

Los usos económicos de la Historia Oral. Una propuesta didáctica para la Educación Superior

The economic uses of Oral History. A didactical proposal for Higher Education

María Gómez Martín*, Verónica Cañal Fernández*

Resumen

El objetivo de este artículo es realizar una propuesta didáctica atractiva y motivadora que favorezca la implicación del alumnado universitario en las asignaturas vinculadas a la Historia económica. A través de una metodología propia de la Historia Oral se pretende establecer un vínculo entre los estudiantes, las técnicas de investigación historiográfica y la evolución histórica de su región en materia económica y social. Los resultados de este proyecto confirman que su aplicación hace el proceso de aprendizaje más significativo, conecta a sus participantes con el mundo que les rodea y les ayuda a comprender cómo se hace y se escribe la historia.

Palabras clave: Didáctica de la Historia. Fuentes orales. Historia Oral. Educación Superior. Historia Económica. Innovación docente.

Abstract

The aim of this paper is to develop an interactive and motivating didactic proposal that encourages the involvement of universities students in subjects related to economic history. Through a methodology appropriate to oral history, the aim is to establish a link between students, historiographic research techniques and the historical evolution of their region in economic and social matters. The results of this project confirm that its application makes the learning process more meaningful, connects its participants to the world around them and helps them understand how history is made and written.

Key words: Didactics of History. Oral Sources. Oral History. Higher Education. Economic History. Teaching Innovation.

Introducción

En la actualidad uno de los retos cotidianos para el profesorado universitario consiste en captar la atención de su alumnado y contribuir a que su implicación en el proceso de aprendizaje sea proactiva. Esta tendencia aumenta en las asignaturas vinculadas a la disciplina histórica, en donde, en los últimos años diversas investigaciones

* Universidad de Oviedo • M. Gómez Martín (ORCID 0000-0001-7489-5693). V. Cañal Fernández (ORCID 0000-0002-3477-4595) • Autora de correspondencia: María Gómez Martín: gomezmmaria@uniovi.es

(Lévesque, 2008; Henríquez 2009; Plá, 2011; Ibáñez-Etxebarria, Gillate, y Madariaga, 2015) han identificado la desmotivación que sufren los estudiantes durante su aprendizaje —que consideran irrelevante y memorístico—. Este distanciamiento entre el conocimiento histórico y las generaciones futuras genera entre los docentes un desafío ante el que se esfuerzan en «promover cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje» (Meneses, González-Monfort, y Santiesteban, 2019, pp. 258-259), intentado acercar a los receptores el contenido de las asignaturas vinculadas a la disciplina histórica y que, de esta forma, la conviertan en un elemento significativo que contribuya a formar su pensamiento crítico y su conciencia histórica (Rüssen, 2007). En estas circunstancias, autores como Joan Pagès (2009) trasladan al docente la posibilidad de mediar en el proceso de «enseñanza-aprendizaje» e invitan al profesorado a proponer iniciativas que motiven a sus estudiantes y les incite a participar de la construcción de la narración histórica en el acopio de fuentes, estructurar la información, comprender los procesos históricos o argumentar sus conclusiones.

Es, por tanto, en este marco en el que nos encontramos —especialmente desde la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia, en el que se refuerza la implicación del alumnado en su propio proceso formativo mediante el peso que adquieren las competencias como estrategias de enseñanza y de aprendizaje (Riesco, 2008)—, donde consideramos necesario que los docentes aprovechen las oportunidades que ofrecen las metodologías historiográficas —así como cualquier otro tipo de instrumentos que brinde la sociedad actual inserta en múltiples redes dominadas por la tecnología y la información— para involucrar al alumnado mediante diferentes propuestas de acción, no solo en la asignatura sino en la labor investigadora que se esconde detrás de los materiales objeto de estudio.

De esta forma, durante el curso académico 2019-2020 se ha puesto en marcha un proyecto de investigación, titulado «Nosotr@s hacemos historia», con los estudiantes de uno de los cuatro grupos que conforman la asignatura de Historia Económica y Social de los grados de Turismo y de Comercio y Marketing de la Universidad de Oviedo con un doble objetivo multinivel. Por un lado, como discentes que son, motivar su interés por el estudio de la asignatura, pero por otro, como los investigadores en los

que puntualmente se convirtieron, concienciarles del alto grado de interés historiográfico que tiene el estudio de la sociedad actual.

Marco teórico

Este proyecto se basa en las teorías enmarcadas dentro de la corriente pedagógica denominada constructivismo, por la cual se entiende que el aprendizaje debe ser un proceso personal y de carácter interno (Fosnot, 1996; Duffy y Cunningham, 1996). En este contexto, el profesorado no debe convertirse en la única fuente proveedora de información sino que debe actuar como un intermediario del conocimiento, facilitando los medios y las herramientas para que el estudiantado sea capaz de acceder a este mediante la resolución de problemas reales, la experimentación o la corrección de errores (Savery, Duffy, y Wilson, 1996). Así, el sujeto (alumno) aprende mediante la construcción de nuevas ideas o conceptos que se edifican sobre un conocimiento previo —vivencias propias, recuerdos o representaciones sociales (Henríquez 2009)— o bien mediante situaciones que experimenta.

Día a día, los medios y sistemas de aprendizaje, condicionados por la nueva sociedad del conocimiento, cambian y progresan, por lo que en esta evolución constante el docente debe estar preparado para adaptar sus herramientas y metodologías a las necesidades de las nuevas generaciones de estudiantes acostumbrados a generar redes de conocimiento y de intercambio de información a través de las nuevas tecnologías (Siemens, 2005). Una tendencia que, dentro de la óptica conectivista, reconoce la importancia que juega el papel humano para inmiscuirse en un proceso continuo de reciclaje y formación.

De esta forma tanto desde la teoría pedagógica como desde la experiencia práctica se exige al docente que adapte la transmisión de conocimiento a las nuevas condiciones así como que amplíe sus fuentes de información y comprenda que el aprendizaje proviene tanto de la tenencia de experiencias propias como de la transmisión de información extraída de las ajenas. Esta postura nos convierte en contenedores de información y eleva el concepto de know-where hasta posicionarse junto a los tradicionales know-how y know-what (Siemens, 2005). Así, el alumnado no solo tendrá un importante flujo de información proporcionada por el propio desarrollo de la

asignatura sino que también se le prepara para saber dónde buscar los recursos más adecuados que satisfagan sus necesidades (Hernández Serrano y Fuentes, 2011).

La realidad, de una u otra manera se impone, y en este caso la interpretación del conectivismo como enfoque constructivista conduce a la implementación de métodos pedagógicos proactivos (Chickering y Gamson, 1991). En este sentido, las posibilidades que ofrece la experimentación –aprender-aprendiendo– son múltiples y variadas: el aprendizaje basado en problemas (Boud y Feletti, 1998), el aprendizaje por descubrimiento (Barrón, 1997) o el aprendizaje colaborativo (Stahl, Koschmann, y Suthers, 2006; Strijbos y Fischer, 2007; Bruffee, 1999). Además, también lo son las herramientas de las que disponemos: el uso de las nuevas tecnologías (Badía y García, 2006; García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Hernández Martín, y Recamán Payo, 2012), de estrategias de gamificación (Prieto Martín et al., 2014) o, como es el caso que nos ocupa, de la Historia Oral (Schwarzstein, 2001; Benadiba y Plotinsky, 2009; Fuentes, 2014 y 2015).

De una u otra manera, y al margen de adaptarse en mayor o menor medida a las distintas ramas del conocimiento, todos los métodos de aprendizaje activo comparten una misma premisa: la necesidad de que el alumnado se implique en todas las fases del proceso formativo bien introduciendo nuevas herramientas, aplicando teorías-prácticas de psicología conductista, empleando innovadoras estrategias didácticas o creando actitudes motivadoras en el alumnado respecto a los contenidos de estudio.

En este marco, y partiendo de la base que nos encontramos ante una asignatura vinculada a la Historia económica, optamos por adoptar las palabras de Gloria Núñez (1990: 53) cuando indica que el uso de las fuentes orales para la enseñanza de la disciplina, no solo «colabora en el cumplimiento de los objetivos y contenidos de la asignatura», sino que también influye en el hecho de que el estudiante «desarrolla mayor interés y motivación hacia la historia, pues experimenta mayor implicación psicológica con la vida del pasado».

Propósito del estudio e hipótesis de trabajo

Desde este punto de vista, son cuatro los objetivos principales que motivaron la implementación del proyecto que nos ocupa:

O1: Motivar la participación de los estudiantes. Tal y como recoge la literatura mencionada, al principio del curso se pudo constatar la escasa motivación del alumnado hacia una asignatura que, en la mayoría de los casos, es considerada «aburrida, tediosa e inabarcable». El alumnado, de forma generalizada, parte de una consideración positivista de la Historia en la cual la memorización de nombres, fechas y acontecimientos es la forma más adecuada para su superación. Ante esta situación, se pretendió innovar en una de las múltiples formas a través de las que el alumnado accede al pasado, haciéndole partícipe de la construcción de la propia narración. De esta forma, además de motivar su interés por los contenidos de la asignatura se le muestran las distintas herramientas, «tan educativas y eficientes como las tradicionales» (Santos Escribano y Santos Burgaleta, 2011: 3) que existen para acercarse al pasado.

O2: Dar a conocer los procedimientos metodológicos de una investigación histórica basada en fuentes orales *ad hoc*. De este modo, se pretende fomentar la motivación del alumnado mediante el diseño de un recurso didáctico que resulte original y atractivo y unas prácticas que complementen el sistema expositivo tradicional. La intención es, atendiendo a las palabras de Carlos Fuertes (2015: 8), «lograr un aprendizaje más significativo de la materia». Para ello se propone una actividad que permita un análisis profundo a lo largo de todo el semestre, adaptando un proyecto de investigación con fuentes orales a la realidad educativa (Schwarzstein. 2001).

O3: Incorporar los procesos históricos-económicos más cercanos en el tiempo (generaciones anteriores) y en el espacio (su propia región) que se alejan del eje principal de la guía docente. De esta forma, el alumnado podrá comprender cómo procesos a gran escala —vistos en el temario de la asignatura— no son tan lejanos ni independientes a las cuestiones diarias que les rodean. Acontecimientos como la crisis financiera desencadenada entre 2007-2008 y las consecuencias derivadas de las distintas medidas de recuperación —precariedad laboral, descenso de los salarios, techo de cristal o los movimientos de población— que se estudian en el último tema de la asignatura, afectan directamente a su realidad.

Se procura así que el alumnado conozca su entorno en profundidad —basándose en conocimientos previos, dictados y aprehendidos por asociación— y comprendan, con todas las herramientas disponibles a nuestro alcance, el mundo que les rodea.

O4: Implementar, finalmente, el conjunto de competencias básicas necesarias para superar con creces aquellas exigidas para la obtención del título de Grado. Entre los resultados de aprendizaje de la asignatura Historia Económica y Social se encuentra en lugar prioritario el desarrollo de los estudiantes de «su capacidad de análisis, así como de búsqueda y tratamiento de las fuentes de información necesarias para consolidar y elaborar cualquier estudio o indagación que su profesión le requiera» (Guía docente de la asignatura).¹ Igualmente, entre las competencias específicas se remarca la necesidad de que el estudio de la asignatura «aporte un bagaje con el que podrá comprender la importancia del entorno económico y social en su aplicación a la solución de los problemas» que afectan a una sociedad cada vez más globalizada y en la que las relaciones son cada vez más complejas. Esta mejor comprensión de su entorno contribuirá a su formación como ciudadanos críticos y responsables (Pagès, 2009).

Igualmente, el proyecto desarrollado se considera una herramienta adecuada para implementar el acceso a la consecución de las competencias generales y específicas de cada uno de los grados en los que se desarrolló.²

En definitiva, y a la vista de los objetivos perseguidos, con la implementación del proyecto «Nosotr@s hacemos historia», también se pretende responder a otras hipótesis de trabajo:

H1: La colaboración del alumnado en proyectos de innovación docente fomenta el grado de implicación con la asignatura y de asimilación de la materia, obteniendo unos resultados superiores a la calificación media del curso.

H2: La participación de un proyecto de investigación basado en fuentes orales permite mejorar la opinión del alumnado acerca de la asignatura y del trabajo del historiador.

H3: La realización de entrevistas y cuestionarios acerca de un tema concreto –en este caso el actual mercado de trabajo en la región–, sirve al estudiantado para desterrar mitos y fijar objetivos a medio-largo plazo sobre su propia trayectoria vital.

¹ Véase en: <https://sies.uniovi.es/ofe-pod-jsf/web/asignatura/infoAsignatura.xhtml>

² A saber: capacidad de análisis y de síntesis (CG1); capacidad de aprendizaje (CG3); habilidad para identificar y manejar fuentes de información (CG4); capacidad para trabajar y aprender de forma autónoma (CG5); capacidad para trabajar y aprender en equipo (CG6); capacidad de análisis, síntesis y reflexión crítica (CG8) y razonamiento crítico (CG14).

H4: La cooperación en un proyecto de estas características facilita la adquisición de las competencias exigidas para la obtención del Grado.

El tratamiento estadístico de los datos para contrastar dichas hipótesis se basa en técnicas bivariantes (contrastos de independencia y de comparación de poblaciones).

Características de la muestra

Contexto general de la experiencia

La asignatura Historia Económica y Social donde se realizó este proyecto, está incluida como materia obligatoria en el segundo semestre (6 créditos) del primer curso de los grados de Turismo y de Comercio y Marketing de la Facultad de Comercio, Turismo y Ciencias Sociales Jovellanos, perteneciente a la Universidad de Oviedo. Dentro de sendos grados esta asignatura está destinada a aportar una perspectiva económica y social de la narrativa histórica desde el siglo XVI hasta nuestros días.

Desde el punto de vista metodológico, la asignatura está dividida en tres secciones: clases teóricas expositivas (12 sesiones), prácticas de aula (12 sesiones) y tutorías grupales (4 sesiones). Precisamente, dentro del horario lectivo destinado a la elaboración del proyecto, fueron estas últimas cuatro sesiones las programadas —puesto que este es el tiempo establecido en la guía docente para la realización de actividades paralelas que complementen la programación del curso—, reservando como opción alternativa dos últimas sesiones prácticas trasladadas a la última semana del curso para poder aquilatar o ajustar cuestiones que no hubieran quedado cerradas en las sesiones específicas. Un cambio sobre el cronograma marcado, pactado entre todos los agentes del curso, que pretende a su vez dejar un poco más de margen para la preparación de la asignatura de cara a los exámenes.

Hay que destacar que la participación en el proyecto fue voluntaria, no obstante dado el alto grado de implicación del alumnado y del esfuerzo realizado, el trabajo de análisis final se sumó a la evaluación continua de la asignatura, aportando una carga del 25%.

Finalmente, respecto al perfil del alumnado cabe indicar que los estudiantes pertenecen al itinerario bilingüe, opción que permite que el grupo estuviera

conformado por participantes procedentes de otras provincias o naciones. Una circunstancia que no supuso ningún inconveniente ni alteración al proyecto.

Cronología

La programación del proyecto se ha procurado adaptar a la realidad educativa (Schwarzstein, 2001; Benadiba y Plotinsky, 2009) utilizando metodologías, sistemáticas y rigurosas, de proyectos de investigación de contenido histórico basados en fuentes orales clásicas (Folguera, 1997). De esta forma, en los siguientes apartados se podrán observar las diferentes fases en las que se estructuró el proyecto, así como las tareas asociadas.

Teniendo en cuenta que la duración de la asignatura era de 12 semanas lectivas más el periodo vacacional de Semana Santa, el proyecto se dividió en cinco fases, distribuidas tal y como se puede observar en la tabla 1.

FEBRERO			MARZO				ABRIL					
F1		F2			F3			F4		F5		
INTRODUCCION		CUESTIONARIO			ENCUESTAS			BB.DD.		ANÁLISIS		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	SS	10	11	12
	1TG			2TG				3TG			4TG	D

Tabla 1. Cronología del proyecto de investigación

Partiendo de esta disposición temporal, el desarrollo del proyecto se programó para ejecutarse a lo largo del curso teniendo como hitos principales las cuatro sesiones dedicadas a las Tutorías Grupales (TG). En cada una de estas se concluiría la fase precedente y se avanzaría a la siguiente. Así entre ellas, el alumnado tenía tiempo suficiente para realizar las tareas programadas y preparar el contenido de la siguiente sesión presencial.

De esta forma, el proyecto de investigación quedó programado en cinco fases: introducción, elaboración del cuestionario, realización de las encuestas, gestión de la base de datos y análisis de los resultados:

F1: La sesión introductoria al proyecto se realizó en la segunda semana del curso. Durante el tiempo previo al desarrollo de la 1TG, se llevaron a cabo diversas prácticas que constituyeron la base sobre la que se estructuró el proyecto.

F2: Entre la semana tres y cinco el alumnado se dedicó a la elaboración del cuestionario, siendo en la 2TG cuando se realizó la puesta en común de las preguntas ofertadas individualmente y el cuestionario adquirió el diseño definitivo.

F3: Las semanas seis, siete y ocho del curso estuvieron destinadas a la realización de las encuestas por parte del alumnado.

F4: La primera semana de la siguiente fase, durante la sesión presencial (3TG) se diseñó la base de datos que los alumnos cumplimentaron durante el periodo siguiente. Antes de la 4TG, programada para la semana 11 del curso, el alumnado debería de haber introducido los resultados de sus correspondientes cuestionarios en la base de datos común y así, en la sesión presencial llevar a cabo un análisis general de la información obtenida.

F5: La última fase del proyecto programada para las semanas 11 y 12 estaba destinada a que el alumno de forma individual extrajera tres conclusiones que serían expuestas y debatidas en las dos últimas sesiones de la asignatura de hora y media de duración cada una.

Este cronograma inicial se vio parcialmente alterado por la crisis sanitaria provocada por la COVID-19 que desencadenó el estado de alarma en el territorio español entre el 13 de marzo y el 21 de junio de 2020, afectando su implantación a partir de la semana 7 del curso. No obstante, y a pesar de las circunstancias sobrevenidas, el proyecto se resolvió de manera satisfactoria con ligeros cambios en la metodología programada a partir de la semana 9 que se detallan a continuación.

Descripción de la metodología

F1. Actividades previas

Se consideró importante que la introducción del alumnado en el proyecto fuera de forma progresiva, motivo por el cual se destinaron unas primeras semanas para

proporcionar información y ejemplos de lo que se pretendía realizar. Bajo esta premisa, se diseñaron diversas actividades, de carácter individual —ejemplos de investigaciones históricas basadas en la Historia Oral, lecturas de entrevistas o realización de cuestionarios temáticos— que concluyeron en una sesión presencial (1TG) dividida en dos partes.

En primer lugar, se ofreció una breve explicación teórica acerca de qué es la Historia Oral y cuál es su objetivo principal (Thompson, 1988; Folguera, 1997; Prins, 2001). Durante el transcurso de esta sesión se expusieron diversos ejemplos de investigaciones ya clásicas (Poniatowska, 1971; Mangini, 1997; Fraser, 2001; Aleksíevich, 2015) para que el alumnado pudiera identificar los diferentes problemas y obstáculos a los que se enfrenta el investigador en el uso de esta metodología, así como proponer distintas soluciones de continuidad (Borrás, 1989; Luc, 1989).

Con esta actividad se pretendió capacitar al estudiantado en el uso de las fuentes orales y demostrarles la larga trayectoria que tiene esta metodología en la investigación historiográfica, al igual que su utilidad social para complementar el conocimiento que se tiene del pasado.

Al final de la sesión, y tras la propuesta de diversos temas que podrían interesar al alumnado para profundizar en ellos —a la par que implementaban el programa fijado en la guía docente—, se optó por escoger como objeto de investigación «la situación actual del mercado laboral asturiano».

Definido, por tanto, el objetivo del proyecto se procedió a la explicación del cronograma de la investigación, dejando claro que en todo el momento el cuerpo docente participaría como guía en el proyecto, facilitando herramientas de trabajo y coordinando con los alumnos las diferentes actividades diseñadas, proporcionando información y apoyo en la investigación histórica con fuentes orales, pero sin restarles protagonismo ni capacidad de decisión (Prats, 2001).

F2. Elaboración de cuestionarios

Un segundo tipo de actividad de aula específicamente dirigida a preparar la entrevista a la que el alumnado debería de enfrentarse individualmente, es la relativa a la elaboración del cuestionario.

Durante las semanas 3 y 4 del proyecto se pidió a los alumnos, de forma individual o colectiva, que pensaran en aquellas cuestiones que les interesaba preguntar a los encuestados acerca del mercado laboral asturiano y, en concreto, de su experiencia en él con el fin de profundizar en el conocimiento del entorno laboral que les rodea. Así, en la TG2 se llevó a cabo el debate sobre las mismas y se decidió el diseño del cuestionario definitivo.

Una vez recopiladas las preguntas, se procedió, junto con todos los alumnos, a diseñar el cuestionario, es decir, la tarea consistió en la clasificación, ordenación y selección de las preguntas.

En un primer momento se acotaron los parámetros crono-espaciales en los que se desarrollaría el cuestionario, acordando que la encuesta no debería de prolongarse más allá de 20 minutos y que el diseño de su formato debería de limitarse al tamaño de un folio por las dos caras. De esta forma, argumentaron, se convencería a un mayor número de futuros encuestados a participar y se condesaría la información a aquellas cuestiones esenciales para dar respuesta al objetivo principal. Al límite temporal acordado, también se impuso el espacial, pretendiendo que el formato de salida de las respuestas no complicase el proceso de análisis de los datos.

En este punto, debido a la amplia batería de preguntas aportadas, se ha podido localizar la mayor dificultad a la que se enfrentaron los alumnos para llevar a cabo una selección que combinara el interés prioritario de la respuesta con los parámetros fijados, así como el formato más adecuado que debían de tener. Por lo que, aunque se entiende que el cuestionario tendría que haber sido elaborado por el grueso del equipo, solicitaron ayuda para poder gestionar la elección de las preguntas finales —la primera criba había reducido la cantidad a 50 cuestiones— de una forma democrática. En este caso nos brindamos a socorrerles para agrupar las preguntas por contenidos temáticos y opciones de respuesta.

Así, tras unas mínimas directrices se determinó que el cuestionario fuera dividido en dos secciones. En primer lugar, aquellas preguntas relacionadas con los datos de identificación de los encuestados y, en segundo lugar, aquellas otras cuestiones vinculadas a la información objeto del estudio: la inserción al mercado de trabajo, así como las condiciones laborales durante su vida laboral.

a) Datos de identificación

El primer apartado estaba destinado a identificar al sujeto a nivel interno, insistiendo en que se mantendría su anonimato, mediante información primaria que serviría a los alumnos para poder realizar los correspondientes cruces de datos teniendo como referencias iniciales variables como las que refleja la figura 1.

1) Fecha de nacimiento: _____	2) Género: _____
3) Lugar de nacimiento: _____	4) Lugar de residencia: _____
5) Nivel de estudios:	6) Estado civil:
<input type="checkbox"/> Primaria	<input type="checkbox"/> Soltera
<input type="checkbox"/> Secundaria	<input type="checkbox"/> Casada. Fecha: _____
<input type="checkbox"/> Formación profesional. Indique cuál: _____	<input type="checkbox"/> Divorciada. Fecha: _____
<input type="checkbox"/> Estudios universitarios. Indique cuál: _____	<input type="checkbox"/> Viuda. Fecha: _____
<input type="checkbox"/> Sin estudios	(Rellenar toda la información posible)
7) Profesión parental:	8) Número de hijos: _____
- Padre: _____	
- Madre: _____	
9) Número de personas dependientes a su cargo a día de hoy: _____	

Figura 1. Encabezado del cuestionario.

b) Extracción de información

Un segundo apartado sería aquel dedicado a extraer toda la información necesaria para poder responder a las cuestiones sobre las que el alumnado requería información y que se clasificaron en torno a tres ejes: la vida laboral del cuestionado, preguntas directas (mediante escalas de respuesta tipo Likert ³ o de sí/no) relativas al mundo

³ Donde el 1 (ninguna relevancia) significa que el encuestado otorga una importancia mínima a ese criterio, y el 5 (máxima relevancia) indica que concede el valor más alto.

laboral, y preguntas abiertas acerca de la opinión que se merece el mercado de trabajo asturiano.

Vida laboral

La pregunta 10 recogía la vida laboral de los encuestados. Esta pregunta era importante para el alumnado, ya que les permitía conocer la trayectoria del sujeto para así poder valorar su situación actual. Solicitaban la posibilidad de reconstruir la vida laboral del encuestado, desde el inicio y fin de sus puestos de trabajo hasta la remuneración mensual percibida en ellos.

La recogida de esta información se realizó mediante la inclusión en el cuestionario de esta tabla de respuesta corta.

10) Vida laboral			
Indique los trabajos, que ha realizado en una duración superior al año, incluyendo aquellos que no son remunerados.			
	Fecha de inicio y fin	Trabajo	Sueldo mensual
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

Si ha habido cambios significativos de sueldo en un mismo trabajo, indíquese como un nuevo trabajo
Por favor, indíquese si son pesetas (ptas) o euros (€)

Figura 2. Tabla que recoge la información sobre la vida laboral.

Intereses personales/intereses de grupo

Este apartado concita los intereses y planteamientos acerca del mercado de trabajo de todo el alumnado. Ha sido uno de los que ha generado un mayor debate entre ellos debido a la gran cantidad de propuestas que se plantearon y que, por tanto, más tiempo les llevó ponerse de acuerdo. Finalmente, se decidió, para no alargar demasiado el cuestionario, realizar tan solo 10 preguntas.

Esta actividad colectiva, coordinada por las docentes, era el momento oportuno para poner en común las diferentes cuestiones, homogenizar las preguntas y clasificarlas por bloques temáticos.

Tras el análisis de las propuestas realizadas por el alumnado se puede concluir que sus preocupaciones en torno al mercado laboral se resumen en torno a seis grandes ítems:

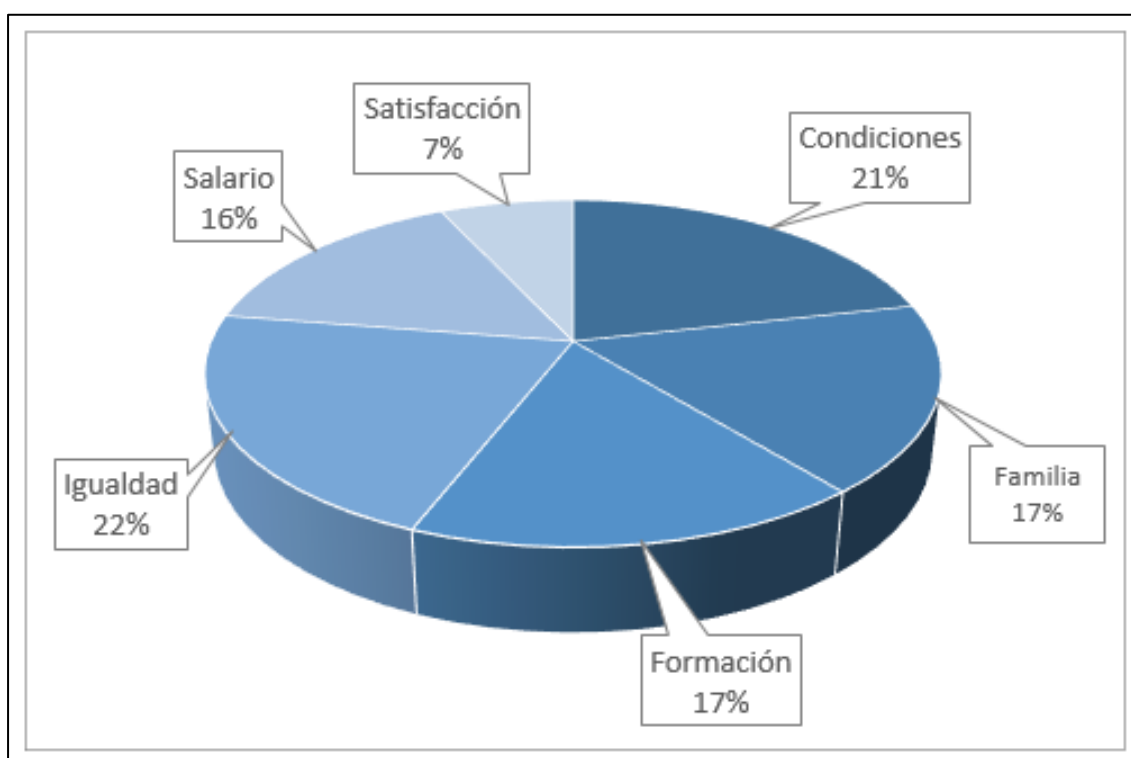


Figura 3. Intereses y preocupaciones del alumnado en el planteamiento del cuestionario.

Como se observa en la figura 3 primaron aquellas preguntas interesadas en averiguar, si existe igualdad real entre hombres y mujeres o si se observa cierta discriminación en el entorno laboral, no solo sexual sino también racial o étnica (22%). Una segunda preocupación se cernía entorno a las propias condiciones laborales (21%). En este apartado se abría una amplia gama de posibilidades que discurrían entre aquellas cuestiones que afectaban a la propia vida laboral –como la existencia de promoción interna– o el lugar de trabajo –si está bien acondicionado para realizar el trabajo o si en el centro existe un compromiso social y medioambiental–. Relacionado

directamente con este punto, otra gran inquietud gira entorno a la estabilidad laboral o el percibimiento de un salario digno y acorde al trabajo desempeñado (16%).

En un grado similar (17%) sobresalen las preocupaciones vinculadas con el entorno familiar –si es compatible con la vida familia, si la situación civil influye a la hora de encontrar trabajo o si la familia ejerció algún tipo de presión para optar por uno u otro oficio–. Una amplia variedad de preguntas fue planteada quizás porque en su papel de hijos, son conscientes de la problemática que gira en torno a la conciliación familiar.

Además, dentro de este esquema sorprende el interés que el alumnado tiene por conocer la valoración de los encuestados acerca de la importancia que tiene la preparación previa para acceder a un puesto de trabajo, cuán necesario es el currículo académico a la hora de buscar trabajo, la necesidad o no de formación constante durante el desempeño del oficio y si esta debería proporcionarla la empresa o correr por cuenta propia (17%).

Por último, en un grado menor (7%), también se ha podido percibir una gran curiosidad por conocer el grado de satisfacción del encuestado en el puesto actual que ocupa, o si por el contrario en un periodo reducido de tiempo desea cambiarlo.

Finalmente, de todas las preguntas filtradas, la selección de las diez últimas que integran el cuestionario se realizó mediante una votación. La proporción de votos quedó muy pareja al interés general del conjunto de la clase en cuanto a la presencia de preguntas relacionadas con las condiciones laborales y de igualdad, así como el grado de satisfacción. Por el contrario, frente al planteamiento inicial, las preguntas relacionadas con la familia y el peso del salario aumentaron a costa de aquellas vinculadas al ámbito académico.

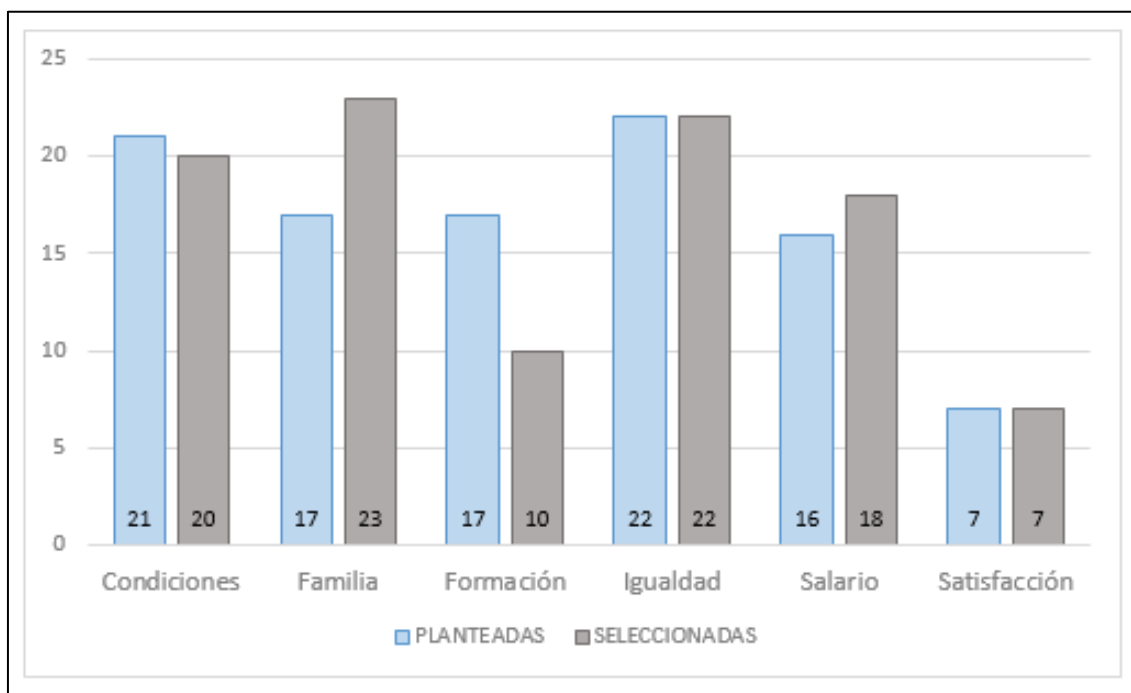


Figura 4. Presencia temática del cuestionario diseñado

Opinión generalizada

El último bloque del cuestionario ofrecía la posibilidad a los encuestados de comentar brevemente su opinión acerca del mercado laboral, así como de recordar alguna anécdota o problema relacionado con su vida laboral.

En definitiva, el resultado del cuestionario fue la configuración de una encuesta, como recomienda Fuertes (2015: 12), de temática plural, conectado con el temario de la asignatura y reducido al mínimo de preguntas posibles.

c) Edición del cuestionario y detección de problemas

Tras la elaboración del cuestionario y la maquetación del mismo, tarea en la que el alumnado volvió a ser socorrido por el profesorado, se les instó a que mediante un juego de roles realizaran las entrevistas entre sí. Con esta tarea se pretendía que los estudiantes detectasen los posibles fallos, agujeros negros, del cuestionario y se familiarizaran con él (Fuertes, 2015: 12).

Esta acción permitió corregir la forma de enunciar algunas de las preguntas y también incorporar aclaraciones sobre cuestiones cuya información quedaba oculta y generaba dudas en su interpretación.

Realización de las encuestas

Aunque en un principio estaba pensado realizar la encuesta a personas desconocidas y ajenas a nuestro entorno, debido a la crisis sanitaria COVID-19 hubo que modificar esta circunstancia acoplando el proyecto a la especial coyuntura. De esta forma, se optó por atender a los planteamientos de Philippe Lejeune (1989: 34) quien hacía hincapié en la conveniencia de realizar entrevistas a personas conocidas, focalizando la atención en familiares o vecinos a quienes fuera posible entrevistar vía telefónica. De una u otra forma, en esta ocasión, las circunstancias sobrevenidas obligaron a optar por esta alternativa.

Igualmente, debido a la alta carga lectiva de la asignatura, así como el perfil del alumnado, se instó a obviar la realización de entrevistas abiertas que excedieran el marco del cuestionario, puesto que de no ser estaríamos hablando de una ardua tarea que implica horas de grabación y de transcripción, las cuáles, a su vez, multiplicarían los tiempos de elaboración y procesamiento de la información. Circunstancias todas ellas que rebosarían el objetivo inicial de servir de introducción a la Historia Oral.

	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
PARTICIPANTES	29	13	42
ENCUESTAS REALIZADAS	132	47	179
MEDIA	4,55	3,62	8,17

Tabla 2. Grado de participación en el proyecto

Gestión de bases de datos

Tras la realización de las encuestas se debía de proceder a la puesta en común de los datos recogidos. Ante la dificultad mostrada por el alumnado para vaciar en un documento el cuestionario realizado, el profesorado les proporcionó una base de datos a la que los estudiantes podían acceder de forma virtual y traducir las respuestas recopiladas según el formato establecido en dicha base.

De forma paralela, se habilitó en el campus virtual de la asignatura un foro específico a través del cual los participantes del proyecto pudieron, bajo supervisión, organizar la subida de datos –temían eliminar contenidos y comprometer el trabajo de los demás–, preguntar dudas sobre el manejo de la base de datos –saliendo a la luz el desconocimiento que tienen sobre estas herramientas de trabajo–, debatir sobre la gestión de la información –por ejemplo el formato de las fechas, el uso de decimales o aplicar fórmulas o formatos condicionales– y resolver todas las cuestiones mediante el trabajo colaborativo.

Análisis individual y debate de los resultados

En la propuesta inicial se había programado una sesión presencial de análisis y dos sesiones de debate o puesta en común de los resultados. El objetivo era utilizar una metodología basada en el aprendizaje colaborativo (Benadiba y Plotinsky 2009, 71 y ss.) por la que grupos de cuatro alumnos pudieran realizar análisis cruzados que posteriormente serían debatidas en una exposición conjunta.

Sin embargo, frente al planteamiento inicial, el contexto circunstancial derivado de la crisis sanitaria obligó a la ejecución de un análisis individual de los resultados por parte de los estudiantes, tarea mucho más compleja pues les exigía un mayor esfuerzo y capacidad crítica. Para subsanar esta deficiencia se recurrió, por un lado, a habilitar en el campus virtual un nuevo espacio de conversación donde la comunicación pudo ser continua y directa entre todo el grupo. Por otro lado, también se pidió al alumnado que de forma independiente extrajera tres conclusiones a partir del conjunto de datos que tenían a su disposición.

En todo momento, el profesorado mediante intervenciones directas y ejemplos didácticos se preocupó de concienciar a los alumnos –ahora entrevistadores y analistas– de la posibilidad de encontrarse frente a una visión mitificada de la realidad, discursos creados desde diferentes ideologías y posturas políticas, que conllevaran a asumir como verdades absolutas lo que eran experiencias individuales. En este sentido, se procuró potenciar el pensamiento crítico y el contraste de los datos, entre otras fuentes de información tanto orales como documentales. Un temor que Luc (1981: 48 y ss.) y Borrás (1989: 146-147) ya hicieron constatar.

Dada la nueva situación a la que se estaban enfrentando los alumnos, la generación de conclusiones superó con creces nuestras expectativas, comentando incluso alguna más de las solicitadas en la propuesta de trabajo.

En la tabla 3 se muestra las conclusiones solicitadas (tres por participante) y las presentadas por los alumnos. Teniendo en cuenta que la proporción de mujeres que cursa la asignatura es mayor que la de hombres, cabe destacar la mayor implicación de estas, con un 8,05% más de conclusiones aportadas respecto de las solicitadas a esta categoría, frente a la categoría hombre, que elaboró un 5,13% menos de conclusiones de las que debería.

	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
PARTICIPANTES	29	13	42
CONCLUSIONES SOLICITADAS	87	39	126
CONCLUSIONES GENERADAS	94	37	131
%	108,05	94,87	103,97

Tabla 3. Implicación del alumnado en el análisis de resultados.

A partir de la información que los estudiantes tenían a su disposición y dependiendo de sus intereses personales, también podían cruzar tantas variables como quisieran con la intención de extraer aquellas conclusiones que considerasen más útiles para avanzar en el conocimiento del mercado laboral local. Así, respecto del total de conclusiones extraídas (131), el 22,90% de las mujeres analizó una variable frente al 13,74% de los hombres. El 41,22% de las mujeres respecto al 9,92% de los hombres observó la relación entre dos variables. Y, finalmente, el 7,63% de las mujeres cruzó tres o más variables mientras que sólo lo hace el 4,58% de los hombres. Estos porcentajes refuerzan el grado de implicación en el proyecto por sexo.

Variable	Mujer	Hombre
Nivel estudios	14,89	18,92
Estado civil	6,38	2,70
Edad	4,26	10,81
Hijos	3,19	2,70
Profesión padres	2,13	2,70
Lugar de nacimiento	1,06	8,11

Tabla 4. Porcentaje de conclusiones relacionadas con el perfil demográfico del encuestado por variable y género.

Para concluir este apartado, se ha construido una matriz simétrica 18x18 que contiene todos los cruces posibles de las variables elegidas por los alumnos para fundamentar sus conclusiones. A partir de esta matriz, se han generado dos perfiles de análisis dentro de cada categoría (mujer/hombre): el demográfico y el laboral. La tabla 4 resume los porcentajes de conclusiones referidas a las variables demográficas más destacadas. Así, por ejemplo, para la categoría mujer, la proporción de conclusiones que analizaron el *nivel de estudios* de los encuestados es de un 14,89%. La categoría hombre también consideró esta variable como una de las más importantes de cara al acceso al mercado laboral (18,92%). Sin embargo, mientras que los hombres en sus conclusiones les interesa más examinar variables como la *edad* (10,81%) o el *lugar de nacimiento* del encuestado (8,11%), las mujeres centran su atención en la influencia del *estado civil* a la hora de encontrar empleo (6,38%) o en el número de *hijos* (3,19%).

Además del perfil demográfico de los encuestados, los alumnos también se fijaron en variables relacionadas con el perfil laboral. En la tabla 5 se muestra que, dentro de la categoría mujer, la proporción de conclusiones relacionadas con la *discriminación* en el entorno laboral no sólo por cuestiones de género sino también racial (18,09%) o la *vida laboral* del encuestado (12,77%) así como el *salario* asociado al puesto de trabajo (12,77%) destacan como sus principales preocupaciones con respecto al mercado de trabajo.

Por otra parte, dentro de la categoría hombre, también destaca la atención que prestan, en primer lugar, a la *discriminación* laboral (16,22%) así como al elevado

número de mujeres que se dedican a sus labores y aquellas que han accedido al mercado de trabajo realizando tareas de *servicio doméstico* (13,51%). También sobresale la opinión de los encuestados sobre el acceso al mercado de trabajo (8,11%). Finalmente, dentro de la categoría mujer cabe destacar la importancia de conocer la *satisfacción* de los encuestados en su entorno laboral (7,45%), mientras que para la categoría hombre, el porcentaje es bastante inferior (2,70%).

Por último, a partir del número de conclusiones aportadas por cada alumno contrastamos la siguiente hipótesis global por medio del test *U Mann Whitney*: la categoría del alumno (mujer/hombre) valora de la misma manera las variables que eligen para tratar de conocer la realidad del mercado laboral local.

Variable	Mujer	Hombre
Discriminación laboral	18,09	16,22
Vida laboral	12,77	5,41
Salario	12,77	5,41
Satisfacción en el trabajo	7,45	2,70
Tareas domésticas	6,38	13,51
Opinión mercado laboral	4,26	8,11
Conciliación familiar	2,13	2,70

Tabla 5. Porcentaje de conclusiones relacionadas con el perfil laboral del encuestado por variable y género

Los resultados presentados en la tabla 6 muestran que existen diferencias significativas en función de la variable sexo según el *lugar de nacimiento* del encuestado.

Variables	Rango promedio		z
	Mujer	Hombre	
<i>Demográficas</i>			
Nivel estudios	65,26	67,89	-0,563
Estado civil	66,68	64,27	-0,840
Edad	64,79	69,08	-1,405
Hijos	66,09	65,77	-0,146
Profesión padres	65,89	66,27	-0,197
Lugar de nacimiento	64,70	69,31	-2,102**

<i>Laborales</i>			
Discriminación laboral	66,35	65,12	-0,252
Vida laboral	67,36	62,54	-1,223
Salario	67,36	62,54	-1,223
Satisfacción en el trabajo	66,88	63,77	-1,017
Tareas domésticas	64,68	69,35	-1,320
Opinión mercado laboral	65,29	67,81	-0,879
Conciliación familiar	65,39	67,54	-0,978

Tabla 6. Prueba de Mann Whitney para las variables preferidas en las conclusiones de los alumnos.

Para el resto de variables elegidas por los alumnos para realizar sus conclusiones no existen diferencias significativas en función del sexo. No obstante, si observamos el rango promedio de estas variables, aquellos alumnos (mujer/hombre) que obtienen una puntuación promedio mayor son los que más importancia conceden a la variable correspondiente. Por ejemplo, las alumnas conceden mayor importancia al *salario* mientras que los alumnos valoran más la *edad*.

Resultados y discusión

En la siguiente tabla se presenta un resumen de las principales características de los grupos en el que el profesorado responsable del proyecto imparte la asignatura de Historia Económica y Social, diferenciando el que participa (grupo de referencia) de los que no (grupos 1 y 2). Los resultados preliminares muestran una mayor implicación de aquellos alumnos que pertenecen al grupo de referencia frente al resto y, como consecuencia, una mejora sustancial en los resultados obtenidos.

El número total de alumnos en los tres grupos es de 174, de los que un 24,14% participaron en el proyecto. Del total de mujeres (104), un 27,88% participó en la iniciativa propuesta, frente a un 18,57% del total de hombres (70).

			PARTICIPANTES		TOTAL
			HOMBRE	MUJER	
GRUPO DE REFERENCIA	PARTICIPANTES	RECuento	13	29	42
		NOTA MEDIA	6,9	7,2	7,05
		NO PRESENTADOS		1	1
GRUPO 1	NO PARTICIPANTES	RECuento	33	35	68
		NOTA MEDIA	6,5	6,5	6,5
		NO PRESENTADOS	6	7	13
GRUPO 2	NO PARTICIPANTES	RECuento	24	40	64
		NOTA MEDIA	6,6	6,1	6,35
		NO PRESENTADOS	3	4	7

Tabla 7. Tabla de calificaciones según la participación o no en el proyecto

A continuación y para tratar de contrastar las hipótesis planteadas anteriormente, se presenta un resumen de los estadísticos utilizados para realizar las comparaciones entre los grupos. Se escogen en función de la unidad de medida de las variables: nominales (*Chi-cuadrado de Pearson*) y ordinales (*U de Mann-Whitney*). Además, se utiliza la medida de asociación de variables basada en el coeficiente de contingencia para las variables nominales (*V de Cramer*).⁴

Por otro lado, para contrastar si existe relación entre la calificación obtenida y la participación en el proyecto se utiliza la prueba de *U de Mann-Whitney*:

H1a: La participación del alumno en el proyecto no está relacionada con la calificación final obtenida.

El nivel crítico del contraste es $p = \Pr > |-3,401| = 0,001$, lo que conduce a rechazar la hipótesis nula de que los dos grupos, los que participan y los que no, tienen la misma calificación mediana. Por tanto, es posible asegurar que la calificación final del alumno depende de su participación en el proyecto. Es decir, existen diferencias entre las calificaciones medianas de los que participan y no.

H1b: La calificación final obtenida por el alumno no difiere en función del sexo.

Los resultados de la prueba *U de Mann-Whitney* no son significativos ($p = \Pr > |0,766| = 0,444$), por lo tanto, a partir de estos datos no es posible afirmar que exista

⁴ Para realizar los análisis se utiliza el paquete estadístico Stata 14.

diferencia entre las calificaciones medianas según el sexo, lo que significa que no se detecta asociación entre la calificación final obtenida y el sexo del participante.

H1c: La participación en el proyecto es independiente del sexo.

El contraste de la *Chi-cuadrado* indica que para un nivel de significación del 10% existen diferencias entre los alumnos respecto al sexo ($p = P(\chi^2_2 > 4,853) = 0,088$). Por tanto, se puede afirmar que el sexo está relacionado a la hora de tener una actitud favorable a participar en el proyecto. Este resultado concuerda con el porcentaje obtenido en la F5 en la que se les pidió a los alumnos que extrajeran tres conclusiones a partir de los resultados que habían obtenido. Como se ha comentado previamente, el porcentaje de implicación de las mujeres en el proyecto (108,05%) es aproximadamente un 13% superior al de los hombres (94,87%) en cuanto a las conclusiones aportadas.

Por tanto, la medida de asociación *V de Cramer* (0,156) indica que existe evidencia estadística de que la participación en el proyecto guarda relación con el hecho de ser hombre o mujer.

H2: La participación en un proyecto de investigación con fuentes orales permite mejorar la opinión del alumnado acerca de la asignatura y del trabajo del historiador.

Esta hipótesis, que se deriva de la pregunta abierta «¿Qué ha significado este proyecto para ti?» ha permitido comprobar que el 47,62% del alumnado del grupo de referencia (42) destaca la utilidad del proyecto para conocer, en parte, la «realidad» del trabajo del historiador, mejorando positivamente la opinión que tenían acerca de la disciplina histórica. Del 47,62%, un 26,19% de mujeres frente al 21,43% de los hombres hacen hincapié en esta característica.⁵

⁵ El comentario que sigue resume la tónica general del alumnado: «He de decir que me ha parecido un trabajo muy ameno, entretenido e ideal para estar en continuo contacto con la asignatura. Debo decir que he cambiado mi forma de ver el trabajo del historiador puesto que he descubierto una gran parte de trabajo que no consideraba a la hora de pensar en dicho oficio y es el de la investigación. Desde fuera y objetivamente, uno piensa que para un historiador o una historiadora es un juego investigar, buscar, preguntar y descubrir información nueva e inexplorada continuamente, pero en mi opinión esto es un trabajo muy exigente y que requiere muchas más horas de las que a simple vista pueden parecer necesarias» (Ref. 20C04).

H3. La realización de entrevistas y cuestionarios acerca del mercado de trabajo en la actualidad, han servido al estudiantado para desterrar mitos o tratar de fijar alguna meta a medio-largo plazo sobre su propia vida laboral.

Igualmente, consideramos que la H3 también se ha cumplido con éxito dado que el 35,71% del total del grupo de referencia –un 26,19% de las mujeres frente a un 9,52% de los varones– destacó la oportunidad para conocer la experiencia laboral de sus seres cercanos a través de los cuestionarios. A su vez, otra idea que se repitió en torno a esta hipótesis es la satisfacción que les ha producido poder conocer el mercado laboral por sí mismos –69,05%, sumando un 50% femenino y un 19,05% masculinos–, sin tener que recurrir a análisis de terceros. Esto les sirvió para desechar algunas ideas preconcebidas sobre este.⁶

H3	Mujeres	Varones	TOTAL
Grupo referencia	29	13	42
Relaciones familiares	11	4	15
%	26,19	9,52	35,71
Autoaprendizaje	21	8	29
%	50,00	19,05	69,05

Tabla 8. Incidencia de las conclusiones aportadas por el alumnado.

H4. Un proyecto de estas características permite desarrollar parte de las competencias exigidas para la obtención del Grado.

En la siguiente tabla se presenta la media de la valoración de cada competencia, así como la tasa de mejora antes y después de la realización del proyecto. Como se puede observar, los alumnos consideran que la competencia relacionada con la *capacidad de análisis, síntesis y reflexión crítica* (CG8) es la que más han desarrollado como consecuencia de la realización del proyecto. La competencia que destacan como aquella que han desarrollado menos ha sido, por el contrario, la *capacidad para trabajar y aprender en equipo* (CG6). Este resultado es coherente teniendo en cuenta

⁶ Inciden especialmente en cómo ha mejorado su opinión acerca del avance social que ha experimentado el mercado laboral asturiano, especialmente en temas de igualdad y cómo a mayor nivel de estudios mejores posibilidades de puestos de trabajo bien remunerados.

que la crisis sanitaria obligó a la ejecución de un análisis individual de los resultados por parte de los estudiantes como se ha mencionado previamente, impidiendo fomentar el trabajo en grupo.

COMPETENCIAS		Antes	Después	Tasa mejora (%)
CG1	Capacidad de análisis y de síntesis	2,47	3,45	39,36
CG3	Capacidad de aprendizaje	2,32	3,32	43,18
CG4	Habilidad para identificar y manejar fuentes de información	2,42	3,63	50,00
CG5	Capacidad para trabajar y aprender de forma autónoma	2,92	3,45	18,02
CG6	Capacidad para trabajar y aprender en equipo	2,79	2,84	1,81
CG8	Capacidad de análisis, síntesis y reflexión crítica	2,26	4,00	76,74
CG14	Razonamiento crítico	2,45	4,03	64,52

Tabla 9. Tasa de mejora de la valoración de las competencias.

El objetivo de esta hipótesis es analizar si difiere la valoración de las competencias exigidas a los alumnos antes y después de la realización del proyecto. Para ello se utiliza la *prueba de Wilcoxon* de signos y rangos para dos muestras pareadas (relacionadas). En nuestro caso las variables son las competencias que pueden desarrollar los alumnos como consecuencia de la realización del proyecto (véase la tabla 9).

El resultado de la *prueba de Wilcoxon* (tabla 10) permite concluir que existen diferencias significativas en la valoración de las competencias por el alumnado antes y después de la realización del proyecto, con la excepción de la competencia CG6. En definitiva, el resultado del test refuerza el obtenido con la tasa de mejora.

COMPETENCIA	Z
CG1	-4,861***
CG3	-4,689***
CG4	-4,922***
CG5	-4,223***
CG6	-0,391
CG8	-5,236***
CG14	-5,228***

Tabla 10. Análisis de la valoración de las competencias antes y después de la participación en el proyecto.

Nota: Z es el estadístico de contraste asociado a la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

***Estadísticamente significativo al nivel 1%.

Por tanto, es posible afirmar que hemos encontrado evidencias suficientes para decir, que la valoración del grado de adquisición de las competencias depende de la participación en el proyecto.

Conclusiones

El punto fuerte de este proyecto, tal y como recomendó James Hoopes (1979), es que, mediante la incursión en la metodología propia de la Historia Oral, se ha puesto al alumnado en contacto con la experiencia historiográfica, intentado que por unas semanas pensarán como historiadores (Whitman, 2000), mostrándoles las distintas formas que existen de «hacer historia» así como de fijar unos objetivos y utilizar una metodología concreta (Núñez Pérez, 1990).

Ha evidenciado, además, la necesidad de ensalzar el trabajo realizado por las generaciones anteriores a la nuestra, y así considerar sus experiencias de vida documentos fundamentales para la construcción de nuestro presente. Es más, Santos y Santos (2011: 13) indican que «escuchar a los mayores es gratificante, no solo por las batallas y los hechos del pasado que cuentan, sino por la vinculación que se genera en torno a la conversación y las palabras, en estos tiempos de aislamiento crónico e individualismo»; y es una conclusión que la aplicación de este proyecto ayuda a alcanzar.

Por todo ello, la elaboración de actividades basadas en fuentes orales es un recurso sumamente potencial para dinamizar las clases de historia. La posibilidad que ofrece la narración de protagonistas y observadores anónimos del acontecer histórico permite generar unos vínculos intergeneracionales que sobrepasan los límites del trabajo en sí mismo. El alumnado al establecer una vía de comunicación con el pasado de sus seres queridos (y cercanos), invitando a las generaciones mayores a compartir sus experiencias de vida, fortalece las relaciones intrafamiliares además de ampliar las posibilidades de afianzar su construcción identitaria (Borrás. 1989).

Por otra parte, los resultados arrojados por la experiencia indican el alto grado de interés y de participación que existe entre el alumnado cuando se les implica en el proceso y análisis históricos, a la par que evidencia el gran desconocimiento que existe en la sociedad acerca de la labor de los historiadores. Esto exigió a los jóvenes

universitarios a desarrollar, en un corto periodo de tiempo, determinadas habilidades sociales —comprensión, paciencia o capacidad de escucha (Núñez Pérez 1990)— y competencias (capacidad de análisis, síntesis, reflexión crítica, razonamiento, etc.).

En definitiva, consideramos que la viabilidad de la utilización de la Historia Oral en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios ha quedado demostrada y la reflexión de Prats (2001: 75) acerca de «aprender historia, haciendo historia» se impone al refrán popular «la letra con sangre entra». Sin embargo, somos conscientes que aún es necesario que la comunidad educativa en su totalidad se implique en este tipo de proyectos, superando las reticencias hacia la innovación didáctica, reflexione sobre la visión que tiene la sociedad acerca del oficio del historiador y contribuya con nuevas aplicaciones del hacer y del acontecer históricos al proceso de aprendizaje del alumnado.

Referencias

- Aleksiévich, S. (2015). *Voces de Chernóbil. Crónica del futuro*. Debate.
- Badía, A. y García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(2), 42-54.
- Barrón, Á. (1997). *Aprendizaje Por Descubrimiento: Análisis Crítico y Reconstrucción Teórica*. Amarú.
- Benadiba, L. y Plotinsky, D. (2009). *Historia oral. Construcción del archivo histórico escolar. Una herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales*. CEP.
- Borrás, J. M. (1989). Fuentes orales y enseñanza de la Historia. Aportaciones y problemas. *Historia y fuente oral*, 2, 137-151.
- Boud, D. J. y Feletti, G. (1998). *The Challenge of Problem-Based Learning*. Routledge.
- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Johns Hopkins University Press.
- Chickering, A. W. y Gamson, Z. F. (1991). *Applying the seven principles for good practice in undergraduate education*. Jossey-Bass Inc.
- Duffy, T. M. y Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. En D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (1.ª ed.).
- Folguera, P. (1997). *¿Cómo se hace historia oral?* Eudema.
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.
- Fraser, R. (2001). *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la guerra civil española*. Crítica.

- Fuertes Muñoz, C. (2014). ¿La historia oral en las aulas de infantil y primaria? Difusión, aportaciones y propuestas de aplicación. *CLIO. History and History Teaching*, 40, 1-37. <http://clio.rediris.es/n40/articulos/fuertes2014.pdf>
- Fuertes Muñoz, C. (2015). Las fuentes orales en la enseñanza de la historia en la Educación Superior: exposición de una experiencia. *CLIO. History and History Teaching*, 41, 1-21. <http://clio.rediris.es/n41/articulos/fuertes2015.pdf>
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., Hernández Martín, A. y Recamán Payo, A. (2012). La metodología a metodología del aprendizaje a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 161-188.
- Henríquez, R. (2009). Vivir en una historia lejana: aprender a pensar históricamente en la heterogeneidad cultural. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 62, 66-79.
- Hernández Serrano, M. J. y Fuentes, M. (2011). Aprender a informarse en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información? *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 47-78.
- Hoopes, J. (1979). *Oral History. An introduction for the Student*. University of North Carolina Press.
- Ibáñez-Etxebarria, A., Gillate, I. y Madariaga, J. M. (2015). 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 & Argumento. Revista de História do Tempo Presente*, 7(16), 204-229.
- Lejeune, P. (1989). Memoria, diálogo y escritura. *Historia y Fuente Oral*, 1, 33-67.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto University Press.
- Luc, J.-N. (1989). *La enseñanza de la historia a través del medio*. Cincel.
- Mangini, S. (1997). *Recuerdos de la resistencia. La voz de las mujeres en la guerra civil española*. Península.
- Meneses, B., González-Monfort, N. y Santiesteban, A. (2019). Aprender desde la experiencia histórica. Representaciones del profesorado sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica. *El futuro del pasado*, 10, 257-286.
- Núñez Pérez, M. G. (1990). La historia, las fuentes orales y la enseñanza: teoría y práctica. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie V. Historia Contemporánea*, 3, 43-56.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Plá, S. (2011). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia [online]*, 84, 163-184.
- Poniatowska, E. (1971). *La noche de Tlatelolco. Testimonios de historia oral*. Biblioteca Era.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. COnsejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Junta de Extremadura.
- Prieto Martín, A., Díaz Martín, D., Monserrat Sanz, J. y Reyes Martín, E. (2014). Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario. *ReVisión*, 7(2).
- Prins, G. (2001). Historia Oral. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer historia* (pp. 145-187). Alianza.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 13, 79-106.

- Rüssen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En *History Teaching, Identities and Citizenship: European Issues in Children's Identity and Citizenship*. Trentham Books.
- Santos Escribano, F. y Santos Burgaleta, M. (2011). Recordar para aprender: Fuentes orales, memoria y didáctica en el estudio de la Transición Democrática en la Ribera de Tudela (Navarra). *CLIO. History and History Teaching*, 37, 1-14.
- Savery, J. R., Duffy, T. M. y Wilson, B. J. (1996). Problem Based Learning: an Instructional Model and Its Constructivist Framework. En *Constructivist Learning Environments. Case Studies in Instructional Design*. Educational Technology Publications.
- Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula*. Fondo de Cultura Económica.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*.
- Stahl, G., Koschmann, T. y Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. *Cambridge handbook of the learning sciences*, 2006.
- Strijbos, J.-W. y Fischer, F. (2007). Methodological challenges for collaborative learning research. *Learning and Instruction*, 17(4), 389-393.
- Thompson, P. (1988). *La voz del pasado. La historia oral*. Institución Alfonso el Magnánimo.
- Whitman, G. (2000). Teaching Students How to Be Historians: An Oral History Project for the Secondary School Classroom. *The History Teacher*, 33(4), 469-481.