
Propuestas y experiencias

Pa' tipos como tú-uh-uh-uh-uh. Comentarios de texto, música y el fomento de la capacidad lectoescritora en el aula de historia



Pa' tipos como tú-uh-uh-uh-uh. Source commentaries, music, and the promotion of literacy in the history classroom

 David Álvarez Jiménez

Universidad Complutense de Madrid, España
dalvar12@ucm.es

Clio & Asociados. La historia enseñada

núm. 41, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 2362-3063

Periodicidad: Semestral

revistaclio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 01 septiembre 2025

Aprobación: 02 octubre 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2025.41.e0078>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1115528014/>

Resumen: En este artículo, resultado de una práctica docente realizada en el aula de secundaria y en la universidad, se propone la realización de una actividad probatoria alejada del currículo de la materia de historia para fomentar el desarrollo de las habilidades lectoescritoras del alumnado y, en concreto, a través del uso de una actividad didáctica de larga tradición: el comentario de texto histórico. En concreto, se propone partir del entorno cultural inmediato del alumnado, de la música popular contemporánea, para favorecer el proceso de adquisición de competencias necesarias y, de este modo, afrontar posteriormente el uso de fuentes primarias en el aula de historia en la enseñanza secundaria. Vistos los casi unánimes gustos del estudiantado por géneros como el reguetón o el trap, fueron escogidas canciones emblemáticas como Gasolina, del portorriqueño Daddy Yankee (Álbum: Barrio Fino; 2005) y Bzrp Music Sessions, Vol. 53, una canción creada por Shakira y el productor argentino Bizarrap (Álbum: Las Mujeres Ya No Lloran; 2024).

Palabras clave: didáctica de la historia, comentario de texto, educación secundaria.

Abstract: This paper, that relates a teaching practice carried out at secondary and college levels, proposes conducting an activity outside the history curriculum to promote the development of students' reading and writing skills, specifically through the use of a long-standing teaching activity in history: the source commentary. Specifically, it proposes starting from the students' immediate cultural environment, contemporary popular music, to promote the process of acquiring the necessary skills and, in this way, subsequently facing the use of primary sources in the history classroom in secondary education. Given the almost unanimous taste of the student body for genres such as reggaeton or trap, emblematic songs

such as *Gasolina*, by the Puerto Rican Daddy Yankee (Album: *Barrio Fino*; 2005) and *Bzrp Music Sessions, Vol. 53*, a song created by Shakira and the Argentine producer Bizarrap (Album: *Las Mujeres Ya No Lloran*; 2024), were chosen.

Keywords: history didactics, source commentary, secondary education.

Introducción y justificación

Aunque ya han quedado bien lejos aquellos tiempos donde se concebía la historiografía como una disciplina literaria y su enseñanza se circunscribía a la simple memorización de acontecimientos político-militares y biografías de personajes expeditamente explicados en libros de texto de cuestionable calidad, sigue siendo un aspecto consustancial el ejercicio de la lectura en su estudio. Aunque, por supuesto, en la actualidad se conjuguen diversas estrategias didácticas en el aprendizaje de la disciplina, su empleo como herramienta es muy recomendable tanto para la educación primaria como, muy destacadamente, en la etapa secundaria. Como estupendamente resaltase Beatriz Aisenberg, “leyendo Historia se aprende Historia; por ello, los textos ocupan un lugar central en la enseñanza de la Historia” (Aisenberg, 2005: 22; Benchimol, 2010: 60). Pero no sólo de la historia, sino de todo el proceso educativo. Como se resalta en todas las leyes educativas españolas recientes, la lectoescritura se estima como un valor transversal del conjunto del currículo y en su concreción de las diversas materias que componen el currículo escolar (LOMLOE, 2020: pr.; LOMCE, 2013: Cap. III art. 18.6; LOE, 2006: Cap. III, art. 24.5).

Sin embargo, aunque este propósito sea considerado fundamental, la realidad advierte de las carencias del alumnado español de educación secundaria, una desastrosa condición que, desafortunadamente, los últimos indicadores internacionales atestiguan se extiende a nivel internacional. Así, según el último Informe PISA de 2022, el estudiantado español arroja un rendimiento de 474, que supone una bajada sensible con respecto a los datos de 2018 al igual que sucede con la mayoría de los países participantes del estudio. Aunque esta medición se sitúe ligeramente por debajo del promedio de los países de la Unión Europea (475) y de los miembros de la OCDE (476) (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023: 68-78 y 80-84), ciertamente no puede ni debe contentar a ningún miembro de la comunidad educativa. Es preceptivo trabajar más y mejor el hábito lectoescritor en todos los ámbitos educativos de la enseñanza secundaria, incluida, por supuesto, la enseñanza de la historia a través de un ejercicio de mutua retroalimentación. Ese es el fin que persigue este artículo.

1. Afrontar la lectura en el aula de historia

Si este escrito comenzó con una cita de Beatriz Aisenberg sobre la vinculación lectura-historia, ahora conviene mostrar su inmediata continuación: “sin embargo, muchas veces los alumnos no aprenden

en el trabajo que realizan con los textos” (Aisenberg, 2005: 22; también en Aisenberg, 2012, 2015 y 2016). Esa es una realidad palmaria y, además, lo ejemplifica bien esta investigadora con una tipología de trabajo que desafortunadamente es muy socorrida en la enseñanza histórica y que denomina “microcuestionarios” (Aisenberg, 2005: 23-24). Es decir, limitar el uso de los textos a la satisfacción de preguntas absolutamente dirigidas y específicas para su ulterior corrección. A modo catequístico, supone la fragmentación última de la lectura y la mecanización de su uso. Aunque en determinados contextos pueda ser útil, este dirigismo banal supone una aproximación vulgarizante que tiende a favorecer visiones restringidas de cualquier documento en detrimento de lecturas más exhaustivas, globales e inmersivas que fomenten precisamente el hábito lector y las habilidades de crítica textual propias de la disciplina histórica y del aprendizaje en general.

Pero, ¿qué tipo de lecturas? ¿Qué tipo de estrategias? Conforme la experiencia profesional de quien escribe este texto en educación secundaria, considero que libros y textos excesivamente largos no son los más adecuados para conseguir la participación plena del conjunto de la clase en estos tiempos de sobreabundancia de información y de cambio de paradigma cognitivo, por lo que conviene adaptarse (Massone, 2012). Aunque una parte del alumnado ciertamente sí trabajaría con esos materiales, la realidad acredita que sería una minoría y, además, resultaría inviable su trabajo exhaustivo en el aula conforme lo apretado del currículo educativo. Más bien conviene el uso de escritos de tamaño más contenido en cuanto a su tamaño y más variados en cuanto a su naturaleza, textos ideales para cumplir el fin de desarrollar las habilidades lectoescritoras del alumnado y fomentar el aprendizaje histórico. Con respecto a la segunda cuestión, es decir, la estrategia didáctica, existe un tipo de actividad tan bien conocida como venerable y valiosa: el comentario de texto que, aunque con sus particularidades se utilice de forma más o menos generalizada en otras disciplinas de las ciencias humanas y sociales, es una herramienta de aprendizaje bien establecida en la enseñanza de la historia.

2. El comentario de texto y la enseñanza de historia

Con comentario de texto se entiende el análisis crítico y fundamentado de un documento, sea una fuente primaria o secundaria, con el fin de desentrañar sus claves internas y conectarlo con el tiempo donde aplica. Es una herramienta de primer orden para la adquisición de conocimiento histórico y, conforme sus indiscutibles cualidades didácticas, perfecta para el desarrollo de habilidades críticas fundamentales en el aula de secundaria. Aunque ya veterana (De la Iglesia Pascual y De la Iglesia Gimeno, 1984), es

una estrategia didáctica que siempre está sujeta a la revisión y más en estos tiempos de nuevos paradigmas tecnológicos como, por ejemplo, plantean, Alicia Montero Málaga y Víctor Muñoz Gómez (2023) para la enseñanza universitaria de historia. En esta línea, el fascinante maestro Rafael Altamira en su pionera obra de didáctica «La enseñanza de la historia» de 1891 lo dejó meridianamente claro:

No se concibe el trabajo personal en historia (el estudio y conocimiento de las fuentes) sino como trabajo de gabinete, reservado para los especialistas que se dedican a él su vida, sin que los alumnos de Facultades e Institutos quepa más que recoger los resultados dogmáticos de tales estudios y asimilárselos, como una droga misteriosamente preparada, sin crítica ninguna de su procedencia. (Altamira, 1997: 85)

Frente a la nociva y errónea idea de que la historia es una ciencia exclusivamente memorística, aunque obviamente al igual que en el resto de disciplinas ocupe un espacio primordial la adquisición de conocimiento, el comentario de texto permite acercarse al método propio del historiador (Domínguez, 1989: 50). Sin entrar en discusiones epistemológicas no especialmente relevantes en este espacio, el oficio del historiador supone en buena medida el cumplimiento de una exhaustiva exégesis de las fuentes, sean materiales, orales, iconográficas o en este caso documentales, con el fin de comprender mejor el pasado en todos sus planos. Atender al pasado a través de sus testimonios permite acercarse, aunque sea de forma parcial, a las mentalidades y hábitos de tiempos pasados y, ciertamente, ayuda a contextualizar la docencia histórica en el aula (Domínguez, 1989: 50; Frieria Suárez 1995: 221-227; González Hernández, 1980: 145-146 y 149-150; Hernández Cardona 2010: 115-118; Llopis y Gant, 1998: 5-7). Por esa razón, frente a algunas voces (Mattozzi, 2004), el empleo de fuentes secundarias, en especial de historiadores contemporáneos, no resulta en absoluto conveniente porque, por lo general, son mucho más complejas de tratar para un alumnado de enseñanzas medias que carece de los conocimientos disciplinares, habilidades y fineza necesaria para desentrañar con garantías interpretaciones muy tardías, sus condicionantes e implicaciones intelectuales. Por el contrario, el manejo de fuentes primarias no es sólo aconsejable sino profundamente deseable para la enseñanza de la historia y del resto de disciplinas pertenecientes a denominadas ciencias sociales en educación. Supone su examen, por así decirlo, aproximarse a un laboratorio de ciencias históricas ad hoc y superar cierta visión, especialmente anclada en los libros de texto, del empleo casi cosmético y ciertamente decorativo de las fuentes primarias. Asimismo, supera al mero relato histórico, independientemente del uso de metodologías más o menos activas en el aula. El uso de fuentes primarias ayuda a entender el proceso

historiográfico y a generar un verdadero aprendizaje constructivista con respecto a los contenidos curriculares al establecerse necesariamente una sinergia entre el texto analizado y los aprendizajes derivados de la enseñanza normativa de la historia en clase. En este sentido, resulta fundamental recalcar que sin un sólido conocimiento histórico el análisis textual palidece como bien indicase el maestro medievalista Emilio Mitre:

Aún a riesgo de incurrir en lo tópico, la condición más elemental para enfrentarse con el comentario de un texto consiste en disponer de unos conocimientos concretos sobre la época o la temática a la que dicho texto haga referencia. En caso contrario se correrá el riesgo de convertir el análisis del fragmento en cuestión en mera paráfrasis. (Mitre Fernández, 2020: 13)

De este modo, aunque con las debidas y anotadas limitaciones del estudiantado de secundaria, el comentario de texto es un tipo de actividad caracterizada por sus ventajosas cualidades que permite con su práctica apuntalar unas habilidades cognitivas cada vez más dinámicas y perfectamente extrapolables a través de un proceso de inferencia para el resto de disciplinas y la vida en general. Por una parte, permite afianzar su capacidad lectoescritora, mediante el ejercicio de la lectura comprensiva y su análisis por escrito y, por otra, supone desarrollar la capacidad de pensamiento crítico en conjunción con el progresivo acercamiento al pensamiento histórico (Baigorri Jalón et al., 1985: 17). En definitiva, a través de su uso el estudiante puede acercarse a la dialéctica subjetividad-objetividad al desentrañar las múltiples capas observables en cualquier escrito y a establecer un diálogo fructífero con el pretérito mediante el análisis de su tipología textual, sus ideas sean principales o secundarias y, por supuesto, poder situarlo en su marco histórico sin que, sin embargo, se deban establecer unas pautas rígidas ni un esquema prefijado. Por el contrario, conviene otorgarle al alumnado unos criterios mínimos y que éste construya su propio modelo de análisis aunque, todo sea dicho, existe una tradición que apuesta por todo lo contrario (Abilio Rabanal y Lara Peinado, 2021: 13-39).

Por lo demás, es un tipo de actividad que, aunque pueda parecer profundamente individualista no tiene porque serlo necesariamente. Resulta muy útil la realización de comentarios de textos colectivos en el aula, sea a partir de un texto en formato físico o proyectado, y, por supuesto, aunque se realice de forma autónoma y la calificación de la tarea sea individual, su corrección ha de ser siempre pública con el fin de establecer un diálogo entre los resultados del conjunto de la clase y el texto, produciéndose una retroalimentación grupal extraordinaria que contribuye a afinar el análisis del texto, a establecer nuevas conexiones y, por supuesto, a ayudar al alumnado con dificultades. Como bien indica Aisenberg, “en las situaciones de interpretación

colectiva de textos los alumnos aprenden a leer textos de Historia al mismo tiempo que aprenden Historia” (Aisenberg, 2005: 24-25).

Sin embargo, todo hay que decirlo, no siempre es fácil. La adquisición de competencias para su correcta realización no es fácil de primeras, puesto que es un tipo de actividad a la que el alumnado no suele estar acostumbrado y a la que se suele mostrar renuente puesto que requiere un esfuerzo intelectual considerable. Por una parte, supone una capacidad de abstracción que precisa ser trabajada de forma continua y, por otra, requiere un nivel de redacción notable para plasmar el análisis interno y su conexión con el tiempo histórico. Todas estas dificultades se pueden vencer con tiempo, trabajo y, muy especialmente, con la motivación adecuada. Aunque se haya teorizado con diversas estrategias de motivación, como la aplicación de la taxonomía de Bloom (Corrales Serrano, 2017), resulta de vez en cuando conveniente salirse de la rigidez didáctica en la enseñanza de la historia, o en cualquiera de las otras llamadas ciencias sociales en educación (Álvarez Jiménez, 2025), y partir de algo más cercano y accesible al estudiante. De ahí que ofrezca un tipo de actividad preliminar entretenida y útil basada en el uso de la música popular contemporánea.

3. La música y su valor formativo en el aula de historia

Como señalé previamente, el comentario de texto, una práctica recomendable a toda la etapa de secundaria –y, muy en particular, a partir de segundo de ESO–, no siempre resulta fácil de comprender y ejecutar por el alumnado. En especial, de primeras. De ahí que necesite práctica constante. En este sentido, no le viene mal un empujón previo que, aunque se salga por completo del currículo, sirva para poner los cimientos para un análisis crítico fundamentado y que, además, resulte motivador para el alumnado para afrontar tareas más complejas y exigentes. No en vano, la motivación es ese espectro que recorre el aula y que todo profesor anda desesperado por capturar y explotar. Por ello se propone utilizar con ese fin un elemento concreto presente en la sociedad y las vidas de los alumnos como lo es la música.

La música es un recurso didáctico de primer orden ampliamente utilizado en el aula de secundaria y utilísimo en la docencia de historia. No en vano, independientemente de si los cantos de otras especies animales puedan asemejarse o no a lo que nosotros concebimos como música, es una actividad indiscutiblemente humana cuyos orígenes se pierden en el tiempo. De este modo, diversas “teorías abarcan desde la expresión emocional como forma de fortalecer los vínculos de un grupo (una extensión del rol jugado por los aullidos de los simios), un canto colectivo para ahuyentar a los

depredadores” (Philip, 2023: 9). Ciertamente, es una actividad tan variada, proteica y compleja, con tantos valores y significados a lo largo del tiempo, que supone una fuente histórica de primera categoría. No extraña pues que se haya propuesto de forma repetida su empleo como herramienta en el aula (Rodríguez Frutos, 1983) y, aunque hay experiencias de toda índole, en especial para el mundo contemporáneo (Egea Vivancos et al, 2017; Carvalho Ribeiro y Rui, 2017; Mota Zurdo e Illescas Díaz, 2023; Ortega Cervigón, 2023, etc.), no son infrecuentes las aproximaciones interdisciplinares como es el caso del apasionante «Memoria y enseñanza de la historia del narcotráfico y las guerras esmeralderas», un fantástico proyecto histórico, etnográfico y pedagógico en el aula de secundaria colombiana que hace uso de un género de música particular, el “corrido prohibido”, que “aborda las estéticas del narcotráfico, las crónicas del crimen organizado, las biografías del conflicto armado interno y las contradicciones del proceso de paz, entre otros temas” que mediatizaron la vida de este país sudamericano durante décadas (Almonacid Buitrago y Burgos Dávila, 2018).

Esta propuesta es, sin embargo, mucho menos ambiciosa. Se plantea emplear música contemporánea con fines propedéuticos, es decir, como vía de entrenamiento para la realización de comentarios históricos. Es una práctica que surge de la experiencia pasada del autor de este texto como profesor de educación secundaria en el sistema público madrileño [1] puesto que, desde un primer momento, me propuse utilizar el comentario de texto como estrategia didáctica para la enseñanza de la historia conforme sus valores y cualidades. A pesar de proporcionarle al alumnado una guía para su realización y el ejemplo de un comentario ya resuelto, no funcionó de primeras. Por las razones que fueran, parece que san Agustín discurriendo sobre el concepto de barbarie no era la mejor de las opciones. Así pues, después de plantearle al alumnado diversos comentarios de texto relacionados con el currículo, se percibieron dificultades en su realización. En especial, la más pura y básica exégesis textual que empuja al desarrollo del pensamiento crítico a través de esta actividad. Es decir, la mera competencia lectoescritora puesto que se observaron carencias en la comprensión lectora y, asimismo, también disfunciones en el empleo de las habilidades creativas necesarias para afrontar su parte escrita, es decir, la fase final y genuina del comentario de texto. Algo normal y entendible dado la carencia de experiencia del alumnado en actividades de estas características y exigencia aunque, todo sea dicho, sean las mismas que se observaran en los estudiantes de cuarenta años atrás (De la Iglesia Pascual y De la Iglesia Gimeno, 1984: 208-209). Se hacía perentoria la necesidad de practicar más y mejor.

En consecuencia, se optó por partir del entorno cultural del alumnado, de sus inquietudes e intereses para, así, poder entrenar con ellos el comentario. Es decir, con textos para nada históricos y de temas que les pudiera llamar la atención, desde crónicas de fútbol pasando por noticias de influencers y curiosidades. Así pues, se buscó que el alumnado buscase y expusiese principalmente sus ideas clave, tanto la principal como las secundarias al mismo tiempo que se les requería que contextualizaran tales textos en su presente de forma similar a cómo se le pide en un comentario verdaderamente histórico. La experiencia produjo efectos medianamente tangibles que se prolongaron en el tiempo puesto que, mediante el análisis de textos verdaderamente históricos, el conjunto del grupo mostró una progresiva y acusada mejoría en la resolución de esta actividad.

Sin embargo, aunque la experiencia tuviera sus frutos, no bastaba y, por eso, el curso siguiente se optó por reformular esta aproximación inicial al comentario de texto mediante el empleo de una nueva estrategia didáctica que apelase más aún al alumnado, que aunase motivación y el desarrollo de la destreza lectoescritora requerida. En concreto por el uso de música popular contemporánea. Vistos los casi unánimes gustos del estudiantado por géneros como el reguetón o el trap (Cremades Andreu et al., 2024), fue escogida una canción emblemática del primer género: «Gasolina», del portorriqueño Daddy Yankee (Álbum: Barrio Fino; 2005). Una canción que, por lo demás, fue seleccionada en 2021, para sorpresa de quien suscribe estas páginas, por la revista Rolling Stone como una de las 500 mejores canciones de la historia. En concreto, en la posición número 50. Una cifra que repitió en la actualización del listado del año 2024 (Rolling Stone, 2024).

De este modo, se proyectó la canción con su vídeo oficial en el aula y funcionó perfectamente. Aunque el alumnado resaltase que era “una canción vieja” y “de época de sus padres” (sic), no costó mucho que entendieran la idea principal y buena parte de las secundarias del tema de Daddy Yankee. La experiencia fue buena pero excesivamente dirigida y, en consecuencia, se prolongó más allá del aula. De este modo, se le requirió al alumnado que eligieran una canción de su propio gusto y que la analizaran en casa siguiendo el esquema expuesto en clase referido a su análisis interno, tanto en la letra como en el ritmo musical y la representación visual en el caso de que utilizaran vídeos oficiales, situando el tema escogido en la realidad presente de la manera que considerasen adecuada.

Es decir, esta actividad suponía acercarse al entorno más inmediato del alumnado y a sus referentes culturales, entendiendo entorno como “aquello que engloba todo lo que rodea al sujeto y su mundo más inmediato: es el espacio en el que el individuo se integra y convive y del cual, no es ajena la cultura” (Palacios Mena y Ramiro Roca, 2017:

3). Es un acción educativa que, además, tiene la ventaja implícita de vincularse a sus inquietudes más allá del aula, a su trasfondo de ocio y, hasta cierto punto identitario, aún sin caer en un reduccionismo limitante globalizador (Hernández González, 2008: 26-28), valioso para la interacción afectiva con el estudiante. Desde el plano didáctico se justifica puesto que el alumnado agudiza sus habilidades críticas de análisis que luego aplica mediante un proceso de inferencia a textos de otros tiempos tal y como se persigue con la actividad normativa del comentario de texto. En cierto modo se puede decir que aplica el Aprendizaje Basado en el Entorno (Placed-based learning) (Sobel, 2022), si bien se hace desde una perspectiva grupal e individual muy específica y no del conjunto de una comunidad, o la Enseñanza Basada en el Contexto (Context Based-Learning) al aula de historia, aunque esta última sea más habitual en la enseñanza de las ciencias (Trinidad et al., 2021; Srinivasa et al., 2022; Abu-Rasheed et al., 2023; Trinidad y Aduriz Bravo, 2024) puesto que, aún con las enormes divergencias, se busca “to personalize the learning recommendations not only based on learner preferences, but also depending on the context, in which learning happens” (Abu-Rasheed et al., 2023: s. d.). Asimismo, este acercamiento al alumnado resulta muy positivo por razones que van más allá de los propósitos didácticos perseguidos y que bien puede calificarse como de “cross-cultural experience” (Wilson, 1993), ya que permite establecer un contacto con que va más allá de lo académico, al conocer el marco del ocio del alumnado y poder generar unas relaciones de complicidad que facilitan la convivencia en el aula.

Conforme la experiencia vivida, se puede reseñar que una buena parte del alumnado mostró unas habilidades deductivas elevadas, aunque tocase revisar un volumen ingente de canciones diferentes y en un 90% de los casos pertenecientes a los géneros referenciados, que en una fase posterior tuvieron continuidad en el análisis de textos históricos. Como resultado tangible se puede subrayar como esta actividad implicó la profundización en la lectura crítica de otros tipos de textos saltando la fase inicial de parafraseo estricto o resumen plano a una más madura de interpretación y conexión con el período histórico.

En los cursos siguientes se prosiguió con esta actividad introductoria al fabuloso mundo del comentario de texto aunque las canciones variaran. Por ejemplo, se utilizó, previa encuesta al alumnado, «Contando Lunares» de Don Patricio (Album: La dura vida del joven rapero; 2019) hasta que en el último curso que el autor de este artículo ejerció como profesor de educación secundaria (2022-2023) se empleó un tema recién salido del horno y de estricta actualidad mediática. En concreto, de «Shakira: Bzrp Music Sessions, Vol. 53», una canción creada por Shakira y el productor argentino

Bizarrap (Álbum: Las Mujeres Ya No Lloran; 2024) que, además, aporta inspiración al título de esta publicación. El acierto fue mayúsculo. En esos días el estreno, las noticias y las redes sociales, en especial las más frecuentadas por los alumnos, estaban ardiendo con los intrínquilos de la ruptura entre la cantante colombiana y el futbolista español Gerard Piqué y, en particular, conforme la publicación de esta descarnada canción-vendetta que, por lo demás, se caracteriza por sus muchos niveles y subniveles de lectura haciéndola una canción auténticamente ejemplar para los objetivos programados. No en vano, esta canción tuvo un éxito considerable desde el primer momento, convirtiéndose en el mejor estreno de la historia de una canción de música latina en su primer día. Este impacto social la hacía absolutamente perfecta para los propósitos de esta actividad introductoria al comentario de texto. El conjunto del alumnado mostró un interés manifiesto, tanto en el affaire en sí como en la canción, realizando unos comentarios magníficos, completísimos y, además, que acompañaban con más testimonios multimedia vinculados puesto que no era la primera canción-vendetta que le dirigía Shakira a su ex. Podría decirse, en términos historiográficos, que mostraron una enorme competencia prosopográfica (Verboven et al., 2007) y, en términos más vulgares, una gran capacidad para el cotilleo, una actitud, por lo demás, muy humana y propia del alumnado (White, 2024). En definitiva, el contagio hacia formas superiores de comentario histórico se hizo manifiesto. En este sentido, hago mía la siguiente reflexión de Herminio Barreiro Rodríguez:

Comentar un texto es siempre un estupendo y sano ejercicio de imaginación intelectual y de aprendizaje versátil, libre y anticomulsivo, independientemente de la mayor o menor 'ortodoxia' con que se lleve a cabo. No hay una invitación mejor a la lectura a partir de la lectura misma. (Barreiro Rodríguez, 2011: 148)

En el curso 2023-2024 supuso la incorporación del autor de este artículo como docente a la Universidad Complutense de Madrid. Conforme su valor formativo, se consideró muy oportuno el uso del Comentario de Texto como una práctica útil para el alumnado del grado de educación primaria conforme el fin doble reseñado de esta estrategia en la mejora de la competencia lectoescritora y el aprendizaje histórico. Por ello, se optó por realizar una práctica en el aula de esta actividad en la asignatura "Fundamentos y Didáctica de la Historia" del Doble Grado de Educación Primaria y Pedagogía. Aunque este alumnado de tercer curso ya había realizado comentarios de texto anteriormente, al menos aunque fuera únicamente para la EvAU o prueba de acceso a la universidad, bien valía recordar su uso en el aula. Conforme los criterios referidos, se reutilizó la

estrategia didáctica referida previamente. Con este fin, fueron empleadas dos canciones populares acompañadas de sus vídeos promocionales. Por una parte, la citada «Shakira: Bzrp Music Sessions, Vol. 53» y, por otra, otro tema que en ese momento se hizo popular en España y que era ideal para ser analizada conforme la relativa polémica que despertó en determinados círculos por su temática. En concreto «Zorra», una canción del dúo Nebulossa (Álbum: *Zorra*; 2023) que, tras ganar el Festival de Benidorm, fue elegida para representar a España en la 68ª edición del Festival de la Canción de Eurovisión celebrado en Malmö en 2024. Una canción controvertida por su lenguaje descarnado y por su significación político-social, pues se le podría estimar como un potente himno en favor tanto del empoderamiento femenino así como de denuncia contra el edadismo. Fue tan polémica que se llegó a temer su censura por las autoridades eurovisivas (Rus, 2024). El análisis se realizó de forma colectiva en el aula, originando una participación notable y un rico debate en torno a ambas canciones, en especial con el tema de Nebulossa. Esta experiencia con el alumnado universitario fue notable, plenamente continuista con respecto a la vivida en secundaria puesto que, una vez finalizados estos comentarios musicales, de inmediato se les encomendó la realización de un comentario histórico más formal con resultados parangonables a los referidos en la enseñanza de historia en secundaria desde un plano técnico y hermenéutico.

4. Claves para la propuesta

De este modo, se propone el uso de música contemporánea en el aula de secundaria como entrenamiento y preámbulo al auténtico comentario histórico. Es una actividad probatoria que, conforme su naturaleza y vinculación al trasfondo socio-cultural del alumnado, resulta motivadora al alejarse de lo común en el aula de educación secundaria de Geografía e Historia, permitiendo que parta con unas mayores garantías iniciales en la forma de habilidades exegéticas para la ejecución de una actividad didáctica tan venerable, didáctica y fomentadora del pensamiento crítico como lo es el comentario de texto en la enseñanza disciplinar histórica. De este modo, se puede atestiguar que ayuda a que los estudiantes desarrollen su potencial lector escribiendo partiendo de una pequeña investigación de su propio mundo en su contexto cultural más cercano. Es un tipo de actividad que requiere una secuenciación muy simple.

En primer lugar, resulta clave escoger un buen tema como punto de arranque para esta actividad propedéutica aunque en un primer momento hay que explicarles qué es un comentario de texto histórico, en qué consiste esta actividad y el proceso a seguir para su correcta

realización. Una vez que estos fundamentos básicos sean reseñados, ya se puede utilizar la música popular. Con respecto a la elección del tema musical, conviene utilizar en el aula una canción reciente, a ser posible estrictamente contemporánea, que despierte interés en el alumnado, apta para un análisis comprensivo de la realidad presente y de la que se puedan extraer ideas con facilidad. Aún mejor si es controvertida, si da pie al establecimiento de debates sociales, políticos o actitudinales puesto que, de este modo, se favorece el análisis interno en contraste con una canción más plana facilitando un diálogo intelectual en beneficio de la convivencia social y el respeto a los derechos humanos. Esa canción debe proyectarse en clase y ser escuchada/vista al menos un par de veces acompañada de la letra del tema escogido por escrito, proporcionándole a continuación tiempo suficiente al alumnado para que realice su examen crítico en el aula. En este sentido, es recomendable ocupar toda la hora para atender las muchas dudas que habitualmente suele albergar el alumnado ante este tipo de actividad que, además, se pueden resolver de forma pública y colectiva. Se les demandará que, conforme las directrices que se le han proporcionado, realicen el comentario de la canción en casa para ser examinado al siguiente día de clase.

En la siguiente sesión se deberá volver a escuchar el tema musical en el aula para luego realizar una corrección colectiva a partir de los trabajos realizados por escrito por el alumnado, siendo crucial la participación de la totalidad del grupo. Este feedback es un momento clave puesto que permite generar unas sinergias muy valiosas y beneficiosas para el conjunto de la clase, permitiendo que por mimesis intelectual el alumnado con un mayor desfase a la hora de realizar la crítica textual del tema –y por extensión de la técnica del comentario de texto como actividad– pueda limar y suplir sus carencias. Huelga decir que todos los comentarios de texto, sean históricos o no, que se realicen en el curso, incluidos los planteados en exámenes si es el caso, han de ser corregidos colectivamente y de forma pública con el fin de facilitar el aprendizaje y la retroalimentación del grupo.

La siguiente fase consiste en proporcionarles al alumnado la libertad de elección de una nueva canción para que la analicen en casa. Se volverá a insistir en los condicionantes básicos de un buen comentario de texto y se les requerirá su entrega por escrito en otra jornada a convenir. Es cierto que, ante la profusión de diferentes canciones, la corrección se hará un poco pesada y farragosa aunque será una experiencia estupenda desde el plano de la atención personalizada al alumno y un mayor acercamiento a su plano socio-cultural, puesto que suelen escoger temas que les importan o motivan. Una vez que haya finalizado la corrección, será el momento de entregarles al grupo clase las actividades evaluadas por el docente con abundantes correcciones en torno, fundamentalmente, las ideas clave

de la canción, tanto de la principal como de las secundarias. Aunque sea imposible realizar una corrección conjunta pública del total de temas analizados por el grupo, recomiendo escoger dos o tres canciones del alumnado para corregir colectivamente a partir de los análisis particulares desarrollando, de este modo, una exégesis colectiva que facilita el ansiado *feedback* referido.

Una vez que se haya finalizado con esta experiencia propedéutica, será el momento de pedirles a los alumnos el primer comentario de texto histórico. Aunque aún sigan existiendo dudas entre el estudiantado, esta práctica inicial les permite partir de una base sólida a partir de la cual profundizar en la mejor y más memorable de las actividades de didáctica de la historia en el aula.

Conclusiones

Esta contribución que, en suma, es la puesta en papel de un proyecto de innovación docente realizado en el aula, tanto a nivel universitario como, muy especialmente, en secundaria, hacia donde de hecho se destina la actividad que supone, en buena medida, el relato académico de una experiencia singularmente satisfactoria. Frente a las dificultades iniciales que implicaba el recurso a una actividad de amplia tradición y vigencia como lo es el comentario de texto, que supone la combinación perfecta en el aula de la lectoescritura y la historia, pero que en un comienzo siempre despierta recelos y miradas torvas, se hizo necesario desarrollar estrategias que facilitaran su dominio. Ante estas dificultades, la solución vino desde la observación del alumnado, de sus intereses, ocio y entorno socio-cultural. Se optó por sumar otro elemento a priori ajeno como la música para, de este modo, crear una estrategia didáctica que, aunque naciera de forma más bien improvisada, dio frutos palpables al plantar las semillas para un correcto aprendizaje mediante el más básico proceso de inferencia.

Tal y como se plantea en este artículo, el empleo de la música con fines propedéuticos supone acercarse al contexto cultural del alumnado y ofrecerle la oportunidad de participar, en cierto modo, en su propio potencial lectoescritor en una fase educativa en la que es fundamental asentar unas habilidades críticas y básicas para el resto de su vida adulta y que, por supuesto, también son primordiales para el aprendizaje histórico. En este sentido, el contacto con las fuentes primarias de la historia que supone el comentario de textos le permite adentrarse de primera mano a un pasado que, de otro modo, en ocasiones queda como una abstracción difícilmente comprensible para una parte significativa del alumnado. De este modo, aunque pueda parecer en ciertos sectores como algo demodé el comentario de texto y su metodología, no lo es en absoluto aunque, obviamente,

siempre puede redefinirse, reevaluarse y adaptarse a las realidades cambiantes del presente histórico.

Bibliografía.

- Abilio Rabanal, M., & Lara Peinado, F. (2021). *Comentario de textos históricos*. Cátedra.
- Abu-Rasheed, H., Weber, C., & Fathi, M. (2023). Context based learning: A survey of contextual indicators for personalized and adaptive learning recommendations. A pedagogical and technical perspective. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1210968>
- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(3), 22–31.
- Aisenberg, B. (2012). Usos de la escritura en la enseñanza de la historia. *Clio & Asociados*, 16, 99–105. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i16>
- Aisenberg, B. (2015). Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 13, 33–50.
- Aisenberg, B. (2016). Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia. *Contextos de Educación*, 16(21), 4–11.
- Almonacid Buitrago, J. A., & Burgos Dávila, C. J. (2018). Memoria y enseñanza de la historia del narcotráfico y las guerras esmeralderas: El valor sociocultural del corrido prohibido. *Historia y Memoria*, 17, 91–123. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7456>
- Altamira, R. (1997). *La enseñanza de la historia* (R. Asín Vergara, Ed.). Akal.
- Álvarez Jiménez, D. (2025). “Two men enter, one man leaves”: Dystopias, post-apocalypses and science fiction films as didactic tools for teaching. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 14, 189–217.
- Baigorri Jalón, J., Castán Lanaspá, G., Cuesta Fernández, R., & Fernández Cuadrado, M. (1985). *Elementos para una didáctica de las ciencias sociales: El comentario de textos históricos; la excursión geográfica y la utilización del vídeo*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Barreiro Rodríguez, H. (2011). Una reflexión “desde dentro” sobre el comentario de textos en historia da educación. *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 15, 147–155. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2011.15.0.4133>
- Benchimol, K. (2010). Los profesores de historia y el papel de la lectura en sus clases. *Clio & Asociados*, 14, 57–71. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1675>

- Carvalho Ribeiro, T., & José Rui, A. (2017). La música como instrumento de enseñanza de la historia: Relato de una experiencia en marcha. En A. R. Fernández Paradas, M. Fernández Paradas, & G. A. Gutiérrez Montoya (Coords.), *Educación histórica, patrimonios olvidados y felicidad en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 66–84). Editorial Universidad Don Bosco.
- Corrales Serrano, M. (2017). Rediseño de comentarios de texto con la taxonomía de Bloom: Estrategia innovadora y motivadora en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Publicaciones Didácticas*, 86, 415–419.
- Cremades Andreu, R., Lage Gómez, C., Campollo Urkiza, A., & Hargreaves, D. (2024). La música que escuchan las nuevas generaciones: Preferencias y estereotipos. *Revista Española de Pedagogía*, 82(287), 23–36. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.3925>
- De la Iglesia Pascual, P., & De la Iglesia Gimeno, M. G. (1984). El comentario de textos históricos. *Magister*, 2, 205–214.
- Domínguez, J. (1989). El lugar de la historia en el currículo 11–16: Un marco general de referencia. En M. Carretero, J. I. Pozo, & M. Asensio (Eds.), *La enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 33–60). Visor.
- Egea Vivancos, A., Arias Ferrer, L., & Clares Clares, M. E. (2017). Historia a ritmo de rap: Una propuesta interdisciplinar para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación Artística. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 51–57. <https://doi.org/10.25115/ecp.v10i20.1012>
- Friera Suárez, F. (1995). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Ediciones de la Torre.
- González Hernández, Á. (1980). *Didáctica de las ciencias sociales*. Ediciones Ceac.
- Hernández Cardona, F. X. (2010). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Graó.
- Hernández González, J. (2008). *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: Reflexividad, voces y marcos morales* [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE). (2020). *Boletín Oficial*

- del Estado*. <https://www.educagob.educacionfpydeportes.gob.es/en/lomloe/ley.html>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Llopis, C., & Gant, M. D. (1998). *Comentario de textos históricos: Cómo interpretar las fuentes de información escrita en Secundaria*. Narcea.
- Massone, M. (2012). Enseñar a leer y escribir en historia: Los cambios en un contexto de transición cultural. *Clio & Asociados*, 16, 152–167. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i16.1721>
- Mattozzi, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 39–48.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). *PISA 2022. Programa para la evaluación internacional de los estudiantes. Informe español*. Secretaría General Técnica.
- Mitre Fernández, E. (2020). *Textos y documentos de época medieval: Análisis y comentario*. Ariel.
- Montero Málaga, A., & Muñoz Gómez, V. (2023). Reinterpretando el comentario de texto: Herramienta activa para el aprendizaje de historia. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 12(2), 101–131. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v12i2.16072>
- Mota Zurdo, D., & Illescas Díaz, L. (2023). ¿Memoria o historia? Sobre cómo abordar la historia del terrorismo en España a través de la música contestataria. *El Futuro del Pasado*, 15, 1017–1048. <https://doi.org/10.14201/fdp.31237>
- Ortega Cervigón, J. I. (2023). Procesos históricos, problemas sociales relevantes y canciones en la formación inicial del profesorado. *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*, 14, 54–67. <https://doi.org/10.30827/unes.i14.27022>
- Palacios Mena, N., & Ramiro Roca, E. (2017). El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: Las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación. *Biblio3W*, 22(1.204). <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-1204.pdf>
- Philip, R. (2023). *A little history of music*. Yale University Press.
- Rodríguez Frutos, J. (1983). Música y enseñanza de la historia. *Aula Abierta*, 37, 151–165.
- Rolling Stone. (2024, 16 de febrero). *The 500 greatest songs of all time*. Rolling Stone. <https://www.rollingstone.com/music/music-lists/>

best-songs-of-all-time-1224767/daddy-yankee-feat-glory-gasolina-1225288/

- Rus, Ó. (2024). “Zorra”, la canción de Nebulossa que puede toparse con la censura de Eurovisión. *ABC*. <https://www.abc.es/play/television/eurovision/zorra-cancion-nebulossa-puede-toparse-censura-eurovision-20240204135956-nt.html>
- Sobel, D. (2022). *Aprendizaje basado en el entorno: Cómo conectar las aulas con la comunidad*. Fundación Arquia.
- Srinivasa, K. G., Kurni, M., & Saritha, K. (2022). *Learning, teaching, and assessment methods for contemporary learners*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-6734-4_5
- Trinidad, Ò., & Adúriz Bravo, A. (2024). Enseñanza de las ciencias basada en contexto: Análisis de secuencias didácticas en la formación inicial del profesorado de Ciencias Naturales. *Revista de Enseñanza de la Física*, 36, 335–343. <https://doi.org/10.55767/2451.6007.v36.n.47277>
- Trinidad, Ò., Adúriz, A., Furci, V., & Peretti, L. (2021). Enseñanza basada en contexto: Análisis de una propuesta para andamiar el diseño de secuencias didácticas en la formación inicial del profesorado de Ciencias Naturales. *Biografía*, Extra 1. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/15696>
- Verboven, K., Carlier, M., & Dumolyn, J. (2007). A short manual to the art of prosopography. En K. S. B. Keats-Rohan (Ed.), *Prosopography: Approaches and applications. A handbook* (pp. 35–70). University of Oxford Press. <https://doi.org/1854/8212>
- White, P. (2024). Complejidades éticas del aula y la vida profesional: El caso del cotilleo. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 2, e95459. <https://doi.org/10.5209/ritie.95459>
- Wilson, A. H. (1993). Conversation partners: Helping students gain a global perspective through cross-cultural experiences. *Theory into Practice*, 32(1), 21–27. <https://doi.org/10.1080/00405849309543568>

Notas

- [1] Este artículo es fruto de un proyecto de innovación docente desarrollado durante años en educación secundaria (educación pública madrileña) y en educación universitaria (Universidad Complutense de Madrid) en el ámbito de la didáctica de la historia.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/111/1115528014/1115528014.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA
Ciencia Abierta para el Bien Común

David Álvarez Jiménez

Pa' tipos como tú-uh-uh-uh-uh. Comentarios de texto, música y el fomento de la capacidad lectoescritora en el aula de historia

Pa' tipos como tú-uh-uh-uh-uh. Source commentaries, music, and the promotion of literacy in the history classroom

Clío & Asociados. La historia enseñada
núm. 41, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina
revistaclio@fhuc.unl.edu.ar

ISSN: 2362-3063

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2025.41.e0078>



CC BY-SA 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional.