

Narración y conocimiento histórico: el uso de la narrativa para el aprendizaje de la historia en 4° de ESO

Narration and historical knowledge: the use of narrative for learning history in the 4th year of ESO

Fraile-Delgado, Francisco J.



Francisco J. Fraile-Delgado

franciscojfraile@hotmail.com

IES Tres Molinos, Huelva, España

Clío & Asociados. La historia enseñada

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ISSN: 0328-820X

ISSN-e: 2362-3063

Periodicidad semestral

Núm. 38, e0034, 2024

revistaclio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 1 Abril 2024

Aceptación: 30 Abril 2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2024.38.e0034>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen. Este trabajo discute la importancia del desarrollo de las competencias asociadas al pensamiento histórico y del uso de las narraciones para el aprendizaje de la historia. El objetivo de la investigación ha sido indagar sobre las percepciones del alumnado respecto al uso de las producciones narrativas históricas para el aprendizaje y sobre la incidencia de estas en las concepciones sobre el conocimiento histórico. Para ello, se ha optado por un estudio de caso, realizando un análisis descriptivo y análisis de contenido. Los instrumentos utilizados han sido un cuestionario semiestructurado y las producciones del alumnado. Los participantes estaban conformados por un grupo de 19 estudiantes de 4° de ESO de Geografía e Historia. El análisis y los resultados del estudio de caso muestran una valoración positiva del alumnado respecto al uso de las narrativas y un desarrollo favorable de las concepciones y reflexión sobre el conocimiento histórico.

Palabras clave: narración, historia, didáctica, enseñanza secundaria, ciencias sociales

Abstract. *This paper discusses the importance of the development of skills associated with historical thinking and the use of narratives for learning history. The aim of the research was to investigate the students' perceptions regarding the use of historical narrative productions for learning and the incidence of these on the conceptions of historical knowledge. For this purpose, a case study was chosen, carrying out a descriptive analysis and content analysis. The instruments used were a semi-structured questionnaire and the students' productions. The participants consisted of a group of 19 students in the 4th year of ESO for the subject of Geography*

and History. The analysis and the results of the case study show a positive evaluation of the students regarding the use of narratives and a development of the conceptions on historical knowledge.

Keywords: *narration, history, didactics, secondary education, social sciences*

Introducción: cambios y dificultades de la historia enseñada

En los últimos años, las investigaciones en didáctica de la historia han ido poniendo en valor la búsqueda de una enseñanza centrada en el desarrollo del pensamiento histórico, superando los tradicionales métodos pedagógicos meramente transmisivos. Estos últimos, se basan en un trasvase de información del docente al alumnado, como un saber único y acabado que el discente debe replicar (García Pérez, 2000). Los nuevos enfoques se centran en el desarrollo de una serie de competencias que han de permitir la alfabetización histórica de los estudiantes (Domínguez Castillo, 2015), favoreciendo no solo un dominio de los contenidos factuales o cronológicos, sino también de competencias vinculadas a la relevancia histórica, el trabajo con las fuentes, los procesos de cambio y continuidad, las explicaciones de causas y consecuencias, la perspectiva histórica o el desarrollo del pensamiento crítico (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2017). En la misma línea, Prats Cuevas (2017: 292) destacó que el profesorado de ciencias sociales, y de historia en particular, debe promover una enseñanza que permita desarrollar conocimientos, habilidades y competencias relacionadas con el pensamiento histórico, utilizando para ello diversas estrategias metodológicas y pedagógicas. El contexto normativo también parece señalar a la misma dirección, ya que la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) 3/2020, de 29 de diciembre, señala la importancia de orientar la educación secundaria obligatoria hacia el desarrollo competencial del alumnado, de acuerdo con los descriptores operativos del perfil de salida para la etapa educativa. Más aún, si tenemos en cuenta que la *praxis* educativa está influida por los enfoques asumidos por el docente, algunos estudios han puesto de manifiesto que lo que más valoran los profesores y profesoras de historia en el proceso de enseñanza aprendizaje es la formación de una ciudadanía crítica, la identificación y explicación de los procesos causales y consecuencias, los cambios y permanencias y la perspectiva o empatía histórica (Miralles Martínez, Guerrero Romera y Sánchez Ibáñez, 2020).

A pesar de todo, lo cierto es que la clase de historia no siempre se adecúa a estos principios. Un buen ejemplo de ello lo encontramos en las imágenes mentales que se tiene sobre la enseñanza de la historia, en las que predominan los estereotipos que entienden su aprendizaje como la memorización de los nombres de personajes importantes, fechas o batallas que son transmitidas por los docentes (Aparici Martí, 2021). Otro aspecto a reseñar en lo que se refiere a la propia percepción del profesorado, tiene que ver con ciertas limitaciones a la hora de poder adoptar un paradigma crítico para la enseñanza de la historia, especialmente debido a las tensiones ante la asunción del carácter objetivo u subjetivo de la disciplina, al temor de problematizar el pasado o de realizar valoraciones interpretativas del mismo, para evitar conflictos con el ámbito familiar, de modo que optan por un tratamiento de la materia aséptico, abogando por un relato pretendidamente cerrado y objetivo, casi enclopédico (Banderas Navarro, 2020). En este sentido, como afirmaban Valls y López Facal (2011), parece que las prácticas educativas se muestran especialmente resistentes al cambio. Para comprender esto, hemos de considerar una serie de dificultades y retos que encierra la enseñanza de la historia. Para Prats Cuevas (2017), las principales dificultades se encuentran en la visión social de la saber histórico como una visión erudita del pasado, los usos del poder político de los relatos históricos, el excesivo presentismo, la tradición en la formación de los docentes centrados en la transmisión de una historia enunciativa, el uso de la ciencia histórica de modelos teóricos abstractos y, finalmente, las concepciones de la materia que presenta el alumnado, que se

alejada de una verdadera comprensión de la estructura epistemológica del conocimiento histórico.

Todos estos aspectos, por tanto, requieren de una verdadera comprensión teórica del conocimiento histórico, tanto por parte de los docentes, ya que sus visiones, experiencias y enfoques van a influir en la forma en la que se enseña, como de los propios escolares, para evitar convertir el conocimiento histórico en un relato sin más utilidad que el de adquirir “cultura general”. De esta forma, si lo que se pretende es transformar la práctica educativa, no solo es necesario realizar una reflexión pedagógica y didáctica sobre la materia, esto es, la historia enseñada, sino también sobre las estructuras teóricas y epistemológicas de la ciencia histórica. Ambos aspectos son esenciales para diseñar estrategias y métodos que permitan una verdadera adquisición de las competencias asociadas al pensamiento histórico.

1. Marco teórico

1.1. Consideraciones teóricas para la enseñanza de la ciencia histórica

La ciencia histórica, que surge hacia el siglo XIX, ha ido adoptando distintos paradigmas teóricos que han pugnado, en un sentido excluyente, por el predominio dentro de la propia disciplina. Las matrices historiográficas de corrientes como el historicismo, el materialismo histórico, la historia social o postsocial, dieron lugar a importantes debates acerca del conocimiento histórico, tratando temas como la objetividad o subjetividad de la historia, la metodología, la construcción epistémica del conocimiento, etc. En el último tercio del siglo XX, la obra de H. White (1975) añadió al debate la importante consideración del carácter narrativo y ficcional de la historia, como recreación del historiador en la que inciden los aspectos estéticos y contextuales del momento en el que se escribe. Así, la principal forma de expresión de la historia es la narrativa. Entre las muchas implicaciones que suponía la obra de White acerca del marco teórico de la ciencia histórica, cabe destacar que la principal expresión del conocimiento histórico era por medio de la narración. Esto llevaba a la siguiente cuestión, ¿todas las narrativas sobre el pasado son igualmente válidas?

Para Iggers (2001), se ha de aceptar el carácter narrativo de la historia, siendo necesario establecer pruebas de veracidad que permitiesen validar las construcciones narrativas históricas, siendo necesario además superar las barreras eurocéntricas y construir un relato intercultural. Desde esta perspectiva, Rüsen (2012) reflexionó sobre la memoria y las distintas imágenes y relatos del pasado, reconociendo que existen distintos relatos historiográficos sobre el pasado que perduran hasta el presente, teniendo la ciencia histórica la función de establecer interpretaciones explicativas sobre el pasado basadas en criterios racionales que deben servir para orientar la vida humana. De esto se deriva que la conciencia histórica, por medio de la investigación, implica entender la realidad como una construcción que el sujeto puede comprender y transformar (Hernández González, 2020). Esto supone recuperar la subjetividad en el conocimiento histórico, pues el sujeto que investiga está condicionado por su contexto, herencia cultural y experiencia vivida, lo que le lleva a establecer distintos niveles de comprensión sobre el pasado. Así, pues, en esta línea, podemos entender la historia como una ciencia poliparadigmática (Lorenz, 2015), construida a partir de múltiples narrativas sobre el pasado que favorecen el debate y enriquecen la comprensión sobre el mismo.

Estas circunstancias de la ciencia histórica, puede dar lugar a algunas confusiones, especialmente cuando lo trasladamos al ámbito educativo, esto es, cuando nos referimos a la historia escolar. Al utilizar la narración como herramienta epistemológica para expresar las interpretaciones explicativas sobre el pasado, implícitamente se están

estableciendo relaciones de causalidad sin que se exponga explícitamente los criterios teóricos utilizados para la producción del conocimiento, esto es, el usar la narración histórica como principal estrategia pedagógica da lugar a productos terminados, con una significación determinada que ofrece la ilusión de la existencia de un sentido de devenir (Yolis, 2020). De ahí que, como expone Prats Cuevas (2017) puedan darse diversos usos de las narrativas históricas por parte de las diferentes ideologías o poderes políticos, o bien que se trate de enseñar determinadas visiones historiográficas, lo que, sumado a la complejidad de los modelos abstractos de la disciplina, da lugar a un producto acabado, que el estudiante está condenado a memorizar. Es por ello por lo que entre las concepciones de los discentes se detectan imprecisiones a la hora de reconocer cómo se estudia el pasado y tienden a confundir pasado e historia (Fraile-Delgado, 2020). De este modo, todo queda sujeto a una visión reduccionista de la historia escolar, factual y memorística, que difícilmente puede atraer la motivación del alumnado, al considerarlo un conocimiento ajeno a su realidad personal y de escasa utilidad para su vida diaria.

Del mismo modo, las narraciones acabadas que se enseñan suelen incurrir en un enfoque *rankeano*, esto es, centrado en las historias nacionales e institucionales, protagonizadas por determinados agentes históricos y relaciones causales monolíticas o sobre las que no se reflexiona en profundidad, como se aprecia en muchas ocasiones en los manuales escolares (Saiz Serrano, 2017). De ahí que autores como Pagès (2018) indique que existen divergencias entre la historia académica, que ha abierto la perspectiva de miras hacia nuevos enfoques, perspectivas y sujetos históricos, y la historia escolar, que sigue anclada en la tradición cronológica, nacional, factual, eurocéntrica y androcéntrica. Sin embargo, parece coherente que para un verdadero desarrollo del pensamiento histórico se deban dar herramientas al alumnado que les permita reflexionar y entender los procesos epistemológicos que conducen al conocimiento histórico.

Por todo ello, consideramos que es necesario explorar e identificar los distintos usos y posibilidades que ofrece la narración como recurso didáctico en la historia enseñada, siendo esta una premisa necesaria para diseñar estrategias que permitan que la historia escolar facilite el desarrollo de las competencias asociadas al pensamiento histórico. Para esto hay que tener en cuenta la necesidad de adecuar el saber científico para transformarlo en un saber escolar, lo que requiere una adaptación a la etapa educativa, el contexto y a los diferentes agentes sociales que participan del mismo, atendiendo siempre a unos niveles de complejidad apropiados y a los objetivos o finalidades educativas establecidos (Massip Sabater, Castellví y Pàges Blanch, 2020), en este caso dándole un lugar prioritario a la formación de ciudadanos críticos para su participación en sociedad.

1.2. Usos y posibilidades de las narrativas históricas escolares

Como hemos visto, el uso de la narración es un instrumento de gran importancia para la disciplina histórica y también para la enseñanza de la historia. No obstante, el uso de las narrativas históricas puede estar orientado hacia diferentes finalidades. Una de las finalidades más recurrentes y persistentes ha sido la enfocada a la creación de una identidad nacional. A este respecto, Calderón-López y Arias Ferrer (2017) destacaron como la historia escolar se apoya en el pensamiento narrativo para favorecer la comprensión histórica por parte del alumnado y para propiciar la reproducción de representaciones simbólicas en los estudiantes orientadas a la constitución de un ideal nacional con el que identificarse y al que otorgar una valoración positiva. Esto puede relacionarse con la idea de “comunidad imaginada” que conceptualizó Anderson (2006) y que lleva a que, al estudiar la historia, se reproduce un relato fácil de comprender y que nutre la identificación con la propia comunidad. De esta manera, detrás de los relatos históricos nacionales encontramos una pretendida intencionalidad o ideología. Si bien por

un lado las narraciones escolares tienen una gran utilidad para simplificar y facilitar el aprendizaje de la historia, como vemos, también se cae en el riesgo de limitar ese aprendizaje a un conocimiento de hechos o gestas vinculados por relaciones causales siguiendo una lógica nacional, que lo aleja de la aprehensión del resto de competencias propias del pensamiento histórico.

En este trabajo consideramos que el potencial de las narrativas históricas es mucho más amplio y que puede permitir una reflexión y comprensión más profunda del conocimiento histórico. A este respecto, sería interesante que el alumnado, de acuerdo con los modelos constructivistas (García Pérez y Merchán Iglesias, 1998; García Pérez, 2000) pueda asumir un papel activo mediante la deconstrucción y construcción de narrativas históricas escolares. En este sentido, hay que considerar varios aspectos. Por un lado, resulta evidente que en la actualidad vivimos en un mundo donde el acceso a la información es realmente fácil. Las redes sociales, internet o los medios de comunicación brindan en todo momento datos con los que convive el alumno o alumna en su vida cotidiana. No obstante, eso no implica que el uso de la información sea adecuado. Es por ello interesante incluir en los modelos pedagógicos herramientas para que los discentes puedan desenvolverse de un modo adecuado en la sociedad digital en la que nos encontramos. Castellví (2020) destaca al menos distintos ejes a tener en cuenta a la hora del tratamiento de la información, a saber, la distinción entre hechos y opiniones, identificar las ausencias u omisiones de la información, reconocer la intencionalidad de las narrativas, evaluar la fiabilidad y contrastar la información y, finalmente, problematizar el objeto de estudio y realizar propuestas de mejora respecto a ellos.

Este esquema resulta útil para el trabajo con las narrativas históricas escolares, de modo que el análisis de estas, la reflexión sobre las intencionalidades, los reflejos de las relaciones de poder, las omisiones o estrategias utilizadas puedan ser identificadas, lo que debe fomentar el desarrollo de una ciudadanía crítica. En este sentido, Rojas y González-Monfort (2023) señalan que el uso de narraciones breves de contenido histórico puede dar lugar a una mejora de las habilidades críticas. En cualquier caso, no se trata solo de analizar diversas narrativas, sino de que el alumnado sea capaz de articular un proceso de construcción de las mismas, de manera racional y con perspectiva histórica. Para ello, es necesario un proceso de deconstrucción y reconstrucción. En el caso de las narraciones escolares de contenido histórico, la influencia del entorno familiar, los medios de comunicación o del profesorado es esencial, de manera que en muchas ocasiones los alumnos y alumnas reproducen el “relato oficial” del pasado de una manera acrítica, carente de reflexión alguna, tal y como les ha llegado desde su entorno familiar y escolar (González-Monfort, Pagès Blanch y Santisteban, 2015).

Así pues, se trata de utilizar la narración como una herramienta didáctica de investigación para que el alumnado pueda comprender la estructura epistemológica de la historia, el proceso de construcción del conocimiento histórico, y pueda descubrir por sí mismos las relaciones de los diferentes agentes históricos, las distintas interpretaciones y buscar soluciones a las dificultades que pueda encontrar en un proceso de enseñanza aprendizaje continuo (Aparici Martí, 2021). Por supuesto, esto requiere de la guía del docente durante todo el proceso (Soria López, 2015) para que el alumnado pueda llevar a cabo su propio trabajo de búsqueda de información, contraste y selección de las mismas por medio del trabajo grupal o individual y exponerla de una manera lógica, argumentada y racional, pudiendo valorar su propio producto final.

En esta misma línea Ramírez Flores (2020) y Yolis (2020) proponía el uso de la deconstrucción, entendido como un proceso de pensar y escribir la historia, como propuesta didáctica para cuestionar el relato único oficial, reflexionar sobre los mecanismos a través de los cuales funciona la ciencia histórica y, en definitiva, dar cabida a que sea el estudiante quien construya su propio sentido de la historia, a través de múltiples narrativas. Por ello, hemos de tener en cuenta que cuando se construye un relato

sobre el pasado hay que considerar distintos elementos, como los acontecimientos, la interpretación que se realiza de estos, la convivencia de distintas interpretaciones sobre el pasado y la creación de una trama dotar de significancia a la propia narrativa (Ojeda Pérez y Lizcano Roa, 2015). En última instancia, el potencial de la construcción de narrativas supone una oportunidad para que el alumnado reflexiona sobre el propio conocimiento histórico, remarcando el carácter de ciencia poliparadigmática que supone la disciplina histórica, identificar las relaciones múltiples entre los agentes históricos o procesos causales y permita el desarrollo de la dimensión crítica del pensamiento histórico. De este modo, exista la posibilidad de que la escuela pueda descontextualizar y recontextualizar saberes académicos en productos escolares (Banderas Navarro, 2020).

2. Metodología

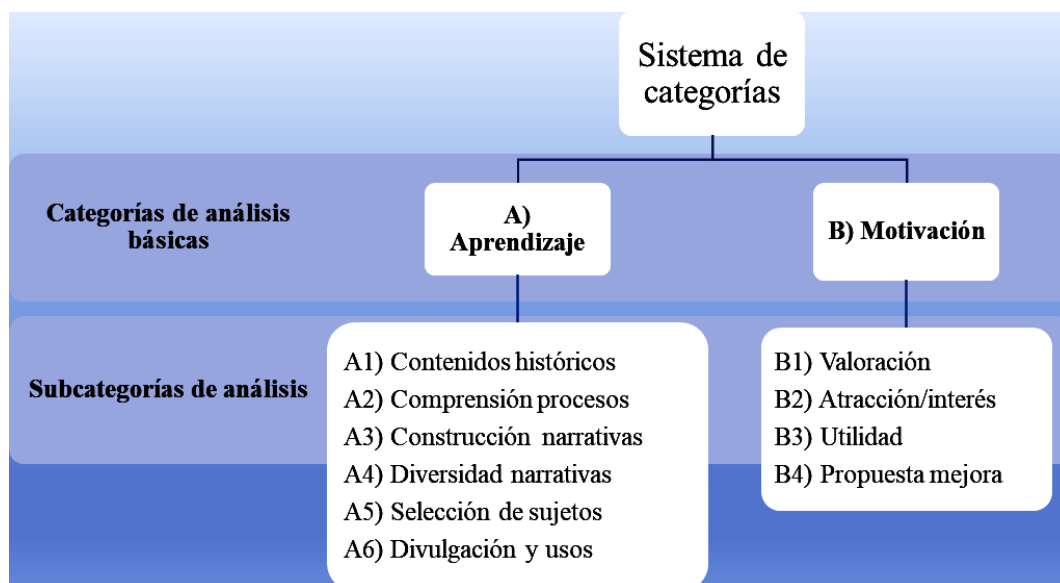
El objetivo principal de esta investigación ha sido indagar sobre las incidencias que tiene la producción de narraciones escolares de contenido histórico para el aprendizaje de la historia por parte del alumnado. De esta manera, se han especificado dos problemas de investigación a los que se ha tratado de dar respuestas, esto es, ¿qué representaciones tiene el alumnado sobre la producción de narraciones históricas como herramienta para el aprendizaje de la historia? y, por otro lado, ¿cómo influye la producción de narraciones históricas en las concepciones sobre conocimiento histórico del alumnado y el uso social del mismo? Para ello se ha optado por un enfoque cualitativo basado en una estrategia plurimetodológica, siguiendo una estrategia de estudios de caso. En este caso, el estudio se contextualiza para una clase de Geografía e historia de 4º de ESO en un centro de pequeñas dimensiones ubicado en una zona rural de la comarca del Andévalo, en la provincia de Huelva. Los participantes fueron 19 alumnos y alumnas que presentaban diferentes ritmos de aprendizaje. Se trata de un grupo de un nivel cultural bajo-medio que presenta una continuidad con el docente de tres cursos en los que progresivamente se ha ido transitando hacia un modelo de enseñanza aprendizaje orientado hacia el desarrollo de las competencias de primer y segundo orden asociadas al pensamiento histórico. Así, el estudio se centra en una Situación de Aprendizaje en la que se han trabajado los saberes básicos vinculados a las revoluciones liberales de los siglos XVIII y XIX, así como los criterios de evaluación y competencias específicas asociados y establecidos en el marco normativo.

Para ello, partiendo del interés por las redes sociales y los medios de comunicación, se les ha planteado el reto de realizar un periódico sobre las Revoluciones liberales, en la que tuvieron que escribir 4 artículos tratando aspectos de este proceso histórico. Para ello nos apoyamos en el trabajo cooperativo. Los distintos grupos recibieron un dossier para la elaboración de su propio periódico, pautas que, junto a la guía del docente, sirvieron de referencia para escribir los artículos. Siguiendo los principios del Diseño Universal del Aprendizaje, los distintos grupos eligieron un proceso revolucionario de los estudiados y establecieron un borrador en los que decidieron quienes iban a ser los sujetos históricos sobre los que iban a escribir (hombres, mujeres, niños/as, grupos sociales, espacios geográficos, instituciones, etc.), la temática o problemáticas y el marco temporal. Esta referencia sirvió para llevar a cabo un primer proceso de indagación y contraste, utilizando como recursos documentos históricos (fuentes primarias y secundarias) y búsquedas de información a través de internet con los portátiles del centro. Una vez organizada la información, procedieron a elaborar borradores de sus artículos, siendo la finalidad recrear procesos históricos desde distintas perspectivas. En ese sentido, se trató de trabajar la competencia digital, de manera que el borrador de los artículos se realizaba en línea, compartido con el resto de los miembros del grupo y con el docente, para

favorecer las mejoras y revisiones pertinentes en un proceso de aprendizaje dinámico y continuo. Una vez concluidas las producciones, los grupos editaron el periódico, añadiendo ilustraciones a los distintos artículos, elaboraron una infografía a modo de síntesis del trabajo realizado y pusieron en común sus producciones por medio de exposiciones en clase.

Respecto a los instrumentos para la recogida de información en la investigación, se utilizó un cuestionario que constaba de dos partes: una estructurada y otra abierta. En primer lugar, se realizó un estudio descriptivo por medio de preguntas de estructura cerrada que pretendía dar respuesta al primer problema de investigación. De esta forma se cuantificaron los datos agrupados por categorías de análisis. Las categorías de análisis básicas se centraron en dos aspectos: aprendizaje sobre el conocimiento histórico y motivación por el aprendizaje. A su vez, estas se dividieron en varias subcategorías. Respecto al aprendizaje, se tuvo en cuenta las representaciones del alumnado sobre el uso de las narraciones para el aprendizaje de contenidos históricos; las narraciones como herramienta de comprensión histórica; la construcción de las narrativas (método del historiador); la diversidad y convivencia de narrativas históricas; la importancia y selección de sujetos históricos; y la divulgación y usos de las narrativas. En relación con la categoría de motivación, se puso el foco en la valoración de la Situación de aprendizaje por el alumnado; la atracción e interés del alumnado; la utilidad para el alumnado; y las propuestas de mejora personales.

Ilustración 1. Matriz de sistema de categorías de análisis.



Elaboración propia.

En segundo lugar, para tratar de dar respuesta al segundo problema de la investigación, el cuestionario recogía preguntas con una estructura abierta en las que se pedía al alumnado que reflexionasen sobre el propio proceso de elaboración de sus producciones. En este sentido, se realizó un análisis de contenido con objeto de identificar y clasificar las unidades de información, seleccionando aquellas que fuesen más significativas, y realizando relaciones entre las diferentes categorías de análisis vinculadas al aprendizaje del alumnado (ilustración 2). Por otro lado, se analizaron las producciones narrativas de los estudiantes para efectuar procesos de triangulación de los datos obtenidos en

determinadas categorías. Para facilitar el proceso de análisis de contenido, se siguió una escala de observación que permitiese identificar las unidades de significado básicas (Delgado Domínguez y Villar, 1995), tal y como se muestra en la tabla 1.

Ilustración 2. Relación de categorías de análisis de aprendizaje.



Elaboración propia.

Tabla 1. Guía de observación por categorías de análisis.

Guía de observación para el análisis de las producciones del alumnado	
Categorías	Descriptorios
A1.	Veracidad. Vinculación a procesos o acontecimientos relevantes. Tipo de saberes trabajados.
A2.	Relaciones de significados, causales o consecuentes.
A3.	Coherencia del texto. Diversidad y contraste de fuentes. Recreación inductiva. Empatía histórica.
A4.	Uso de diferentes perspectivas en el periódico grupal.
A5.	Selección y variedad de sujetos históricos tratados.
A6.	Selección temática, intereses y finalidades.

Elaboración propia.

3. Análisis de los resultados

La primera parte del cuestionario estaba orientado a la indagación sobre las percepciones del alumnado sobre el uso de las narrativas históricas para el aprendizaje de la historia. En este sentido, puede destacarse varios aspectos a considerar. En primer lugar, se trataba de aproximarnos a las percepciones relativas al uso de las narrativas para trabajar los contenidos históricos y para la comprensión de procesos históricos. La totalidad del alumnado encuestado considera que las narraciones deben utilizarse para el aprendizaje de la historia, variando en cuanto a la frecuencia de su uso, pues el 57,9% afirma que deben usarse con mucha frecuencia, el 26,3% con bastante frecuencia y el 15,8% con algo de frecuencia. Por lo demás, a la pregunta de si la construcción de narrativas históricas le había ayudado a comprender mejor los saberes básicos de la materia, el 52,6% respondía que le había facilitado bastante el aprendizaje, mientras que el 31,6% afirmaba que se lo había facilitado mucho. El 15,8% restante indicada le había servido poco para la comprensión histórica. De este modo, en general, la mayor parte del alumnado considera necesarias las construcciones narrativas para trabajar los contenidos de la materia y, además, que estas favorecen la comprensión de los fenómenos históricos a estudiar.

En lo que se refiere a la construcción de sus narrativas históricas, las respuestas de los participantes revelan unos resultados más dispares. El 38,9% consideraba que lo más importante era dotar a sus artículos de argumentos y explicaciones que dieran veracidad al relato, el 27,8% se preocupó más por que el resultado final fuese atractivo para el lector, esto es, dio prioridad a los principios estéticos, mientras que 22,2% consideraba que lo más importante era contrastar bien la información que utilizaban.

Por otro lado, parece que la construcción de sus propias narrativas ha facilitado comprender mejor el carácter plural de los relatos históricos. De acuerdo con sus respuestas, el 94,8% considera que existen diversas narraciones históricas sobre un hecho o proceso del pasado, estableciéndose distintas perspectivas, si bien la mitad de ellos y ellas consideran que su validez dependerá de los argumentos utilizados. Tan solo una persona continuaba afirmando que existe un solo relato único (gráfica 1).

Gráfico 1. Respuestas sobre las creencias en cuanto a las narrativas históricas válidas.



Elaboración propia.

Respecto de los sujetos históricos escogidos para la elaboración de los artículos, las elecciones han sido variadas. Si atendemos a las producciones, se pueden agrupar los siguientes casos: destacan los artículos referidos a élites políticas y militares (30%), seguidos de cerca por los artículos referidos a mujeres (25%). Por debajo, con un 20%, aparecen los artículos destinados a hombres, a la infancia, al *Otro* colonial y a grupos populares. En este sentido, se puede apreciar una cierta heterogeneidad en las elecciones, en parte explicado por la búsqueda de temas que les pudieran resultar interesantes al alumnado, o con los que se sentían más identificados (gráfico 2).

Gráfico 2. Sujetos históricos elegidos por el alumnado.



Elaboración propia.

En lo que se refiere a la divulgación y usos de las narrativas históricas, las respuestas se agrupan en dos. Por una parte, el 63,2% considera que los artículos deben responder a relatos contrastados, que informen de manera crítica, mientras que el 36,8% restante consideraba que la información publicada debe servir para justificar una determinada ideología o pensamiento. Cuando se le preguntó a este grupo de alumno/as por qué habían elegido esta respuesta, expresaron que era importante justificar los “valores democráticos”. En todo caso, es significativo que la mayoría le diese más importancia a la información crítica que se debe compartir con la comunidad.

Por último, si nos centramos en la motivación del alumnado, se puede destacar que para el 50% del alumnado la Situación de aprendizaje le ha parecido muy interesante, al 44,4% “bastante” y al 5,6% le ha parecido “algo” interesante. No obstante, el 78,9% ha terminado “bastante” satisfecho con su aprendizaje y el 21,1% “muy satisfecho”. En esta línea, al alumnado le ha parecido mucho (57,9%) y bastante (26,3%) más motivante que una clase “tradicional” de historia. Solo el 15,8% lo ha considerado “algo” más motivante. Finalmente, la mayor parte del alumnado también considera que lo trabajado en la Situación de aprendizaje puede ser útil para su vida diaria (10,5% “mucho”, 42,1% “bastante”, y 31,6% “algo”). El 15,8% restante lo considera el aprendizaje poco útil. Aunque con diferencias, de acuerdo con las respuestas, parece que el alumnado se encuentra más motivado cuando tiene que construir sus propias narrativas que

simplemente replicándolas. Así, la mayoría de las propuestas de mejora de los grupos estaba orientada a tener un mayor tiempo en clase para preparar sus revistas y exposiciones, aunque en general afirman que cambiarían poco. Algunas respuestas significativas nos permiten ver sus valoraciones:

Estudiante 7: Algo más de tiempo para buscar información de diferentes fuentes y compararla y redactarla de una forma que todos lo puedan entender.

Estudiante 9: modificaría poco, si acaso más tiempo para aprenderlo o prepararlo, pero en general estaba bien y más o menos se comprendía.

Estudiante 14: No modificaría nada porque me parece bien todo lo que hemos incluido en ella y lo que más me ha gustado es dar nuestra opinión sobre el tema que hemos elegido.

Estudiante 16: No cambiaría nada de la situación de aprendizaje, ya que, pienso que está muy bien organizada y como cada grupo ha realizado el artículo sobre un aspecto diferente de cada revolución, vamos a poder obtener información de muchos campos de las distintas revoluciones.

Por otro lado, se pretendía indagar sobre como influyen la construcción de narraciones históricas en el conocimiento histórico del alumnado. En este sentido, en primer lugar, se preguntó a los estudiantes si consideraban que el tener que construir narrativas les podía ayudar a comprender la diversidad de relatos sobre el pasado. La mayoría de alumnos y alumnas respondieron con una afirmación.

Estudiante 1: Sí, ya que hay muchos tipos de historia que cada uno narra de una manera y sobre un tema principal, algunas personas le darán más visibilidad a algunas cosas y otras a otras que ellos consideren de interés.

Estudiante 2: Si, ya que al saber cómo construirlos y como están organizados es mucho más fácil deducir si la información que se presenta es verídica. Aunque también es necesario estar informado del tema que se va a tratar, porque si no tenemos información no podemos dudar de lo que nos transmita el texto.

En estas respuestas se infiere que el alumnado puede comprender mejor la existencia de distintas narrativas, algo que va a depender de la selección del investigador, de donde se pone el foco o el interés. Además, al saber como se construyen los relatos, son conscientes de la importancia de la argumentación o de las fuentes consultadas, que son los que acaban por dar veracidad a las producciones. Si nos atenemos a las producciones, salvo en el grupo 3, los artículos han seguido una lógica similar en cuanto a la estructura del texto: introducción, cuerpo y conclusión. Por otro lado, otros y otras estudiantes han destacado como al tener que ponerse en la piel del investigador o historiador, toman conciencia de como las producciones pueden estar condicionadas por las creencias individuales o por los datos consultados, los cuales pueden variar a lo largo del tiempo, lo que permitiría establecer nuevas interpretaciones históricas. Así lo vemos en las siguientes unidades de información.

Estudiante 11: si es algo más fácil porque al final te pones como en su situación porque el que redacta puede pensar de otra forma y ponerlo de una forma que el cree, aunque sea la misma información que a lo mejor otra persona que piensa diferente o tiene más creencias o datos.

Estudiante 19: Sí, ya que con el paso de los años se ha ido recogiendo información y al contar con más conocimientos se han ido creando relatos históricos diferentes. A veces no se sabe con exactitud cual tiene más validez ya que no se tienen los

conocimientos necesarios para comprobarlo, pero siempre hay más de una opinión con respecto a un tema concreto.

Este aspecto es interesante porque a medida que los y las estudiantes comenzaban a realizar su artículo, se fueron encontrando con algunas dificultades, especialmente al no encontrar una referencia literal que les permitiese “resumir” o adaptar la información encontrada a su artículo. Esto les obligó a tener que consultar diversas fuentes de información, acudir a fuentes primarias y a aplicar métodos inductivos para construir su producto final. De esta manera, de forma individual y grupal han tenido que ir resolviendo las problemáticas encontradas, favoreciendo ese aprendizaje continuo. Entre esas problemáticas, una a la que tuvieron que hacer frente los grupos tenía que ver con la selección de los sujetos históricos que iban a protagonizar sus artículos. Cuando se les preguntó por este aspecto, muchos respondieron que elegían a personalidades relevantes del período:

Estudiante 7: *Que fueran los más importantes o influyentes según el hecho histórico de mi noticia.*

Estudiante 8: *He tenido en cuenta lo destacable que han sido y lo que han aportado a ese hecho histórico, además de que lo que han reivindicado tenga repercusión en la actualidad.*

En contraste con este tipo de respuestas, otro grupo de estudiantes han optado por centrarse en grupos sociales que han tenido menos reconocimiento, a menudo olvidados en las grandes narrativas históricas. Así, preguntaban al docente si podían centrarse en esos grupos y a partir de ahí se les daban unas pautas para desarrollar sus respectivos artículos.

Estudiante 16: *Lo que he tenido en cuenta ha sido que tienen un papel fundamental también en la historia, pero no sé da la misma visibilidad que a otros y por tanto hemos escogido los personajes de los indígenas, mujeres y burgueses para concienciar también a la población y que se conozca la existencia de estos.*

Estudiante 18: *Hemos tratado de elegir algo que no se le da tanta importancia en la historia, ya que pensamos que esos temas se deberían de tratar más. Como el tema de las mujeres en la Revolución, ya que no les dejaban participar debido a una serie de limitaciones que impuso la sociedad porque en aquel momento las mujeres se encargaban del hogar y la crianza de los niños, y los hombres participaban en la Revolución.*

Estudiante 19: *Hemos tratado de elegir unos personajes a los que no se les daba mucho protagonismo en esa época como es el caso de los personajes femeninos y los niños y niñas, ya que como no se estudian, queríamos conocer un poco sobre su situación y como eran en esa época. Además, eso nos permitía tener más para argumentar los artículos y así poder destacar la desigualdad que se sufría en la época como por ejemplo entre hombres y mujeres.*

Como vemos, los participantes mostraron tener sus propias inquietudes, lo que los llevó a tratar de escoger sujetos históricos que, en ocasiones, presentan escaso desarrollo en los manuales escolares. Esta diversificación de relatos ayudó también a enriquecer las exposiciones que se realizaron en clase, puesta en común con el resto de compañeros y compañeras. Si observamos las producciones del alumnado, cada grupo trabajó diferentes temáticas en los artículos de su revista:

Grupo 1: desigualdad colonial, política, educación y feminismo.

Grupo 2: educación e infancia, sociedad (clases populares), feminismo y política.

Grupo 3: nacionalismo, política, feminismo y temática militar.

Grupo 4: desigualdad colonial, desigualdad social y feminismo.

Grupo 5: feminismo, economía, temática militar y política.

Otra de las cuestiones se refería a si sus relatos han coincidido con los contenidos desarrollados en los manuales escolares. Las respuestas se orientaron a señalar que había diferencias, ya que los grupos se habían centrado en aspectos más específicos, recogiendo diferentes visiones que podían alejarse de la “formalidad” académica. De aquí puede inferirse que inconscientemente consideran más formal o correctos los textos escolares de referencia, mientras que sus producciones no se centran en lo general, sino en aspectos concretos y alternativos.

Estudiante 13: *En mi caso si salía información de mi tema, pero algunos pueden que no salgan porque son más específicos.*

Estudiante 14: *Creo que no porque lo que nosotros hemos escrito en nuestro artículo es un hecho que puede tener varios puntos de vistas y no es tan formal como debe de aparecer en los libros además de que puede haber diferentes versiones de ello.*

Además, otro de los aspectos a señalar tiene que ver con el condicionamiento que supone la elección de los sujetos históricos, en tanto que se reconocen diferencias en cuanto al enfoque que se le da a los relatos.

Estudiante 3: *Si, porque hay cosas que no era tan interesante, nosotros hemos tenido esa perspectiva para hacer el trabajo, quizás a alguien no le guste hay que respetar decisiones.*

Estudiante 18: *Si influye, ya que por ejemplo cuando se habla de las mujeres no hay la misma información recogida, ni los mismos argumentos, ni se habla de la misma manera.*

Estudiante 19: *Sí, ya que hay algunos temas de los que se conoce más información y eso hace que la tenga más conocimientos de lo que se habla. En cambio, hay otros temas de los que la sociedad no ha oído hablar y no conocen tanto por lo que hay que explicarlo más. Por tanto, siempre hay que hablar de un tema más que de otros.*

En última instancia, se pidió al alumnado que reflexionara sobre los usos y la divulgación que se les dan a las diversas narrativas históricas. En este sentido, en muchas respuestas se centraron en la importancia de un uso crítico del conocimiento histórico, de manera que pueda ser útil para comprender mejor el presente. En relación con esto último, predomina la máxima de “no cometer los errores del pasado”.

Estudiante 15: *Porque suele haber distintas versiones del tema y tienes que argumentar bien sobre ello y así poder compararlas con las demás y relacionar los argumentos.*

Estudiante 16: *Para conocer el motivo del porque ocurrió ese suceso y para que en la actualidad y hoy en día no sé cometan los mismos errores del pasado y para conocer la historia que no ha sido fácil llegar hasta aquí.*

Estudiante 18: *es importante para comprender mejor la actualidad y no cometer los errores del pasado.*

No obstante, de otras respuestas sigue imperando una visión de la historia enciclopédica, de manera que se trata de recuperar hechos verídicos del pasado, que hay que distinguir de lo “inventado”, para valorar como se ha llegado hasta la actualidad. Veamos algunas respuestas significativas:

Estudiante 5: *Para poder aprender y entender de dónde vienen las cosas.*

Estudiante 13: *Para que se tenga en cuenta las cosas que hicieron muchas personas por algunos países, como vivían, que hacían etc.*

Estudiante 16: *Porque al argumentar la información que presentamos, se le dan más razones al lector para creer que la información que presentamos no es falsa.*

De esta manera, el alumnado también valoró como la producción de narrativas puede llegar a serles de utilidad en su vida, especialmente refiriéndose a la comprensión de problemas en la actualidad y para reivindicar determinados derechos sociales.

Estudiante 13: *Si ayuda porque los problemas que ha habido en el pasado y se han solucionado repercuten en la actualidad, por ejemplo, en relación con la educación en la revolución francesa, está antes era eclesiástica y exclusiva y en la revolución en uno de los artículos de la constitución dice que la educación es una necesidad común, gracias a ello hoy en día podemos acceder a ella sin necesidad de pagar.*

Estudiante 15: *Si, ya que al informarnos sobre los distintos aspectos de la época puede cambiar nuestra manera de actuar frente a distintos problemas o casos que se nos presenten.*

Estudiante 19: *Sí, ya que hoy día hay muchas noticias que nos dan información de interés, y saber cómo se realiza un artículo ayuda a entenderlos mejor. Además, al relacionarlo con la realidad me ha ayudado a entender cómo hay desigualdad en el mundo y como se le da más reconocimiento y mérito a los hombres a la hora de la participación en política y en la sociedad que a las mujeres. Además no todas las personas cuentan con lo que la ley promete como la vivienda digna o recursos básicos para la vida.*

Esto último también puede expresarse en las conclusiones elaboradas por los estudiantes en las producciones, en muchos casos relacionando su objeto de estudio con el presente. De este modo, hicieron referencia a como era necesario comprender el pasado para continuar mejorando como sociedad y hacer frente a retos presentes y futuros.

Grupo 1: *Es importante conocer como la participación en política por parte de las mujeres ha ido evolucionando a lo largo de los años y se han creado avances que han sido muy importantes en la lucha por la igualdad de género. En la actualidad, las mujeres ya cuentan un papel muy significativo en la política y en la sociedad en general al igual que los hombres, aunque aún queda camino por recorrer para lograr una participación igualitaria con respecto a los hombres.*

Grupo 4: *Para concluir, en esos tiempos vivían en una sociedad en la que se daba la desigualdad de las personas solamente por ser diferentes, ya por eso lo excluían de todo incluso en política y que le quitaban el privilegio de pertenecer a una misma cultura de igual modo que abusaban de sus derechos y libertades ya que los trasladaban a otros lugares así perdiendo todas sus costumbres y la mayoría de veces amenazándolos y maltratándolos. Poco tiempo después se da a conocer la palabra racismo, una palabra que ha sido trasladada hasta la actualidad y que desgraciadamente sigue existiendo, aunque de menor magnitud (...) Espero que esto se extinga algún día y si tengo la posibilidad de apreciarlo con mis propios*

ojos, que algún día las personas que se afilien en un futuro puedan vivir en una civilización en la que reine la igualdad y no existan tantas diferencias. El pasado no se puede cambiar, pero el futuro sí, no cometamos los mismos errores. ¿Lo intentarías?

Conclusiones

El presente artículo tenía como objetivo investigar sobre el uso de las producciones narrativas del alumnado para el desarrollo del conocimiento histórico. Para ello, nos hemos centrado en las percepciones del alumnado sobre su uso y en el aprendizaje de la estructura narrativa y epistemológica de la historia como ciencia, ya que consideramos que es un aspecto fundamental para un desarrollo del pensamiento histórico entre los y las estudiantes, en consonancia con el aprendizaje competencial que se ha marcado como objetivo en el marco educativo.

En lo que respecta al primer problema de la investigación, las respuestas de los participantes indicaron que las percepciones del alumnado valoraban positivamente el uso de narrativas para el aprendizaje de la historia y que, además, estas servían para comprender mejor los procesos históricos. Esto es algo que coincide con lo expresado por Yolis (2020). A la hora de construir sus propias producciones, el alumnado dio más importancia a aspectos tales como el contraste crítico de información, los aspectos estéticos o a la justificación argumentada de sus relatos. Así, al tener que crear y desarrollar su propio producto final, los estudiantes tomaron conciencia de aquellos aspectos a tener en cuenta en la elaboración de un relato histórico, desentrañando la estructura narrativa del texto. En consonancia con esto, los y las participantes reconocieron, mayoritariamente la existencia de distintas narrativas frente al relato único. Para la construcción de los artículos, eligieron centrarse en temáticas y personalidades variadas, en función de sus intereses o identificaciones. Finalmente, respecto a los usos de las narrativas históricas, primaron las respuestas que entendían que estas debían servir para informar y dar a conocer el pasado de una manera crítica a la sociedad, para comprender el presente, mientras que otro grupo de respuestas de los participantes, más reducidos pero significativo, consideraba que las narrativas se usaban para justificar determinadas formas de pensamiento o ideologías.

Por lo demás, en lo que se refiere al desarrollo del aprendizaje sobre el conocimiento histórico, se trataron de relacionar categorías de análisis que permitiesen, a través de unidades de información simples, comprender los resultados obtenidos. En este sentido, habría que destacar como la construcción de narrativas por el alumnado les permite comprender mejor la coexistencia de distintos relatos sobre el pasado, destacando que estos pueden estar condicionadas por la subjetividad del autor, los intereses del presente o las fuentes consultadas. En esta misma línea, los y las participantes también identificaron un condicionante en la selección de los sujetos históricos que protagonizan las narrativas históricas, al ser ellos y ellas mismas los que tuvieron que optar por enfoques diferentes en los artículos elaborados para su revista. Finalmente, se trató de relacionar la existencia de distintas narrativas con los usos dados al saber histórico, destacando las respuestas que consideraban dos usos fundamentales de estas, a saber, la distinción entre procesos históricos verídicos de los que no lo son, y la responsabilidad de transmitir una información crítica y argumentada para “no cometer los errores del pasado” y mejorar como sociedad. Este último aspecto, se deriva que los alumnos y alumnas, tras trabajar la construcción de narrativas consideran que el conocimiento histórico puede tener utilidad en la actualidad para comprender algunas de las problemáticas sociales existentes.

Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (2006). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Aparici Martí, J. (2021). El uso didáctico de la prosopografía para enseñar-aprender historia. Hacia el aula de primaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 223-237.
- Banderas Navarro, N. (2020). Educar para una ciudadanía crítica: una investigación a partir de los usos y finalidades de la historia escolar. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 14(1), 205-237.
- BOE, España (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Calderón-López, P. y Arias-Ferrer, L. (2017). El desembarco de Colón en San Salvador. Análisis de las narraciones de alumnado español de 10-11 años en términos de perspectiva histórica. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 34-51.
- Castellví, J. (2020). Leer, interpretar y actuar en un mundo digital/ literacidad crítica digital en educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 19, 17-28.
- Delgado Domínguez, M. A. y Villar, F. (1955). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza. *European Journal of Human Movement*, 1, 25-44.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Fraile-Delgado, F. J. (2020). Pensar en Clío: la evolución de las concepciones historiográficas del alumnado de 1º de Educación Secundaria Obligatoria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 39, 3-16.
- García Pérez, F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 4, 55-78.
- García Pérez, F. y Merchán Iglesias, F.J. (1998). Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales: una perspectiva didáctica. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 2, 45-90.
- Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2017). *Los espejos de Clío: usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*. Sílex.
- González-Monfort, N., Pagès Blanch, J. y Santisteban, A. (2015). ¿Quién protagoniza la historia? Análisis de los relatos históricos del alumnado de educación primaria y secundaria. En Hernández Carretero, A. M., García Ruíz, C. R. y De la Montaña Conchiña, J. L. *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de las personas, lugares y temáticas* (801-812). Universidad de Extremadura, AUPDCS.
- Hernández González, G. (2020). La didactobiografía como dispositivo de construcción de conocimiento desde la conciencia histórica. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 11(2), 1-9.
- Iggers, G. (2001). Cómo reescribiría hoy mi libro sobre historiografía del siglo XX. *Pedralbes: Revista d'història moderna*, 21, 11-26.
- Lorenz, C. (2015). *Entre filosofía e historia: exploraciones en filosofía de la historia*. Prometeo.
- Massip Sabater, M., Castellví Mata, J. y Pagès Blanch, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 14(2), 167-196.
- Miralles Martínez, P., Guerrero Romera, C. y Sánchez Ibáñez, R. (2020). Competencias históricas y enseñanza de la historia. La perspectiva del profesorado de educación primaria y secundaria. En Aznar Díaz, I., Cáceres Reche, M. P., Marín Marín, J. A. y Moreno Guerrero, A. J. *Desafíos de la investigación educativa durante la pandemia covid19* (291-300). Dykinson.
- Ojeda Pérez, R. y Lizcano Roa, J. P. (2015). Construcción de identidad desde las narraciones con una perspectiva psichistórica. *Revista Aletheia*, 7(2), 12-29.

- Pagès, J. (2018). Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias*, 4(7), 31-37.
- Prats Cuevas, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En Sanz Camañes, P., Molero García, J. M. y Rodríguez González, D. *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (15-32). Milenio.
- Ramírez Flores, I. A. (2020). De la deconstrucción de la historia nacional o hacia una enseñanza de la historia para una ciudadanía plural. *Historiagenda*, 4(41), 45-51.
- Rojas, M. A. y González-Monfort, N. (2023). ¿Cómo promover la literacidad crítica digital a través de narraciones históricas? Estudio de caso. *REIDICS*, 12, 198-217.
- Rüsen, J. (2012). Historiología: Esquema de una teoría de la historiología. *Memoria y Civilización*, 15, 415-447.
- Saiz Serrano, J. (2017). Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes. *Historia y memoria de la educación*, 6, 165-201.
- Soria López, G. M. (2015). El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 14, 83-95.
- Valls Montés, R. y López Facal, R. (2011). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 10, 75-86.
- White, H. (1975). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Johns Hopkins University Press.
- Yolis, M. (2020). Causalidad y narración histórica: la persistencia de la “historia romántica” desde la epistemología. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 31, 127-138.