-aviles/>

Imagen nº5

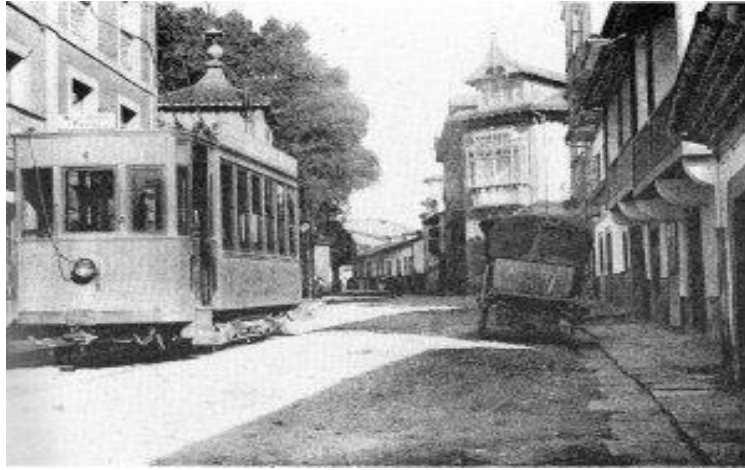


Figura 8. Fotografía tranvía en calle Rivero a mediados del siglo XX en Avilés.
Fuente: <https://www.elcomercio.es/v/20120422/aviles/ribero-medieval-calle-rivero-20120422.html>

Imagen nº6



Figura 9. Fotografía plaza de España (Ayuntamiento de Avilés) a mediados del siglo XX. Fuente: <https://www.todocoleccion.net/postales-asturias/postal-asturias-aviles-ayuntamiento-plaza-sin-circular-original-anos-50-60-es-foto~x37886409>

Imagen n°7



Figura 10. Fotografía tranvía atravesando plaza de España dirección calle Rivero en Avilés. Fuente: <https://www.spanishrailway.com/tranvia-de-aviles/>

- ¿Qué medio de transporte es el que aparece en las imágenes?
- ¿Cuándo se creó?
- ¿Qué lugares unía?
- ¿Alguno de tus familiares usaba este servicio?
- ¿Identificas alguna calle y/o lugar ¿. Indica lo que conozcas.
- ¿Qué cambios puedes ver, respecto a la actualidad, en los lugares que aparecen en las imágenes? Indica al menos dos.

A continuación, vas a ver algunas imágenes sobre festejos en la Villa de Avilés. Aquí puedes leer algunos datos sobre ella: <https://www.lne.es/aviles/2014/04/21/bollo-endulza-historia-aviles/1574068.html>

Fotografía nº 8



Figura 11. Fotografía Tuneros celebrando Fiestas del Bollo en La Plaza de España década de los 60 (Avilés). Fuente: <https://mas.lne.es/aquella-asturias/concejos/aviles.html?5>

Fotografía nº9



Figura 12. Fotografía actuación grupo folclórico celebrando Fiestas del Bollo en La Plaza de España década de los 60 (Avilés). Fuente: <https://mas.lne.es/aquella-asturias/concejos/aviles.html?7>

Fotografía nº10



Figura 13. Fotografía desfiles de Majorettes celebrando Fiestas del Bollo en La Plaza de España década de los 60 (Avilés). Fuente: <https://mas.lne.es/aquella-asturias/concejos/aviles.html?6>

- ¿Qué fiesta están celebrando?
- ¿Cuándo se celebró por primera vez?
- ¿Quién fue la primera persona en celebrar dicha fiesta?
- ¿Cómo lo hizo?
- ¿Reconoces algún lugar de las imágenes? Indica los que conozcas.
- ¿Algún familiar participó en estas fiestas? En caso afirmativo, ¿qué hizo?

SESIÓN 3

Sesión donde se pone en común los diferentes aspectos que han investigado en la tarea mandada la sesión anterior a modo de tabla donde se establecen diferentes categorías (visión general industria, vías de comunicación y cultura Avilesina años 50-60 a partir de sus aportaciones).

SESIÓN 4

Se lleva a cabo el postest (ordenador).