

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2024/2025

Aprender Historia para transformar el futuro:
percepciones y cambios a través del ABP, la
cooperación y la microhistoria

Alumno/a: **Silvia Martín Marín**

Tutor/a: **Marta Francés Negro**

Modalidad: *Propuesta Didáctica Innovadora*

Especialidad: Geografía e Historia

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de
Idiomas y Enseñanzas Deportivas

UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID

Resumen

Esta investigación plantea dos objetivos generales: analizar la relación entre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el aprendizaje cooperativo y la percepción de la utilidad de la historia en el alumnado y mejorar esta percepción mediante la conexión entre pasado, presente y futuro. Para alcanzarlos, se plantea una metodología de investigación-acción, centrada en el análisis subjetivo del alumnado. Para este análisis, se emplean dos cuestionarios (pre y post intervención) para la recogida de datos cualitativos. La muestra está compuesta por 46 estudiantes de 4º de la ESO.

En el análisis de los resultados se detecta una percepción previa de la historia que, generalmente, es positiva. Pese a esto, esta se limita a aspectos como el conocimiento o evitar repetir errores del pasado. Además, también se observa una visión positiva hacia el trabajo grupal, aunque se percibe cierta inclinación hacia el individual.

Después de la implementación, se constata una mejora de la percepción y la motivación hacia el trabajo en grupo y una visión positiva hacia el ABP. A pesar de esto, es necesario destacar la persistencia de algunas objeciones hacia el trabajo grupal. Asimismo, las conexiones entre historia, presente y futuro son apreciadas como necesarias por el estudiantado y la introducción del ODS 9 y el uso de la microhistoria amplían esta percepción hacia el análisis crítico y la visión resolutiva.

En conclusión, las metodologías activas han contribuido al logro de los objetivos, aunque se recomienda un enfoque diferente en cuanto a la elección de los temas y la intervención en la gestión cooperativa.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Aprendizaje cooperativo, Historia, Percepción del alumnado, Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Abstract

This research proposes two general objectives: to analyze the relationship between Project-Based Learning (PBL), cooperative learning, and the perception of the usefulness of history among students, and to improve this perception through the connection between past, present, and future. To achieve these goals, an action-research methodology is proposed, focused on the subjective analysis of the students. For this analysis, two questionnaires (pre- and post-intervention) are used to collect qualitative data. The sample is composed of 46 students from the 4th year of Secondary Education.

In the analysis of the results, a prior perception of history is detected, which is generally positive. Despite this, it is limited to aspects such as knowledge or avoiding the repetition of past mistakes. In addition, a positive view of group work is also observed, although there is a certain inclination towards individual work.

After the implementation, an improvement in perception and motivation towards group work is confirmed, along with a positive view of PBL. Nevertheless, it is necessary to highlight the persistence of some objections to group work. Likewise, the connections between history, present, and future are appreciated as necessary by the students, and the introduction of SDG 9 and the use of microhistory expand this perception towards critical analysis and a problem-solving perspective.

In conclusion, active methodologies have contributed to the achievement of the objectives, although a different approach is recommended regarding the choice of topics and intervention in cooperative management.

Key words: Project-Based Learning (PBL), Cooperative learning, History, Student perception, Sustainable Development Goals

ÍNDICE

1. Introducción	1
1.1. Contextualización de la investigación.	1
1.2. Identificación y justificación del tema.	3
2. Marco teórico	4
2.1. Percepción del alumnado sobre la historia.....	5
2.2. Aprendizaje cooperativo y ABP	9
3. Metodología	14
3.1. Objetivos (generales y específicos)	14
3.1.1 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	15
3.2. Metodología de investigación.....	16
3.3. Muestra	18
3.4. Elementos curriculares.....	20
3.4.1. Objetivos de etapa	20
3.4.2. Perfil de salida: competencias clave y descriptores operativos	21
3.4.3. Elementos curriculares	22
3.5. Plan de trabajo	23
3.6. Cronograma	25
4. Resultados	25
4.1. Metodologías activas y la percepción del alumnado sobre la utilidad de la historia	26
4.2. Relación de la historia con el presente y el futuro para mejorar la percepción del alumnado.....	32
5. Discusión	38

6. Conclusiones	42
7. Referencias bibliográficas.....	46
Anexos.....	51
Anexo I.....	51
Anexo II.....	51
Anexo III.....	52
Anexo IV	58

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Cronograma de las fases de desarrollo de la PDI</i>	25
Figura 2 <i>Percepción de la utilidad de la historia previa aplicación de la propuesta, por sexo - Pregunta 1 – Cuestionario ex-ante</i>	277
Figura 3 <i>Conceptos clave de la percepción de la utilidad de la historia previa aplicación de la propuesta, por sexo - Pregunta 1 – Cuestionario ex-ante</i>	28
Figura 4 <i>Opinión del alumnado sobre trabajar de forma individual y grupal, previa aplicación de la propuesta, por sexos - conceptos clave positivos y negativos – Pregunta 4 - Cuestionario ex-ante</i>	29
Figura 5 <i>Opinión del alumnado sobre trabajar de forma individual y grupal, post aplicación de la propuesta, por sexos - conceptos clave positivos y negativos – Pregunta 5 - Cuestionario ex-post.</i>	300
Figura 6 <i>Utilidad del trabajo para entender el presente a través de la historia, por sexo - Pregunta 2 – Cuestionario ex-post</i>	311
Figura 7 <i>Opinión del alumnado sobre la utilidad del trabajo para entender el presente a través de la historia, por sexo - conceptos clave positivos y negativos – Pregunta 2 - Cuestionario ex-post</i>	32
Figura 8 <i>Importancia de la relación entre historia y presente, por sexo - Pregunta 2 – Cuestionario ex-ante</i>	33
Figura 9 <i>Opinión del alumnado sobre la importancia de relacionar el pasado con el presente, por sexo - conceptos clave positivos y negativos – Pregunta 2 - Cuestionario ex-ante.</i>	34
Figura 10 <i>Opinión del alumnado sobre el estudio de la historia para comprender acontecimientos actuales, por sexo - conceptos clave positivos y negativos – Pregunta 3 - Cuestionario ex-ante</i>	35
Figura 11 <i>Utilidad del aprendizaje del tema Revolución Industrial, por sexo – Pregunta 1 – Cuestionario ex-post</i>	366
Figura 12 <i>Opinión del alumnado sobre la utilidad de lo aprendido, por sexo — Pregunta 1 - Cuestionario ex-post.</i>	36
Figura 13 <i>Opinión del alumnado sobre el conocimiento de la historia para buscar soluciones a los problemas del ODS 9, por sexo – Pregunta 3 – Cuestionario ex-post</i>	37
Figura 14 <i>Opinión del alumnado sobre el aprendizaje significativo del proyecto, por sexo – Pregunta 4 – Cuestionario ex-post.</i>	38

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Datos de la muestra</i>	19
Tabla 2 <i>Elementos curriculares</i>	22
Tabla 3 <i>Análisis de la utilidad de aprender historia, por sexos - Pregunta 1 – cuestionario ex-ante</i>	52
Tabla 4 <i>Análisis de los conceptos clave de la utilidad de aprender historia, sexo femenino - Pregunta 1 – cuestionario ex-ante</i>	52
Tabla 5 <i>Análisis de los conceptos clave de la utilidad de aprender historia, sexo masculino - Pregunta 1 – cuestionario ex-ante</i>	52
Tabla 6 <i>Análisis de la importancia de la relación del contenido histórico con el presente, por sexos - Pregunta 2 – Cuestionario ex-ante</i>	53
Tabla 7 <i>Análisis de los conceptos clave de la importancia de la relación del contenido histórico con el presente, sexo femenino - Pregunta 2 – Cuestionario ex-ante</i>	533
Tabla 8 <i>Análisis de los conceptos clave de la importancia de la relación del contenido histórico con el presente, sexo masculino - Pregunta 2 – Cuestionario ex-ante</i>	544
Tabla 9 <i>Análisis de la utilidad de la historia para entender el presente, por sexos - Pregunta 3 – Cuestionario ex-ante</i>	55
Tabla 10 <i>Análisis de los conceptos clave de la utilidad de la historia para entender el presente, sexo femenino - Pregunta 3 – Cuestionario ex-ante</i>	55
Tabla 11 <i>Análisis de los conceptos clave de la utilidad de la historia para entender el presente, sexo masculino - Pregunta 3 – Cuestionario ex-ante</i>	56
Tabla 12 <i>Análisis de trabajo individual vs trabajo grupal, por sexos - Pregunta 4 – Cuestionario ex-ante</i>	56
Tabla 13 <i>Análisis de conceptos clave de trabajo individual vs trabajo grupal, sexo femenino - Pregunta 4 – Cuestionario ex-ante</i>	56
Tabla 14 <i>Análisis de conceptos clave de trabajo individual vs trabajo grupal, sexo masculino - Pregunta 4 – Cuestionario ex-ante</i>	57
Tabla 15 <i>Análisis de la utilidad del aprendizaje de la Revolución Industrial, por sexos - Pregunta 1 – Cuestionario ex-post</i>	58
Tabla 16 <i>Análisis de los conceptos clave de la utilidad del aprendizaje de la Revolución Industrial, sexo femenino - Pregunta 1 – Cuestionario ex-post</i>	58

Tabla 17 Análisis de los conceptos clave de la utilidad del aprendizaje de la Revolución Industrial, sexo masculino - Pregunta 1 – Cuestionario ex-post	58
Tabla 18 Análisis de la utilidad de la historia para entender el presente, por sexos - Pregunta 2 – Cuestionario ex-post	5959
Tabla 19 Análisis de los conceptos clave de la utilidad de la historia para entender el presente, sexo femenino - Pregunta 2 – Cuestionario ex-post	59
Tabla 20 Análisis de los conceptos clave de la utilidad de la historia para entender el presente, sexo masculino - Pregunta 2 – Cuestionario ex-post	60
Tabla 21 Análisis sobre la relevancia del conocimiento de la Revolución Industrial para la resolución de los problemas planteados por el ODS 9, por sexos - Pregunta 3 – Cuestionario ex-post.....	60
Tabla 22 Análisis de los conceptos clave sobre la relevancia del conocimiento de la Revolución Industrial para la resolución de los problemas planteados por el ODS 9, sexo femenino - Pregunta 3 – Cuestionario ex-post.....	61
Tabla 23 Análisis de los conceptos clave sobre la relevancia del conocimiento de la Revolución Industrial para la resolución de los problemas planteados por el ODS 9, sexo masculino - Pregunta 3 – Cuestionario ex-post	61
Tabla 24 Análisis de la asimilación de contenidos a través de situaciones cercanas, por sexo – Pregunta 4 – Cuestionario ex-post	62
Tabla 25 Análisis de los conceptos clave de la asimilación de contenidos a través de situaciones cercanas, sexo femenino – Pregunta 4 – Cuestionario ex-post	622
Tabla 26 Análisis de los conceptos clave de la asimilación de contenidos a través de situaciones cercanas, sexo masculino – Pregunta 4 – Cuestionario ex-post	622
Tabla 27 Análisis de: ¿Haber realizado el trabajo de forma individual hubiera cambiado el resultado?, por sexos – Pregunta 5 – Cuestionario ex-post.....	63
Tabla 28 Análisis de los conceptos clave de: ¿Haber realizado el trabajo de forma individual hubiera cambiado el resultado?, sexo femenino – Pregunta 5 – Cuestionario ex-post.....	633
Tabla 29 Análisis de los conceptos clave de: ¿Haber realizado el trabajo de forma individual hubiera cambiado el resultado?, sexo masculino – Pregunta 5 – Cuestionario ex-post	64

1. INTRODUCCIÓN

La modalidad escogida para la realización del Trabajo Final de Máster (TFM) es la Propuesta Didáctica Innovadora (PDI). Con esta, se han explorado algunas metodologías activas, como el trabajo cooperativo y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), con el objetivo de analizar si su implementación puede superar la problemática de la falta de aplicación que tiene la historia para el estudiantado. Además, se ha buscado información sobre otros aspectos relevantes para llevar a cabo la investigación, como el proyecto del centro, la Ley Orgánica 3/2022 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE) o los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030 (ODS).

Con todo ello, primeramente, se ha realizado una breve explicación sobre todos los aspectos necesarios para contextualizar la investigación. En este punto se explica la importancia de la asignatura de Geografía e Historia, así como la relación de los ODS y de las metodologías activas con esta PDI.

A posteriori, se expondrá el tema, desarrollando la problemática observada, mencionando la metodología a utilizar, así como justificando la elección del tema.

1.1. Contextualización de la investigación.

Dentro del sistema educativo español, regido a día de hoy por la LOMLOE, la materia de Geografía e Historia es una de las materias que constituyen un carácter obligatorio en el transcurso tanto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), como de Bachillerato.

Esta materia es de gran importancia para el desarrollo del alumnado ya que, como se dispone en el portal educagob (2020b), el aprendizaje basado en competencias invita al alumnado a conocerse a sí mismo y al mundo que le rodea, así como a desarrollar su criterio, identidad y autonomía, con tal de que asuman tanto sus derechos como sus responsabilidades en sociedad. La toma de decisiones informadas a través del manejo adecuado de la información, el conocimiento de los desafíos a los que se enfrenta la sociedad y la valoración crítica de aquellos que ya son historia, pone a estos futuros adultos en situación con la meta de garantizar la sostenibilidad del planeta y el bienestar futuro de la humanidad. Además, constituye

una base para la solidaridad y la cohesión social, así como para el respeto a la diversidad, la defensa de la igualdad de género y la conservación del patrimonio. Asimismo, las competencias específicas de la materia contribuyen al interés por los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS).

Es por ello importante reseñar desde el inicio de este trabajo, que estos ODS, tal como establece (Naciones Unidas, 2015), son una oportunidad para mejorar la vida de todas las personas del mundo, a la vez que se fomenta el desarrollo económico y se combate el cambio climático protegiendo el medio ambiente.

Una vez definida la relevancia que tiene la materia, según el marco legal nacional e internacional actual, es importante definir que el contexto de esta investigación se centra en la materia de Geografía e Historia desde el punto de vista del alumnado 4º de la ESO. Por tanto, siguiendo el DECRET 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, currículo de Cataluña, en el curso de 4º de la ESO y en la materia de Geografía e Historia, los saberes se centran en el aprendizaje de la historia contemporánea, con lo cual, para esta investigación, nos dirigiremos a la materia como Historia.

En este sentido, podemos concretar que la historia, como tal y de forma exclusiva, también tiene gran relevancia para el alumnado. Asimismo, como expresan Pan et al. (2023), la historia tiene como objetivo presentar el pasado y el presente para que los estudiantes puedan desarrollar el pensamiento crítico y construyan su identidad.

Además, cabe recalcar que, en la actualidad, el trabajo cooperativo y por proyectos son métodos de enseñanza recogidos de forma habitual en los proyectos de centro, a través de los cuales se pretende desarrollar las estrategias de pensamiento del alumnado, las inteligencias múltiples, el desarrollo de la creatividad, el plurilingüismo y la atención a la diversidad, entre otras. Con todo esto, se persigue que el alumnado desarrolle un espíritu autónomo, crítico, consciente, creativo y comprometido que le permita dar respuesta a los retos del futuro y puedan convivir en una sociedad global.

Estos planteamientos persiguen un aprendizaje activo, es decir, que los estudiantes construyan su propio conocimiento a través de recursos materiales e interacción con sus compañeros y compañeras para completar las tareas que se les asignan (Johnson & Johnson, 2019). Los autores defienden que la forma más fácil

para que el alumnado tenga un aprendizaje activo y significativo es por medio de la cooperación a través de grupos reducidos.

1.2. Identificación y justificación del tema.

Es una realidad que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y, en particular, de las edades comprendidas entre los 15 y los 16 años, tiene una percepción de la historia que le lleva a pensar que su estudio es inútil, alejándolo de la posibilidad de tomar conciencia de la realidad en la que vivimos a través de esta, así como de resolver problemáticas que surjan a partir de los conocimientos obtenidos. El hecho de hacer propuestas que acerquen al alumnado a los hechos históricos a través de la actualidad y de su entorno más cercano es de vital importancia para que estos puedan aprender de la forma más significativa posible, es decir, tal como afirma Ausubel (1980, citado en Roa, 2021), relacionando sus conocimientos y vivencias previos con los nuevos.

Es habitual que el alumnado de este ciclo de educación carezca de la conciencia de la relevancia que tiene adquirir conocimientos de historia para su vida actual y para el futuro. Pese al esfuerzo por parte de algunos docentes por realizar clases motivadoras y siguiendo metodologías activas, comentarios del estilo: “esto no sirve para nada”, “lo que pasó no me importa porque yo vivo el presente” son el resultado de una percepción que pone a la materia al nivel de insignificante y que podría extenderse a un gran número de adolescentes.

En este sentido, lo que se pretende, a través de la aplicación de metodologías innovadoras, y en concreto a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la cooperación, es ayudarlos a encontrar la relevancia que tiene la historia para sus vidas e intentar concienciarlos de que el estudio de la historia no sirve únicamente para conocer el pasado, sino que también es vital para comprender el presente y poder mejorar el futuro.

Además, si se tiene en cuenta que la Historia es una materia en constante evolución y cambio, tal como afirma Prats Cuevas (2017), se plantea la introducción del ODS9 dentro de las metas a cumplir para realizar el producto final del ABP, con el objetivo de fomentar el conocimiento de la historia y entenderla como motor de cambio, dando al alumnado la importancia y responsabilidad que tiene como ser histórico, capaz de crear su propia historia.

Con todo esto, cabe remarcar que, hasta dónde sabemos, se han realizado numerosos estudios sobre la percepción del alumnado en la materia de Historia, como los de Halvorsen et al. (2012); Putri et al. (2019) y Akbas & Çakmak (2019) (todos ellos citados en Pan et al., 2023) y otros tantos que analizan el ABP aplicado a los estudios en Ciencias Sociales. Con todo y con eso, se ha encontrado poca literatura sobre la necesidad de relacionar el estudio de la historia con el presente y, a su vez, con el futuro a través del ABP. Por tanto, en esta PDI se pretende alentar al alumnado de la importancia que tiene el conocimiento de la historia y su participación en la construcción de esta, con el objetivo de ayudarlo a comprender muchas de las situaciones que se viven en la actualidad, además de hacerlo consciente de su capacidad de influencia en lo que vendrá mañana. Como elemento innovador se ha incluido la introducción de los ODS como fuente para la resolución de problemas y camino hacia el cambio, a través del aprendizaje de la historia mediante un ABP.

2. MARCO TEÓRICO

Las principales aportaciones teóricas sobre la problemática de esta PDI, tienen la base en la percepción del alumnado sobre la materia de Historia en la ESO. En este sentido, se ha analizado el establecimiento de vínculos de la materia con la utilidad que tiene esta para el alumnado, así como a las dificultades a las que la historia se debe enfrentar en nuestra sociedad y, consecuentemente, dentro de las aulas. En este punto, ha sido significativo el hecho de introducir la relación pasado-presente-futuro de la materia con la funcionalidad que le da el alumnado a esta. Además, se ha tenido en cuenta la incidencia que tiene la legislación en esta percepción, así como las metodologías que se utilizan dentro de la asignatura y los resultados en cuanto a percepción del alumnado.

Por otro lado, se han considerado los estudios en referencia a la metodología que se ha implantado en la PDI, es decir, los estudios que dan referencias tanto positivas como negativas en cuanto a la implementación de las metodologías cooperativa y ABP.

2.1. Percepción del alumnado sobre la historia

La principal problemática que encontramos a la hora de establecer vínculos entre la historia y el alumnado es que este percibe la materia como un saber menor, comparado con otras asignaturas de carácter práctico y por lo tanto inmediato, que consiste en memorizar algunos datos y explicaciones sin comprenderlos. Además, la ven fácil, aburrida, inútil y poco interesante. Un último punto por resaltar es que no la consideran una materia importante para su vida actual, fuera del ámbito académico, pero tampoco para su futuro personal o laboral (Prats Cuevas, 2017).

Uno de los problemas en torno a la asignatura es la propia concepción de "Historia" ya que en muy pocas ocasiones el alumnado, tras haber estudiado la materia, es capaz de darse cuenta que es un elemento en continua construcción (Prats Cuevas, 2017). La responsabilidad de esta percepción recae en las dificultades contextuales con las que la historia se topa dentro de la sociedad en la que vivimos, entre las cuales encontramos la metodología que el profesorado utiliza en las clases de Historia. Estas dificultades contextuales están ligadas, principalmente, a tres factores: los dos primeros de carácter social y político y el tercero, de carácter metodológico de la enseñanza de la materia. El primer factor es la visión social de la historia, que identifica y simplifica a los historiadores, únicamente como aquellas personas que conocen la historia. Además, existe una sobrevaloración de la contemporaneidad que nos aleja de tener una visión plena del pasado y, por último, una visión esotérica que explica algunos fenómenos pasados ligándolos a intervenciones extrañas. El segundo factor es el uso de la política en la historia, utilizando y contaminando la enseñanza de esta para configurar la conciencia de los ciudadanos, favoreciendo sentimientos patrióticos o creando adhesiones políticas. El tercer y último factor es la formación de los docentes y la tradición que hay de impartir la materia de Historia de una forma totalmente expositiva y evaluada a través de pruebas memorísticas (Prats Cuevas, 2017).

En referencia a este último factor, Pagès (2009) argumenta que aunque ha habido varios cambios en la legislación educativa y en los currículos en los últimos años, esto no es suficiente si los contenidos del currículo continúan siendo enciclopédicos y las evaluaciones que lleva a cabo el profesorado siguen basándose en el examen tradicional. Asimismo, los principios y orientaciones metodológicas de las nuevas legislaciones pensadas para un aprendizaje de la historia de más calidad

no serán nunca una proyección real en las aulas. Tanto es así, que esta inserción de contenidos conceptuales, de fechas, datos, etc., empobrecen la enseñanza de la historia, de forma contraria a la meta a la que se pretende llegar (López-García & Miralles-Martínez, 2024).

Por tanto, pese a estos cambios y como dicen López-García & Miralles-Martínez (2024), pese a que el siglo XXI ha traído desde el Reino Unido hasta nuestro país una nueva corriente que utiliza la reflexión y la crítica para aprender del pasado, poniendo al alumnado en el centro de su aprendizaje, Prats Cuevas (2017) afirma que el uso de los libros, la realización de sus actividades, la clase magistral y el análisis de algunos textos son predominantes en las aulas de Historia.

Esta metodología tradicional dificulta la identificación de la historia como “una ciencia que presenta hipótesis, resolución de problemas y métodos de resolución” (Prats Cuevas, 2017, p.23). Asimismo, en el estudio de Molina Puche et al. (2021), así como en los de Martínez et al. (2006), Gómez et al. (2018) y Gómez et al. (2020), (todos ellos citados en Molina Puche et al., 2021), a partir de una recogida de datos en campo valorando legislaciones diferentes y en años diferentes, los resultados de la percepción del alumnado son prácticamente iguales. Se aprecia en ellos cómo los encuestados señalan como principales puntos negativos de las clases de Historia, impartidas a través de la metodología tradicional, la importancia a la memorización de datos, relacionada con la evaluación, el estilo de enseñanza unidireccional, con la clase magistral y el alumnado tomando apuntes y, por último, la ausencia del pensamiento crítico.

En esa misma línea, Ibagón Martín & Miralles Martínez (2022) confirman que gran parte del contenido relevante de los currículos, se percibe de forma general por parte del alumnado como lejanos a ellos y a sus intereses más próximos. Sin embargo, se reflejan preferencias por problemáticas y experiencias históricas recientes. Esta cuestión sugiere que, si la intención es mejorar la percepción del alumnado sobre la historia, que este la entienda de forma diferente y, en resumen, que se promueva la mejora de los aprendizajes históricos, se deberían replantear dichos contenidos, además de los criterios con los cuales se deciden los espacios y materiales para abordarlos.

Asimismo, Muñoz Reyes (2017), en consonancia con lo descubierto por Lautier (1997, citado en Muñoz Reyes, 2017) en su investigación “los progresos tecnológicos, las guerras y la revolución”, indica que para el alumnado de educación secundaria hay

diferentes temas que permiten la conexión entre pasado y presente. Estos temas serían: las crisis económicas, los temas políticos, en cuanto a sistemas de gobierno y los cambios vividos, las guerras, ya que este tema lo consideran como permanente y global, la sociedad, comparando las formas de vida, costumbres y mentalidad y descubriendo elementos de permanencia y cambio y, por último, la tecnología, ya que aporta evidencias del cambio en diferentes aspectos como la comunicación, el transporte y la producción, entre otros. En esta misma línea, es imprescindible tener conocimiento de los temas más relevantes que debe conocer el alumnado y desarrollar, de esta manera, relevancia histórica (López-García & Miralles-Martínez, 2024). Por tanto, la elección de contenidos que estén en consonancia con temas que para los adolescentes son importante, puede jugar una baza muy relevante a la hora de construir debates candentes para la sociedad, basándose en problemas actuales y abordándolos desde una perspectiva histórica para comprenderlos. De igual manera, la perspectiva histórica proporciona al alumnado el poder de la empatía, dándoles la oportunidad de los puntos de vista de los personajes históricos (Van Boxtel et al., 2015).

Además, esta situación se refleja en las preguntas que el alumnado se hace al iniciar el curso como, por ejemplo: “¿para qué sirve estudiar historia?” (Muñoz Reyes, 2017, p. 103). En este sentido, el hecho de encontrar la importancia que tiene estudiar y conocer la historia desemboca en la siguiente cuestión: ¿se establecen con un claro sentido e intencionalidad las relaciones pasado-presente-futuro en la enseñanza de la materia?

En un trabajo de Muñoz Reyes (2017) se muestra que los estudiantes presentan cuatro tipologías diferentes de comprensión del sentido y la utilidad de las relaciones pasado-presente en la materia de Historia: enciclopédica, maestra de vida, comparativa y comprensiva. Además, menciona que todos estos tipos de representación de la comprensión del alumnado en cuanto al aprendizaje de la historia también aparecen en otros estudios, a excepción de la comprensiva, que no tiene antecedentes en las investigaciones que se revisó. El autor relaciona dichas tipologías con el tipo de aprendizaje llevado a cabo en las aulas:

- La tipología enciclopédica es aquella en la cual el alumnado establece el conocimiento de la historia como cultura general, se caracteriza por la transmisión expositiva de información con apoyo de los libros de texto y el aprendizaje memorístico.

- La tipología denominada maestra de vida, de la cual los alumnos extraen lecciones del pasado para aprender de sus errores y no repetirlos, corresponde con la transmisión expositiva del contenido, relacionándolo de forma puntual con la actualidad a partir de la capacidad reflexiva de cada estudiante por la influencia de su entorno.
- La tipología comparativa, el alumnado analiza un hecho del pasado en contraste con uno del presente y esto se debe a que el profesorado comparó el tema con los sucesos de la actualidad. Por tanto, si en la enseñanza de la historia se utiliza la comparación para reflejar semejanzas y diferencias con la actualidad, se ayuda a mejorar su comprensión.
- La tipología comprensiva, en la cual se asocia la enseñanza de la historia con la comprensión de elementos de la realidad “política, económica, social y cultural en que viven” (Muñoz Reyes, 2017, p.16), lo que otorga el poder del conocimiento para la toma de decisiones en cuanto a sus actuaciones en el presente, pero también en el futuro. Esta tipología ayuda al alumnado a situarse en la actualidad, comprendiendo los contenidos y su utilidad y practicidad reales.

Asimismo, las relaciones que se establecen en dichas tipologías del conocimiento con la realidad, deben tener como meta la comprensión de la sociedad y el mundo actual, reflejando, de esta manera, el carácter móvil de la historia, ya que continúan emergiendo nuevas problemáticas que nos hacen buscar en el pasado para su comprensión (Dean, 2008, citada en Muñoz Reyes, 2017). Además, según López-García & Miralles-Martínez (2024), el hecho de saber establecer conexiones entre el pasado y el presente a través de los cambios y las continuidades existentes, así como la extracción de su impacto y significado, es fundamental para que el conocimiento y la comprensión de estos procesos.

Por tanto, con el desarrollo de la conciencia histórica, que es la forma cómo los individuos experimentan e interpretan las relaciones temporales, es posible establecer conexiones entre pasado, presente y futuro, instaurando, de esta manera, esos enlaces de los que se carecen con la metodología tradicional. Este vínculo entre la historia y la vida real adquiere mucha relevancia y permite alejarse de la comprensión de los sucesos acontecidos en el pasado como un contenido firme e incuestionable, además de vincular los conocimientos adquiridos más allá de la escuela, haciéndolos parte de la cultura histórica (Ibagón Martín & Miralles Martínez, 2022).

Por último, se ha demostrado en varios estudios como los de López-García & Miralles-Martínez (2024) y Gómez et al. (2021a, 2021b, citados en López-García & Miralles-Martínez, 2024), que el uso de metodologías alejadas de la tradicional, como es la formación en pensamiento histórico, hace incrementar la motivación del alumnado para seguir adquiriendo nuevos conocimientos históricos, además de para seguir conociendo su contexto social y cultural a través de la reflexión crítica y su propia participación en la construcción de estos conocimientos. Además de demostrar la influencia de la metodología en la motivación del alumnado, también se pudo observar un aumento respecto a percepción de estos en referencia a la cronología o la necesidad de valorar críticamente las acciones y las decisiones de algunos personajes de la historia. Por último, también se hizo una valoración positiva en relación con el incremento de la comprensión de temas actuales y al hecho de poder debatir sobre ellos.

En definitiva, con todo lo mencionado, establecer relaciones entre el pasado y el presente resulta fundamental para que el alumnado comprenda la historia y su enseñanza cobre un sentido superior, alejándolo de la mala percepción que se ha mencionado al inicio de estos párrafos (Muñoz Reyes, 2017). Asimismo, es importante que estas relaciones se incluyan en la formación didáctica del profesorado de Historia y, por ende, en la metodología utilizada en las aulas con el fin de usar la memoria para establecer el pensamiento crítico sobre pasado, presente y futuro y, de esta manera, vincular lo que se enseña con lo que se aprende, estableciendo la retención del contenido de una forma significativa y percibida como útil por parte del estudiantado (López-García & Miralles-Martínez, 2024).

2.2. Aprendizaje cooperativo y ABP

A partir de esta problemática latente y con las posibilidades que nos dan las metodologías activas para cambiar esta percepción, Johnson & Johnson (2019) desgrana estos métodos en diferentes tipologías como son la colaborativa, la cooperativa y el aprendizaje basado en problemas (ABP), entre otras, todas ellas poniendo al alumnado como centro de su propio aprendizaje.

La búsqueda del aprendizaje significativo es central en la enseñanza. Se trata de una formación que hace de que el alumnado construya y reconstruya los conceptos que ya ha adquirido y los reincorpore así a sus estructuras mentales para resolver

problemas de su entorno (De Zubiría Samper, 2006). En este sentido, se puede observar como el alumnado es parte activa y central de la construcción de su propio conocimiento, o en palabras de Roa Rocha (2021): “un aprendiz consciente, responsable [y] constructor de su propio conocimiento” (p.65). Además, se encuadra al personal docente como figura facilitadora, encargada de garantizar que el alumnado tenga la posibilidad de generar nuevos conocimientos.

Por lo tanto, es posible afirmar que la teoría clásica del aprendizaje significativo, propuesta por el psicólogo y pedagogo David Ausubel en los años sesenta del siglo XX, sigue a día de hoy vigente, eludiendo al proceso de enseñanza-aprendizaje como aquel en el que el alumnado da un valor y un sentido personal a su aprendizaje y a su conocimiento, relacionando conocimientos y experiencias previas con los nuevos (Roa Rocha 2021). Siguiendo con Roa Rocha (2021), el conocimiento se construye a través de la práctica y, por este motivo, tanto el alumnado como el material de aprendizaje que se utilice juegan un rol primordial en el logro de la construcción de los nuevos saberes. En este sentido, los docentes deben construir el material usando un lenguaje que ayude al estudiantado a establecer relaciones entre su realidad y el temario que se imparte. Este mismo autor afirma que la teoría del aprendizaje significativo es evaluable a través de la resolución de problemas que surjan a partir de nuevas situaciones, a los cuales se les tengan que aplicar los conocimientos adquiridos.

Uno de los métodos que pueden ser útiles con relación al aprendizaje significativo de la materia es el uso de la microhistoria. Esta permite reducir la investigación al individuo y a las relaciones sociales en las que este se integra (Ginzburg, 1994). Además, a través de este tipo de investigaciones, los ciudadanos asumen “su condición de actores históricos, una condición cotidiana y generadora de cambios históricos venideros” (Pedreño Ros, 2015, p. 48), la cual cosa les acerca términos lejanos a su realidad actual y puede representarlos de una forma más relevante.

Por otro lado, si se tiene en cuenta al alumnado como centro de su aprendizaje, se debe considerar una metodología base que cumpla con esto. En este sentido, el aprendizaje cooperativo es idóneo ya que, dentro de pequeños grupos, el trabajo individual de cada miembro debe ser provechoso para el individuo a la vez que para el resto del grupo con el objetivo de llegar a metas comunes. Además, es imprescindible para este tipo de aprendizaje, a diferencia del colaborativo, que el

alumnado se organice por sí mismo para construir su propio conocimiento y para llegar a cumplir todos los propósitos de las tareas encomendadas. Por tanto, todo esto conlleva un grado de desarrollo personal elevado, siendo necesaria la ayuda mutua, la solidaridad y la generosidad (Pujolàs Maset, 2009; Lata Doporto & Castro Rodríguez, 2016; Johnson & Johnson, 2019). Por último, Lata Doporto & Castro Rodríguez (2016) añaden que, cooperando, el éxito se alcanza exclusivamente si todos los miembros del grupo aprenden de los demás, teniendo en cuenta sus diferentes capacidades.

Este tipo de aprendizaje está basado en dos teorías: la Teoría de Estructura-Proceso-Resultados y la Teoría de la Interdependencia Social. La primera se basa en una buena estructuración de los objetivos por parte de los instructores, para obtener los procesos de interacción deseados y, de esta manera, los resultados salen de forma automática. La segunda, en el impacto que tienen los actos de cada miembro del grupo sobre los otros y, por lo tanto, la cooperación existe en base a la interdependencia positiva, es decir, únicamente cuando cada miembro del grupo percibe que pueden alcanzar sus objetivos si el resto también lo hacen. En este sentido, los elementos básicos para realizar una lección basada en el aprendizaje cooperativo son: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción, las habilidades sociales y el proceso grupal (Johnson & Johnson, 2019).

Los mismos autores afirman que los resultados del aprendizaje cooperativo se pueden dividir en tres categorías: esfuerzo para lograr resultados, relaciones interpersonales positivas cuando los grupos son homogéneos y adaptación psicológica con relación al incremento del ego y la confianza personal, así como a la independencia y a la autonomía. Además, también ha resultado generar ideas y soluciones más frecuentemente, un nivel de razonamiento más alto y una mayor transferencia de lo aprendido, en comparación con el aprendizaje competitivo o individual. En este punto, Ferreiro Gravié y Calderón Espino (2006, citados en Lata Doporto & Castro Rodríguez, 2016) divergen de esas categorías, ya que defienden la utilización de grupos pequeños y heterogéneos como base para potenciar el desarrollo de sus integrantes.

Un elemento adicional de análisis de trabajar con aprendizaje cooperativo es que el alumnado aprende a “planificar, a argumentar, a debatir, a decidir, a organizar, etc. [además de adquirir habilidades como] el respeto, el diálogo, la negociación, la búsqueda común del bienestar individual y colectivo...” (Lata Doporto & Castro

Rodríguez, 2016, pp. 1093-1094), lo cual les facilita estrategias para resolver situaciones de enseñanza-aprendizaje, pero también, les ayudará en su edad adulta a nivel personal como profesional.

Finalmente, dentro de los beneficios, el aprendizaje cooperativo hace que los estudiantes con bajo rendimiento tengan la oportunidad de contribuir más, la cual cosa puede hacerlos ver que el logro se alcanza mediante el esfuerzo y no tanto por la habilidad de cada uno (Nasution & Ritonga, 2019).

En este sentido, según Lata Doporto & Castro Rodríguez (2016) apoyándose en las aportaciones de varios autores y organismos nacionales e internacionales (Booth & Ainscow, 2002; UNESCO, 2014), la base de la inclusión es el cambio metodológico, buscando el diálogo y la interacción y, consecuentemente, el trabajo comunitario basado, a ser posible, en el trabajo cooperativo entre los miembros del grupo.

Para Lata Doporto & Castro Rodríguez (2016), la diversidad se entiende como algo que es intrínseco al ser humano. Pese a eso, hay diferentes situaciones que, dentro de las escuelas, pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que serían los ritmos de aprendizaje, los intereses, las motivaciones, las competencias, las discapacidades y las diferencias sociales (Casanova, 2003). Además, se podrían añadir las barreras idiomáticas del alumnado recién llegado. En este sentido, como continúan las autoras, es necesario que el sistema educativo se enfrente a estas circunstancias y a las necesidades del alumnado con la finalidad de “aprovechar las peculiaridades de cada alumno para potenciar su desarrollo a través de su aprendizaje” (Cabrerizo Diago y Rubio Roldán, 2007, pp.45-46, citados en Lata Doporto & Castro Rodríguez, 2016, p.1089).

En este punto, cabe añadir que la actual ley de Educación, la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOMLOE), indica que “[...] corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas.” (capítulo III, artículo 22). Por tanto, pese a que hay varios agentes implicados en esta atención, finalmente, a quien corresponde lidiar con la responsabilidad de ofrecer oportunidades a todo el alumnado de forma igualitaria son los centros y, por ende, el profesorado, con la ayuda del departamento de orientación correspondiente.

En relación, para responder de forma adecuada a la diversidad, es importante tener en cuenta la metodología, las personas, los materiales y, especialmente, el

agrupamiento y la organización del alumnado, además de la confianza del profesorado respecto al trabajo cooperativo (Pujolàs Maset et al., 2013; Shady et al., 2013).

Varios autores como Wishart et al. (2007) y Gillies et al. (2012) (citados en Lata Doperto & Castro Rodríguez, 2016) demuestran en sus estudios que el trabajo cooperativo tiene una repercusión muy positiva en el alumnado que presenta diversidad funcional, pero también en el resto, por el hecho de generar oportunidades para trabajar unas capacidades que de otra manera no serían abordadas de la misma forma.

Pese a todos estos beneficios, el aprendizaje cooperativo tiene fuertes resistencias dentro de la comunidad educativa por todas las variables que hay que tener presentes para su desarrollo (Lata Doperto & Castro Rodríguez, 2016). Si se observan estudios como el de Nasution & Ritonga (2019) dónde se demuestra que, pese a que el rendimiento académico del estudiantado utilizando el aprendizaje cooperativo fue superior al del que usó el aprendizaje expositivo (aquel aprendizaje llevado a cabo en gran grupo, basado en la lectura y la resolución de ejercicios, con el o la docente como centro de la enseñanza dirigiendo el proceso), no en todas las casuísticas este método se trata de la mejor opción. Este estudio afirma que la percepción que tienen el alumnado sobre sí mismo es un factor para tener en cuenta, siendo decisivo en el éxito de la implantación de la metodología. Así, el estudiantado con un alto concepto sobre sí mismo obtiene un mayor rendimiento gracias a las metas que se impone y a su auto responsabilidad, pero aquel que tiene un bajo concepto sobre sí mismo, tiene un mayor rendimiento en el aprendizaje expositivo, ya que tiende a tener menos responsabilidad, no desea alcanzar mejor rendimiento y tiene menos confianza para la realización de las tareas asignadas. En definitiva, suele tener dificultades para organizarse en una metodología más autónoma. Además, la motivación es otro factor necesario para un buen funcionamiento de la metodología cooperativa.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se trata de una metodología pedagógica que tiene al alumnado como centro del aprendizaje haciéndolo partícipe del mundo real a través de la resolución de problemas cotidianos. Estos problemas deben solucionarlos a través de actividades prácticas con las cuales adquieren conocimiento (Johnson & Johnson, 2019; Pan et al., 2023). En este caso, el profesor únicamente hace de guía en el desarrollo de la propuesta.

Según Krajcik et al. (1994, citado en Pan et al., 2023), para desarrollar un ABP es importante incluir los siguientes puntos:

- Preguntas o problemas auténticos, valiosos y significativos.
- Desarrollo de un producto final por parte del alumnado para resolver la pregunta o problema.
- Fomentar un entorno colaborativo.

Además, es recomendable implementarlo en estudios sociales para mejorar el rendimiento estudiantil, la motivación académica, la eco-alfabetización, la creatividad, las habilidades sociales y la capacidad de resolución de problemas. Con todo lo especificado, el ABP se considera mejor que la enseñanza tradicional para mejorar el aprendizaje del alumnado en estas materias (Kingston, 2018).

En este sentido, promocionar la creatividad en el aprendizaje de la historia puede ayudar al alumnado a vincularla con el futuro, huyendo del enfoque tradicional, centrado en el estudio de los individuos y los acontecimientos del pasado. El ABP se enfoca en problemas y soluciones reales, siendo posible vincularlos al pasado, ya que conocerlo es imprescindible para la construcción del futuro (Rüsen, 2005; Clark & Nye, 2017, ambos citados en Pan et al., 2023).

A pesar de todo lo mencionado, también se ha encontrado un estudio realizado por Chimbi & Jita (2021), en el cual se afirma que esta metodología tiene dificultades para la enseñanza de la historia, como pueden ser la falta de preparación y planificación, la sobrecarga de tareas para los docentes y la resistencia de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos (generales y específicos)

Para el desarrollo de esta PDI se han formulado dos objetivos generales (OG) y para cada uno de ellos, se han planteado tres objetivos específicos (OE), que son los siguientes:

OG1. Analizar la relación entre el uso de metodologías activas y la percepción de la utilidad de la Historia en el alumnado de 4º de la ESO.

- **OE1.** Evaluar la percepción previa de la utilidad de la Historia en el alumnado de 4º de la ESO.

- OE2. Implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) basado en la cooperación en Historia de 4º de la ESO.
- OE3. Analizar el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos y el aprendizaje Cooperativo en Historia de 4º de la ESO.

OG2. Implementar la relación entre historia, presente y futuro para mejorar la percepción de la asignatura de Historia en el alumnado de 4º de la ESO.

- OE4. Analizar la importancia de la relación de historia, el presente y el futuro para la adquisición de conocimientos de historia.
- OE5. Integrar el aprendizaje significativo del alumnado mediante la conexión y aplicación de conocimientos a la realidad.
- OE6. Construir una relación positiva entre la historia, la resolución de problemas reales y la percepción del estudio de esta a través de la microhistoria y el análisis de los ODS.

3.1.1 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Además de los OG y OE, tal como se ha mencionado en la Introducción, se han visto implicados los siguientes ODS: Objetivo 4. Educación de calidad (ODS 4), Objetivo 8. Trabajo Decente y Crecimiento Económico (OD8) y Objetivo 9. Industria, innovación e infraestructuras (OD9)

Por un lado, según explica Naciones Unidas (2015), con el ODS 4, se pretende garantizar una educación igualitaria, inclusiva y de calidad basada en competencias para romper con el ciclo de la pobreza y, de esta manera, garantizar, además, el cumplimiento de otros de los ODS. En este sentido, se han tenido en cuenta algunas de las metas que este objetivo incluye, como la “4.4. De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” (Naciones Unidas, 2015) o la “4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia,

la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible” (Naciones Unidas, 2015).

Por otro lado, con el ODS 8, se “pretende promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos” (Naciones Unidas, 2015). En este sentido, al tratarse de una propuesta pensada para adolescentes que todavía no han entrado en el mundo laboral, se ha relacionado este objetivo a través de la unidad tratada: la Revolución Industrial. Es por eso que, más que cumplir con este objetivo y sus metas, se ha propuesto que los alumnos tengan una visión crítica en referencia a las condiciones laborales y, de esta manera, acercarlos a las metas “8.5 De aquí a 2030, lograr el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todas las mujeres y los hombres, incluidos los jóvenes y las personas con discapacidad, así como la igualdad de remuneración por trabajo de igual valor. [...]” y “8.7 Adoptar medidas inmediatas y eficaces para erradicar el trabajo forzoso, poner fin a las formas contemporáneas de esclavitud y la trata de personas y asegurar la prohibición y eliminación de las peores formas de trabajo infantil, incluidos el reclutamiento y la utilización de niños soldados, y, de aquí a 2025, poner fin al trabajo infantil en todas sus formas; y 8.8 Proteger los derechos laborales y promover un entorno de trabajo seguro y sin riesgos para todos los trabajadores, incluidos los trabajadores migrantes, en particular las mujeres migrantes y las personas con empleos precarios.” (Naciones Unidas, 2015).

Para acabar, con el ODS 9 se pretende que la industrialización promueva oportunidades para todas las personas, sea sostenible, fomente la innovación y tenga infraestructuras resilientes para, de esta manera, pueda haber un desarrollo social y económico igualitario y se contribuya a la acción por el clima. De igual forma que con el ODS 8, se pretende que el alumnado trate este de forma crítica e integral, a través de su propia reflexión (Naciones Unidas, 2015).

3.2. Metodología de investigación

Para poder alcanzar los objetivos propuestos, se plantea un proceso de investigación-acción, a través del cual se ha buscado resolver problemas cotidianos con el objetivo de mejorar la calidad educativa, promoviendo un cambio transformador en esta (Lewin, 1946; Galván, 2020). Para Lewin (1946), es importante comprender que, para que el desarrollo de una investigación social sea completo, es

imprescindible la consecución de dos objetivos: primero, el estudio de las leyes generales, es decir de las posibilidades de condiciones y resultados. Para ello, se ha realizado una investigación sobre la percepción de la utilidad de la historia en el alumnado de 4º de la ESO, así como de las metodologías activas que mejor se adaptan a esta, como son la cooperativa y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y de las técnicas de estudio de la historia que pueden ser más significativas, como la microhistoria. El segundo de los objetivos enunciados por Lewin (1946) y Galván (2020), es necesario el diagnóstico de la situación específica o, lo que es lo mismo, la recogida de datos. Utilizando este segundo, se ha realizado un acercamiento directo, implementando las metodologías mencionadas con la mirada puesta en observar si ha habido un cambio en las sensaciones del alumnado y, por tanto, si el proceso de investigación ha sido satisfactorio. Por último, e imprescindible, se han enfrentado los resultados obtenidos en el trabajo de estos dos objetivos, ya que el diagnóstico debe ser completado con estudios comparativos de la eficacia de las técnicas de cambio (Lewin, 1946).

Para ello, se propone una metodología que valora elementos cualitativos como útil, interesante, cultura, comprender, inútil, aburrido, entre muchos otros conceptos clave siguiendo la percepción del alumnado en cuanto a la obtención de la utilidad de aprender historia, ya sea a través de su aplicación a la resolución de problemas del presente o a la prevención de estos en el futuro. Se contempla describir y comprender la problemática desde su interior, a través de las personas implicadas en el proceso. Asimismo, la transformación social es una de las metas que se propone, todo ello desde un enfoque holístico, es decir, con el interés puesto en las motivaciones y prácticas del alumnado, así como focalizar el análisis de la situación desde la perspectiva subjetiva de los participantes. Además, cabe destacar que se sigue un método inductivo, la obtención de conclusiones generales a través de premisas individuales. En este sentido, se debe tener en cuenta que existen ciertos sesgos y problemáticas por el hecho de que la investigación se realiza en un contexto particular o idiográfico, con unas características determinadas, las cuales, junto con el número de la muestra (N), carecen de representatividad para el conjunto de la población, así como por la influencia e implicación que tiene el investigador en los participantes y viceversa, ya que se trata de un análisis hecho desde dentro y las interpretaciones que pueda hacer este de los resultados, pese a promover en todo momento el rigor y la objetividad de la investigación.

Como instrumentos de valoración se han realizado dos cuestionarios con preguntas abiertas, dada la imposibilidad de hacer entrevistas personales y grupos de discusión por el número de participantes y la falta de recursos personales y temporales. Estos cuestionarios se han desarrollado en la investigación, puesto que, hasta dónde llega el conocimiento de la autora, no se han encontrado instrumentos que permitan medir los objetivos aquí planteados. Se ha llevado a cabo un análisis *ex-ante* a la implementación del ABP y del trabajo cooperativo para conocer la percepción que tiene el alumnado de 4º de la ESO de la historia, así como de la metodología activa (Cuestionario 1, ver ANEXO I). Una vez llevado a cabo el proyecto educativo se analizan de nuevo estas dos variables *ex-post*, para valorar el logro de los objetivos planteados en la investigación y poder hacer las comparaciones pertinentes (Cuestionario 2, ver ANEXO II).

3.3. Muestra

Esta investigación se realiza en un centro de titularidad concertada y de valores cristiano, en la provincia de Barcelona. Acoge a alumnos de 1º Educación Infantil hasta 4º de la ESO, desdoblándose los grupos a partir de 1º de la ESO. Por lo general, las familias tienen un nivel socioeconómico medio-alto, poseyendo estudios superiores en muchos casos y ocupando profesiones como profesores, especialistas sanitarios, cuerpos de seguridad, etcétera.

Para la PDI, se cuenta con una muestra total de 46 individuos ($n = 46$) que están cursando 4º de la ESO, con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años y está compuesta por dos grupos (A y B) divididos por el centro, de 23 participantes cada uno. Para la realización de la investigación y la aplicación de la metodología de ABP descrita, se dividirá en subgrupos de tres o cuatro participantes para el trabajo cooperativo (Tabla 1). De la muestra, 27 personas pertenecen al sexo masculino y 19 al sexo femenino, no habiendo ninguno que se salga de esta dicotomía. Además, esta muestra es íntegramente experimental y se estudiará a los participantes de forma individual para después hacer unas conclusiones generales.

Con relación a la atención a la diversidad, hay un alumno TEA que no tiene adaptaciones para esta materia, pero sí se debe tener en cuenta ciertas dificultades relacionales en algunos momentos. Además, hay un alumno con adaptaciones curriculares no significativas por dificultades de aprendizaje, con el cual se adecúan

los contenidos de la evaluación a su nivel sin modificar criterios de evaluación u otras partes del currículo. Por último, hay una alumna con altas capacidades, la cual está un curso por delante de lo que le pertenece por edad y, por lo tanto, se requiere hacer adaptaciones significativas, ya que hay que modificar aspectos de currículo, como saberes, competencias específicas y criterios de evaluación de 3º a 4º de la ESO. Además, cabe destacar que en la muestra se cuenta con dos alumnos repetidores de cursos anteriores. La diversidad de la muestra se describe en la Tabla 1:

Tabla 1

Datos de la muestra

		General	TEA	Dificultades	Altas aprendizaje	Repétidor	Sub- Total	Total
A	Subgrupo	Masculino	2	1				
	1	Femenino	1				1	
B	Subgrupo	Masculino	1			1	2	4
	2	Femenino	2				2	
C	Subgrupo	Masculino	3				3	4
	3	Femenino	1				1	
D	Subgrupo	Masculino	2				2	4
	4	Femenino	2				2	
E	Subgrupo	Masculino	2				2	4
	5	Femenino	2				2	
F	Subgrupo	Masculino	2				2	3
	6	Femenino	1				1	
G	Subgrupo	Masculino	1	1			2	4
	1	Femenino	2				2	
H	Subgrupo	Masculino	1				1	3
	2	Femenino	1		1		2	
I	Subgrupo	Masculino	1			1	2	4
	3	Femenino	2				2	
J	Subgrupo	Masculino	2				2	4
	4	Femenino	2				2	
K	Subgrupo	Masculino	3				3	4
	5	Femenino	1				1	
L	Subgrupo	Masculino	3				3	4
	6	Femenino	1				1	

3.4. Elementos curriculares

Teniendo en cuenta que esta PDI se desarrolla en la comunidad autónoma de Cataluña, cada uno de los elementos curriculares de este apartado se ha obtenido de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020) y del DECRET 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica (2022).

3.4.1. Objetivos de etapa

Tal como establece el currículo catalán (DECRET 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, 2022, pp. 7-8), la educación básica debe contribuir a que el alumnado adquiera capacidades que les permitan adquirir los objetivos de etapa. Dentro de esta PDI se contribuye con los siguientes específicos:

- a) Asumir responsablemente sus deberes; conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los otros; practicar la empatía, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos; ejercitarse en el diálogo garantizando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de autorregulación, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para llevar a cabo de manera satisfactoria las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal y relacional.
- e) Adquirir destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para adquirir, con sentido crítico, nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre el funcionamiento y el uso de la tecnología.
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en diferentes disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar y resolver los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- h) Desarrollar la iniciativa emprendedora y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

- y) Utilizar la lengua catalana en todos los contextos relacionados con los aprendizajes tanto formales como informales.
- j) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en lengua catalana y en lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- k) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- l) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los otros, así como el patrimonio artístico, cultural y gastronómico.
- n) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, la alimentación, el consumo, el cuidado, la consideración y el respeto hacia los seres vivos, y contribuir a la conservación y mejora del medio ambiente.
- q) Tomar conciencia de las problemáticas que tiene planteadas la humanidad y que se concretan en los objetivos de desarrollo sostenible.

3.4.2. Perfil de salida: competencias clave y descriptores operativos

Para el desarrollo de la PDI y la implementación del ABP se van a desarrollar las siguientes competencias específicas, junto con los descriptores operativos correspondientes (Educagob, 2020a):

- **Competencia en comunicación lingüística** (CCL1, CCL2, CCL3 y CCL5)
- **Competencia digital** (CD1, CD2 y CD3)
- **Competencia emprendedora** (CE1)
- **Competencia plurilingüe** (CP1)
- **Competencia personal, social y de aprender a aprender** (CPSAA3)
- **Competencia en conciencia y expresión culturales** (CCEC4)
- **Competencia ciudadana** (CC4)

3.4.3. Elementos curriculares

Tabla 2

Elementos curriculares

Competencias específicas	Criterios de evaluación/saberes básicos
<p>Competencia específica 1</p> <p>Buscar y tratar información que permita interpretar el presente y el pasado, aplicando los procedimientos de la búsqueda histórica y geográfica a partir del análisis crítico de los datos procedentes de fuentes analógicas y digitales, para transformarlo en conocimiento y comunicarlo a través de diferentes formatos.</p>	<p>1.1. Elaborar contenidos propios en diferentes formatos, mediante aplicaciones y estrategias de recogida y representación de datos más complejo, contrastando críticamente las fuentes actuales y del pasado, tanto analógicas como digitales.</p> <p>1.3. Transferir adecuadamente la información y el conocimiento a través de diferentes medios a contextos y conjeturas actuales, y construir nuevo conocimiento valorando soluciones y alternativas diversas.</p> <p>A. Retos del mundo actual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas y métodos de búsqueda de las ciencias sociales. • Sociedad de la información y cultura mediática. <p>B. Sociedad y territorios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda en las ciencias sociales. • * Fiabilidad de las fuentes.
<p>Competencia específica 2</p> <p>Indagar y argumentar a partir de problemas sociales relevantes, locales y globales, para desarrollar un pensamiento crítico y respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la identidad individual y colectiva y a la consecución de un presente y un futuro más justo e inclusivo.</p>	<p>2.2. Explicar problemas pasados y presentes de la humanidad a diferentes escalas temporales y espaciales, desde el mundo local al global, utilizando conceptos, situaciones y datos relevantes de las ciencias sociales.</p> <p>A. Retos del mundo actual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Global y local. <p>B. Sociedad y territorios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consciencia histórica. • Transformación y revolución. • Sistemas económicos y desigualdad.
<p>Competencia específica 4</p> <p>Descubrir y analizar los elementos y dinámicas que configuran el territorio, mediante el estudio de casos y problemáticas geográficas, para valorar los diferentes paisajes y proponer</p>	<p>4.1. Realizar estudios de casos con variables múltiples y hacer propuestas para gestionar las actividades humanas en el territorio con criterios de sostenibilidad y justicia social.</p> <p>A. Retos del mundo actual.</p>

alternativas de gestión territorial, con criterios de sostenibilidad y justicia social.	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos de desarrollo sostenible. • Consciencia global y sostenibilidad. • Economía y sostenibilidad. <p>B. Sociedad y territorios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salud, ciencia y tecnología. <p>C. Compromiso cívico local y global</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad ecosocial.
---	--

Fuente: elaboración propia con base en datos de DECRET 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica (2022, pp. 268-269, 271, 282-286).

3.5. Plan de trabajo

Para desarrollar la investigación se han llevado a cabo siete fases que comprenden los siguientes puntos de organización:

- **Primera fase: observación.**

En esta primera fase, el investigador realiza las siguientes tareas:

- **Tarea 1.1. Observación:** se analiza la situación y se recogen los datos con el fin de encontrar una problemática real que se presente en la muestra en relación con la materia de Historia.

- **Segunda fase: revisión de la literatura científica y marca de objetivos**

Una vez establecida la problemática:

- **Tarea 2.1. Revisión de la literatura científica:** se realiza una lluvia de ideas con todos los puntos a tratar en el marco teórico y se hace una búsqueda profunda de bibliografía a través de bases de datos fiables. Se revisa toda la literatura encontrada y se recogen los puntos más importantes en el marco teórico.
- **Tarea 2.2. Redacción de objetivos:** se establecen los objetivos a alcanzar en la investigación.

- **Tercera fase: desarrollo de los cuestionarios y de la Unidad Didáctica (UD).**

- **Tarea 3.1. Desarrollo de cuestionarios:** se desarrollan los cuestionarios *ex-ante* y *ex-post* con relación a los objetivos establecidos en la fase anterior.
- **Tarea 3.2. Desarrollo de la UD:** se realiza la unidad didáctica de la revolución industrial, siguiendo las metodologías establecidas en el

marco teórico (ABP para la realización de un podcast a través del trabajo cooperativo) y con la mirada puesta en el logro de los objetivos establecidos.

- **Cuarta fase: recogida de datos.**

Esta cuarta fase es la primera fase de la PDI que entra en contacto con la muestra, así como la que lo cierra:

- **Tarea 4.1. Cuestionario ex-ante:** Se proporciona al alumnado el cuestionario inicial a través de Google Formularios y con el objetivo de reducir el sesgo que pueda surgir por ser una muestra que se relaciona con el investigador, se les indica que pueden contestar lo que ellos consideren necesario, ya sea positivo o negativo, ya que no son unas preguntas que se vayan a evaluar ni que vayan a repercutir en sus calificaciones.
- **Tarea 4.2. Cuestionario ex-post:** Se cierra el contacto de la investigación con la muestra proporcionándoles el cuestionario ex-post y dándoles las mismas indicaciones que en la tarea anterior.

- **Quinta fase: Implementación de la Propuesta Didáctica Innovadora (PDI).**

Se implementa la PDI en un total de ocho sesiones en cada grupo/clase. Estas sesiones se desarrollan de la siguiente manera:

- **Tarea 5.1. Teoría:** sesiones 1 y 2, fundamentos teóricos para la realización del proyecto y explicación de este.
- **Tarea 5.2. Guion y búsqueda de información:** sesiones 3-6, el alumnado hace el guion y busca información.
- **Tarea 5.3. Grabación del podcast:** sesión 7, grabación el podcast.
- **Tarea 5.4. Edición del podcast:** sesión 8, edición del podcast.

- **Sexta fase: Análisis y evaluación de los efectos de la PDI.**

En esta última fase:

- **Tarea 6.1. Recogida y análisis de datos de los cuestionarios:** se recogen todos los datos extraídos de los cuestionarios inicial y posterior, comparándolos entre sí.
- **Tarea 6.2. Enfrentar los resultados al marco teórico y a los objetivos establecidos:** se comparan los resultados de la

investigación-acción al marco teórico y se analiza si se han cumplido los objetivos establecidos en la investigación.

3.6. Cronograma

Figura 1

Cronograma de las fases de desarrollo de la PDI



4. RESULTADOS

Los resultados se han obtenido a través de las respuestas a las preguntas de calibre cualitativo de los cuestionarios *ex-ante* y *ex-post*. En dichos cuestionarios, se han podido extraer respuestas de un total de 46 alumnos para el cuestionario *ex-ante* (19 respuestas del sexo femenino y 27 del masculino) y 44 alumnos para el cuestionario *ex-post* (18 respuestas del sexo femenino y 25 del masculino). Pese a que ambos instrumentos fueron proporcionados al mismo grupo de estudiantes, no todo el estudiantado que respondió al primer cuestionario lo hizo al segundo. Esta variación es debida a la falta de respuesta voluntaria por parte de una alumna y un

alumno en el cuestionario *ex-post*. Por tanto, esta diferencia supone una limitación en cuanto a la comparación entre resultados que se ha tenido que superar mostrando estos en porcentajes (valores relativos) con el fin de poder comparar las tendencias y respuestas a pesar de que el número total de participantes difiera entre cuestionarios.

Además, se ha realizado el análisis y la clasificación de las respuestas del alumnado a través de las tablas expuestas en el ANEXO IV y V para los cuestionarios *ex-ante* y *ex-post*, respectivamente, con el fin de establecer conceptos positivos y conceptos negativos, según la valoración que le da el alumnado a cada una de las cuestiones planteadas. Se ha encontrado que dentro de una misma respuesta puede haber más de un concepto y que estos pueden ser puramente positivos, puramente negativos o una mezcla de ambos.

Se procede a organizar los resultados según los objetivos establecidos en esta investigación. Por tanto, el cuestionario *ex-ante*, refleja la percepción previa de la utilidad de la historia, recogida en el OE1, pero también cómo relaciona el estudiantado historia y presente y el establecimiento del aprendizaje significativo (OE4 y OE5) y la opinión que tienen sobre el aprendizaje cooperativo y el ABP (OE2 y OE3), todo ello previo a la implementación de la propuesta en el aula. Además, en el cuestionario *ex-post*, se obtiene la percepción de la historia posterior a esta implementación (OE6), así como si ha habido modificación en la manera en la que el alumnado relaciona la historia y el presente (OE4) y sobre el aprendizaje cooperativo y ABP (OE2 y OE3). Por último, se pretende recopilar la opinión de los adolescentes sobre la relación de la historia con el futuro, a través de la resolución de problemas reales y la utilidad de la microhistoria para su proceso de enseñanza-aprendizaje (OE5 y OE6).

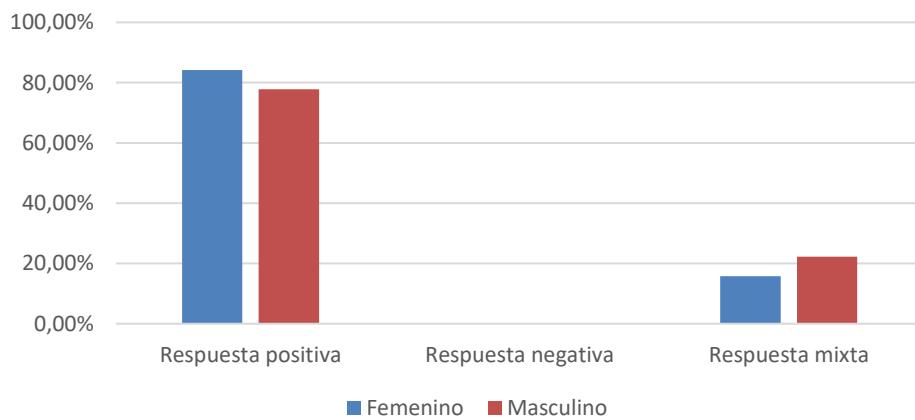
4.1. Metodologías activas y la percepción del alumnado sobre la utilidad de la historia

Este primer subapartado pretende presentar los resultados relacionados con el OG1. “Analizar la relación entre el uso de metodologías activas y la percepción de la utilidad de la historia en el alumnado de 4º de la ESO”. En este Objetivo General, se estableció el OE1, con la intención de evaluar la percepción previa de la utilidad de la historia en el alumnado de 4º de la ESO. En este sentido, en la pregunta 1 del cuestionario *ex-ante*, “¿Crees que aprender historia es útil?”, se ha recopilado que un

84.21% (16 respuestas) del alumnado femenino y el 77.78% (21 respuestas) del alumnado masculino ha dado una respuesta positiva (Figura 2). Por otro lado, el 15.79% (3 respuestas) del estudiantado femenino y el 22.22% (6 respuestas) del masculino ha dado una respuesta mixta. Por tanto, se puede afirmar que en esta pregunta no se han dado diferencias importantes entre sexos.

Figura 2

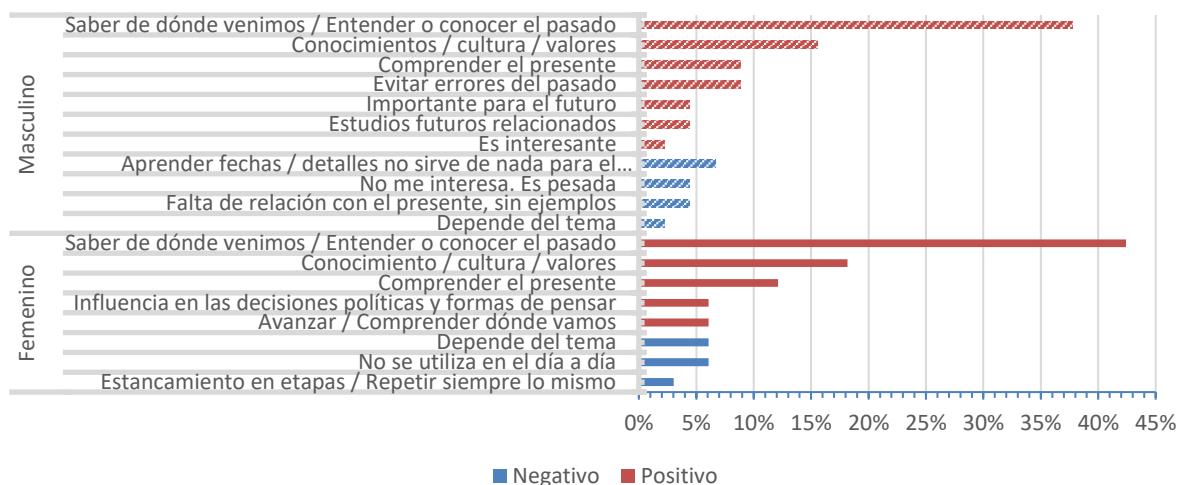
*Percepción de la utilidad de la historia previa aplicación de la propuesta, por sexo
- Pregunta 1 – Cuestionario ex-anterior*



En la Figura 3 se han recogido algunos conceptos positivos como la comprensión del pasado, con el 37.78% (17 respuestas) de las respuestas masculinas y un 42.42% (18 respuestas) de las femeninas. Además, también destaca, entre otros, el concepto “conocimiento, cultura, valores”, con un 15.56% (7 respuestas) masculino y 18.18% (8 respuestas) femenino. Por otro lado, aunque de forma menos representativa, los conceptos negativos que han aparecido repetidos en ambos性es han sido la falta de utilidad en el día a día, con un 6.67% (3 respuestas) en el sexo masculino y un 6.06% (2 respuestas) en el sexo femenino y “depende del tema” con un 2.22% (1 respuesta) de las respuestas masculinas y un 6.06% (2 respuestas) de las femeninas. Por otro lado, en el sexo masculino también han aparecido conceptos negativos como la inutilidad de aprender detalles o fechas con 6.67% (3 respuestas), “falta de relación con el presente” y “no me interesa”, ambas con un 4.44% (2 respuestas).

Figura 3

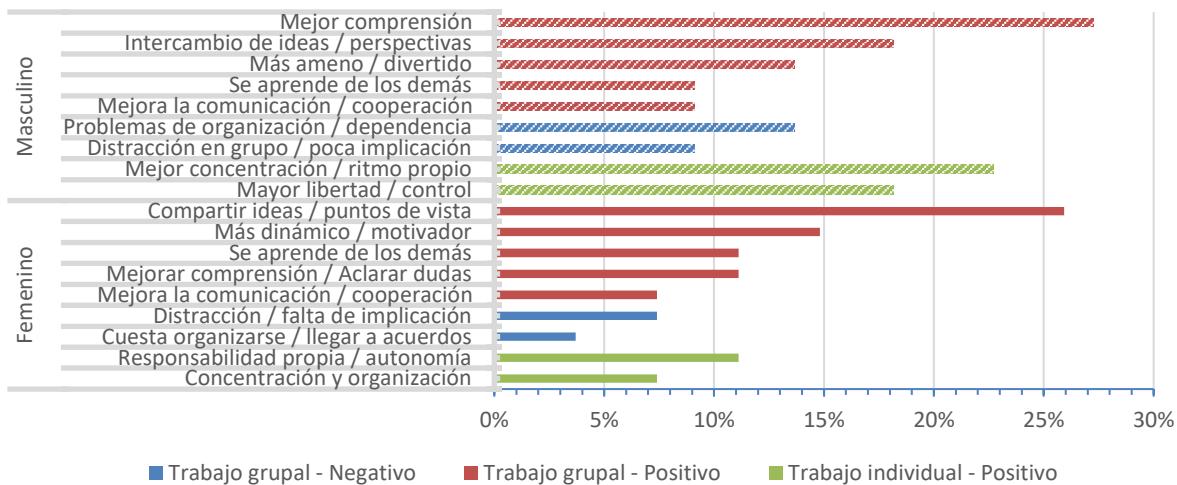
Conceptos clave de la percepción de la utilidad de la historia previa aplicación de la propuesta, por sexo - Pregunta 1 – Cuestionario ex-ante



En segundo lugar, respecto a los OE2. “Implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) basado en la cooperación en Historia de 4º de la ESO” y OE3. “Analizar el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos y el aprendizaje Cooperativo en Historia de 4º de la ESO”, se ha recogido información previa a la implementación de la propuesta a través de la pregunta 4 del cuestionario ex-ante: “¿Cómo crees que aprender mejor la historia, trabajando de forma individual o en grupo?” Los resultados expuestos en la Figura 4 han mostrado que, para ambos性, el trabajo en grupo era más positivo que el trabajo individual, destacando conceptos como ayuda para una “mejor comprensión” con un 27.27% (6 respuestas) de repeticiones en las respuestas en el caso del sexo masculino y “compartir ideas / puntos de vista” con un 25.93% (7 respuestas) de repeticiones en las respuestas en el caso del sexo femenino. Todo y con eso, cabe remarcar que, a diferencia de la percepción que tenían del trabajo grupal, al que le atribuían algunos conceptos negativos como “problemas en la organización / dependencia” (13.63%, 3 respuestas) o “distracción / falta de implicación” (7.41%, 2 respuestas), en el trabajo individual no se ha apreciado que le designaran conceptos negativos. Además, es necesario añadir que tanto la alumna con altas capacidades como el alumno con adaptación no significativa indican que tienen preferencia por el trabajo individual. En cambio, el alumno con TEA responde de forma mixta, atribuyéndole más importancia al interés por el tema que al hecho de trabajar de forma grupal o individual.

Figura 4

Opinión del alumnado sobre trabajar de forma individual y grupal, por sexos - Conceptos clave – Pregunta 4 - Cuestionario ex-ante

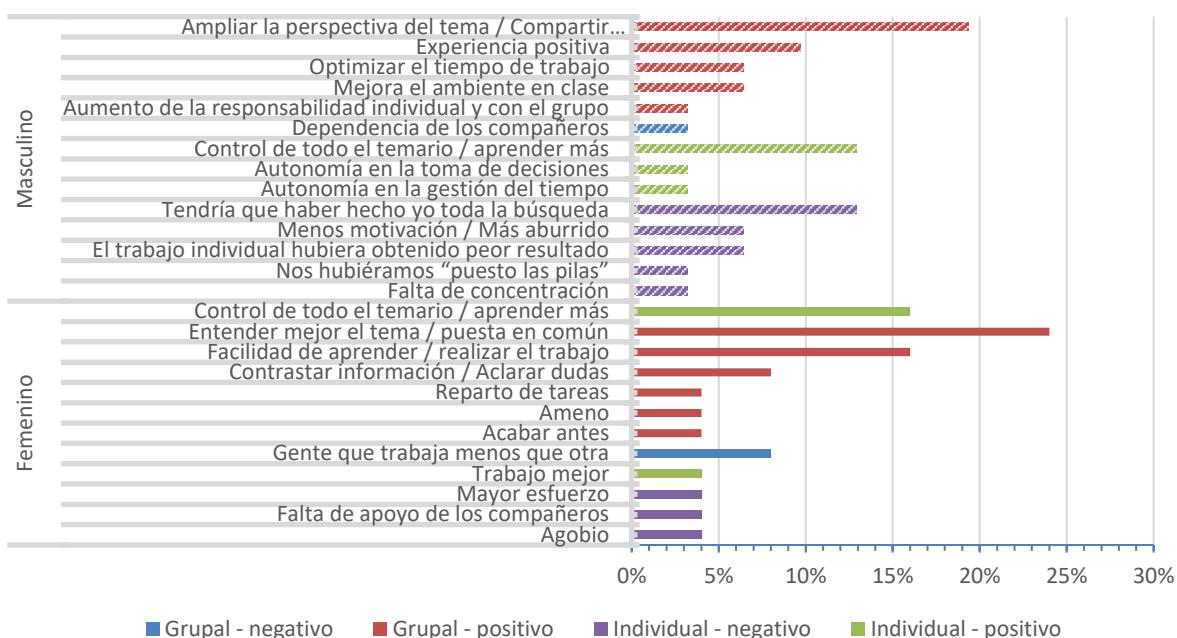


En la Figura 5 se observan los resultados tras la implementación de la metodología basada en la cooperación para poder ver si esto ha supuesto algún cambio en la concepción del trabajo grupal e individual en el alumnado. Asimismo, la preferencia hacia el trabajo grupal permanece con un 45.16% (11 respuestas) de los conceptos positivos atribuidos hacia este en el caso masculino y 60% (15 respuestas) en el femenino. Han valorado muy positivamente el hecho de poder compartir información y opiniones con el resto del grupo para ambos性, con un 19.35% (6 respuestas) para el sexo masculino y un 24% (6 respuestas) para el femenino. Con relación a la concepción negativa del trabajo en grupo, se aprecia una reducción de esta en ambos性, exponiendo el sexo femenino la falta de implicación de las personas del grupo (8%, 2 respuestas) y en el sexo masculino la dependencia de los compañeros (3.23%, 1 respuesta). Por otro lado, se ha observado que, en esta reflexión posterior, han añadido conceptos negativos para el trabajo individual, sumando más de un 32% (10 respuestas) de los conceptos atribuidos en el sexo masculino y un 12% (3 respuestas) en el caso del sexo femenino. Por último, se observa que se mantiene la percepción en relación con los aspectos positivos que tiene para el estudiantado el trabajo individual, añadiendo en ambos性 un mayor control del temario, el 12.9% (4 respuestas) en el caso del sexo masculino y el 16% (4 respuestas) en el femenino. En cuanto a los alumnos ACNEAE, se observa que los tres presentan una respuesta positiva al trabajo grupal, valorando la mayor claridad

en la comprensión del contenido y el beneficio de repartirse las tareas entre todos los miembros.

Figura 5

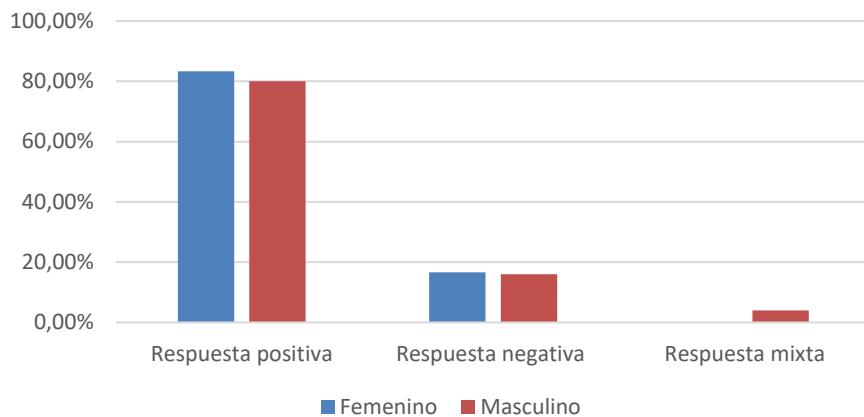
Opinión del alumnado sobre trabajar de forma individual y grupal, por sexos - Conceptos clave – Pregunta 5 - Cuestionario ex-post



En las respuestas a la pregunta 2 (Figura 6) del cuestionario *ex-post*, se observa que la gran mayoría del alumnado cree que el trabajo basado en la metodología ABP, junto con la cooperación, ha sido útil para entender el presente a través de la historia. Los datos indican que un 80% (20 respuestas) del sexo masculino y un 83.33% (15 respuestas) del sexo femenino han respondido de forma afirmativa a la pregunta. Pese a esto, hay un 16% (4 respuestas) y un 16.67% (3 respuestas), masculino y femenino respectivamente, que han respondido de forma negativa y encontramos un 4% (1 respuesta) en el caso masculino que ha dado una respuesta mixta.

Figura 6

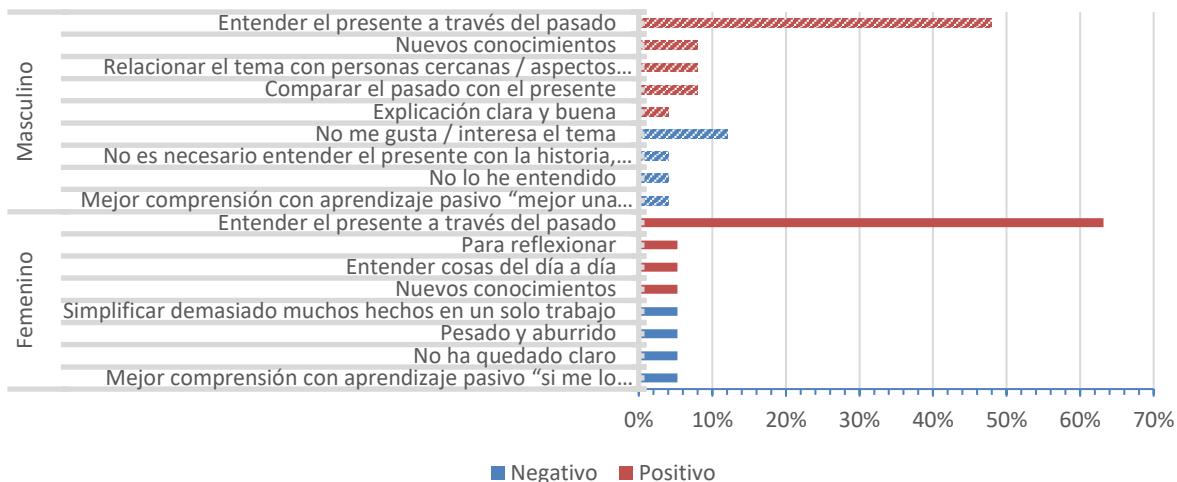
Utilidad del trabajo para entender el presente a través de la historia, por sexo - Pregunta 2 – Cuestionario ex-post



Pese a que la gran mayoría han indicado esta respuesta afirmativa, en cuanto a los conceptos clave que aparecen, sin tener en cuenta “entender el presente a través del pasado” que ocupa un 48% (12 respuestas) en el caso masculino y 63.16% (12 respuestas) en el femenino, se observa que el resto de los conceptos están bastante igualados, destacando incluso uno negativo como “no me gusta / interesa el tema” con un 12% (3 respuestas) por delante de las demás en las respuestas masculinas (Figura 7). Por otro lado, han aparecido respuestas vinculadas al aprendizaje significativo, como “relacionar el tema con las personas cercanas / aspectos de su día a día” con un 8% (2 respuestas) en el caso masculino o “entender cosas del día a día” con un 5.26% (1 respuesta) en el caso femenino. Por otro lado, en ambos性os se observa una resistencia a la metodología aplicada, prefiriendo la tradicional el 4% (1 respuesta) del sexo masculino y el 5.26% (1 respuesta) del femenino.

Figura 7

Opinión del alumnado sobre la utilidad del trabajo para entender el presente a través de la historia, por sexo - Conceptos clave – Pregunta 2 - Cuestionario ex-post



4.2. Relación de la historia con el presente y el futuro para mejorar la percepción del alumnado

En este segundo subapartado se presentan los resultados relacionados con el OG2. “Implementar la relación entre historia, presente y futuro para mejorar la percepción de la asignatura de Historia en el alumnado de 4º de la ESO”. Para responderlo a partir del OE4. “Analizar la importancia de la relación de historia, el presente y el futuro para la adquisición de conocimientos de historia”, se han utilizado las preguntas 2. “¿Crees que es importante para tu aprendizaje relacionar los contenidos de la historia con el presente?” y 3. “¿Crees que estudiar historia te ayuda a entender algunas de las cosas que pasan hoy en día?” del cuestionario *ex-ante* y las preguntas 1. “¿Te ha sido útil aprender lo que pasó en las Revoluciones Industriales?”, 3. “¿Crees que conocer lo que pasó en la Revolución Industrial ha tenido relevancia para encontrar soluciones a las problemáticas que plantea el ODS 9?” y 4. “¿El hecho de relacionar la Revolución Industrial con un trabajo cercano a ti, te ha hecho asimilar mejor o con mayor facilidad los conocimientos que si lo hubieras hecho de forma independiente, como lo has hecho en otras ocasiones?” del cuestionario *ex-post*.

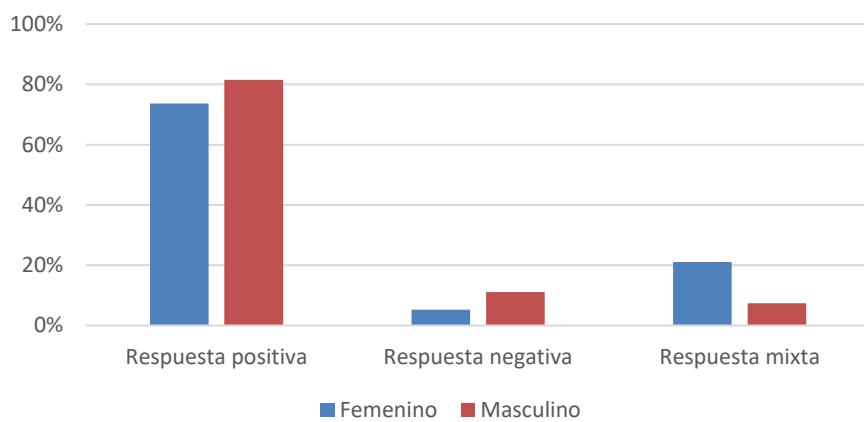
En relación con el OE5. “Integrar el aprendizaje significativo del alumnado mediante la conexión y aplicación de conocimientos a la realidad”, las preguntas utilizadas han sido la 3 del cuestionario *ex-ante* y la 4 del cuestionario *ex-post*.

Por último, el OE6. “Construir una relación positiva entre la historia, la resolución de problemas reales y la percepción del estudio de esta a través de la microhistoria y el análisis de los ODS”, tiene respuesta con las preguntas 3 y 4 del cuestionario *ex-post*.

En referencia a la pregunta 2 (Figura 8 y 9) del cuestionario *ex-ante*, un 73.68% (14 respuestas) del sexo femenino y un 81.48% (22 respuestas) del sexo masculino consideraba la importancia de relacionar los contenidos de la historia con el presente. Por otro lado, un 5.26% (1 respuesta) del sexo femenino y un 11.11% (3 respuestas) del sexo masculino no lo consideró relevante y el restante han dado una respuesta mixta.

Figura 8

Importancia de la relación entre historia y presente, por sexo - Pregunta 2 – Cuestionario ex-ante

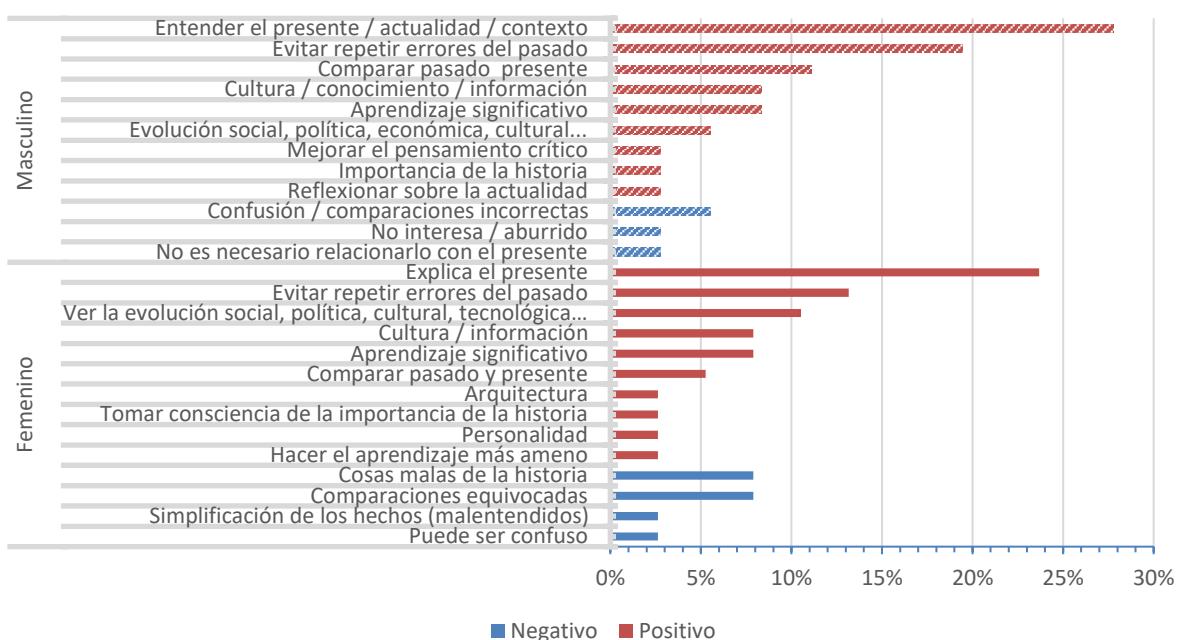


Las respuestas positivas para ambos性es vinieron condicionadas, mayoritariamente, a esta relación de entender el presente (27.78%, 10 respuestas, el sexo masculino y 23.68%, 9 respuestas, el femenino). Otro de los conceptos más repetidos en ambos sexos fue evitar repetir errores del pasado (19.44%, 7 respuestas, el sexo masculino y 13.16%, 5 respuestas, el femenino). En este punto, cabe destacar que ambos性es, con alrededor de un 8% (3 respuestas en cada sexo) de las repeticiones de los conceptos en sus respuestas, han mencionado de algún modo el

aprendizaje significativo. En cuanto a los conceptos negativos de la relación pasado-presente, se observa para ambos sexos temor a realizar comparaciones equivocadas, ocupando un 5.56% (2 respuestas) de las repeticiones en el sexo masculino y un 7.89% (3 respuestas) en el femenino, junto con el disgusto por aprender “cosas malas de la historia” que se le atribuye el mismo porcentaje en el sexo femenino.

Figura 9

Opinión del alumnado sobre la importancia de relacionar el pasado con el presente, por sexo - Conceptos clave – Pregunta 2 - Cuestionario ex-ante

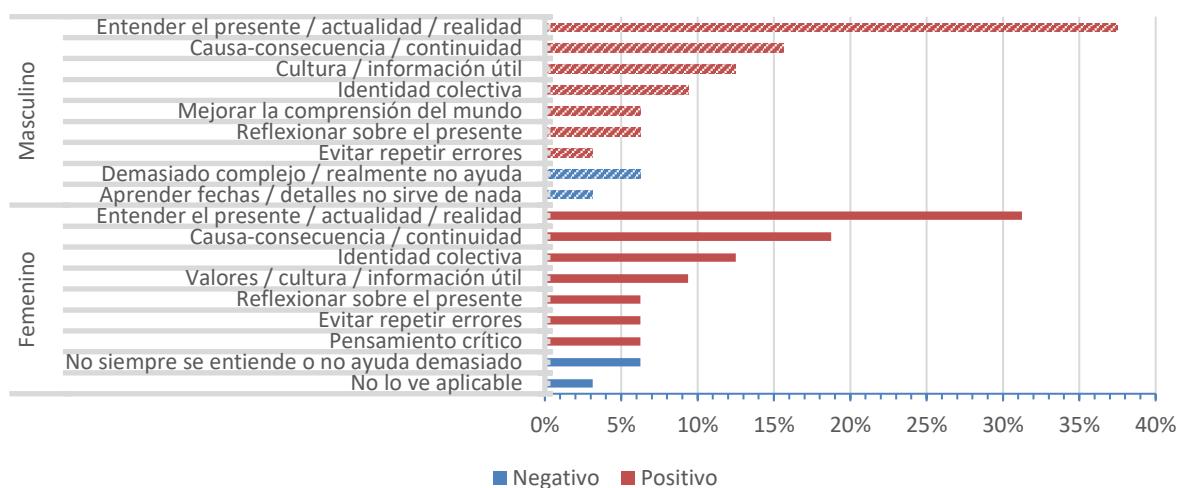


En relación con la pregunta 3 del cuestionario *ex-ante*, se ha extraído que un 37.5% (12 respuestas) del sexo masculino y un 31.25% (10 respuestas) del femenino, creen que estudiar historia les ayuda a entender la actualidad (Figura 10). Además de esta observación mayoritaria, destacan aspectos como la causa-efecto de los acontecimientos con un 16.53% (5 respuestas) de las respuestas masculinas y un 18.75% (6 respuestas) de las femeninas o la adquisición de conocimientos como cultura básica con un 12.5% (4 respuestas) de respuestas masculinas y 9.38% (3 respuestas) de femeninas. Cabe destacar que tanto el sexo femenino como el masculino, aunque en poca medida (6.25%, 2 respuestas y 5.25%, 2 respuestas, respectivamente) han mencionado que realmente no ayuda para entender el presente

por la complejidad o bien, en el caso masculino que “aprender detalles no sirve de nada” con un 3.13% de las respuestas (1 repetición).

Figura 10

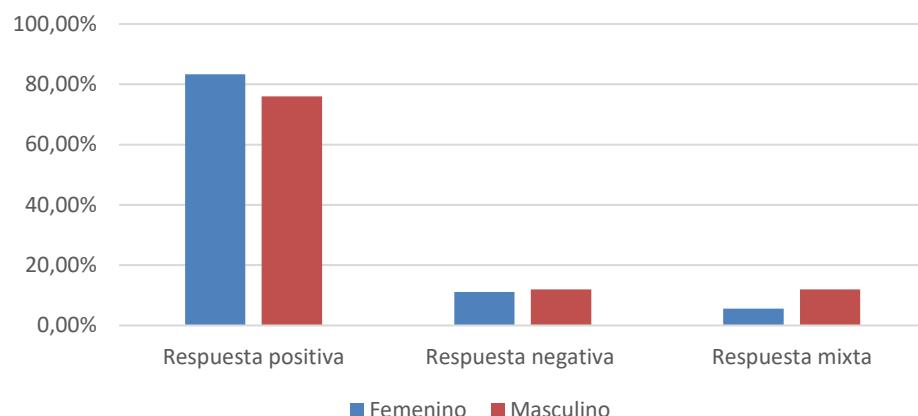
Opinión del alumnado sobre el estudio de la historia para comprender el presente, por sexo - Conceptos clave – Pregunta 3 - Cuestionario ex-ante



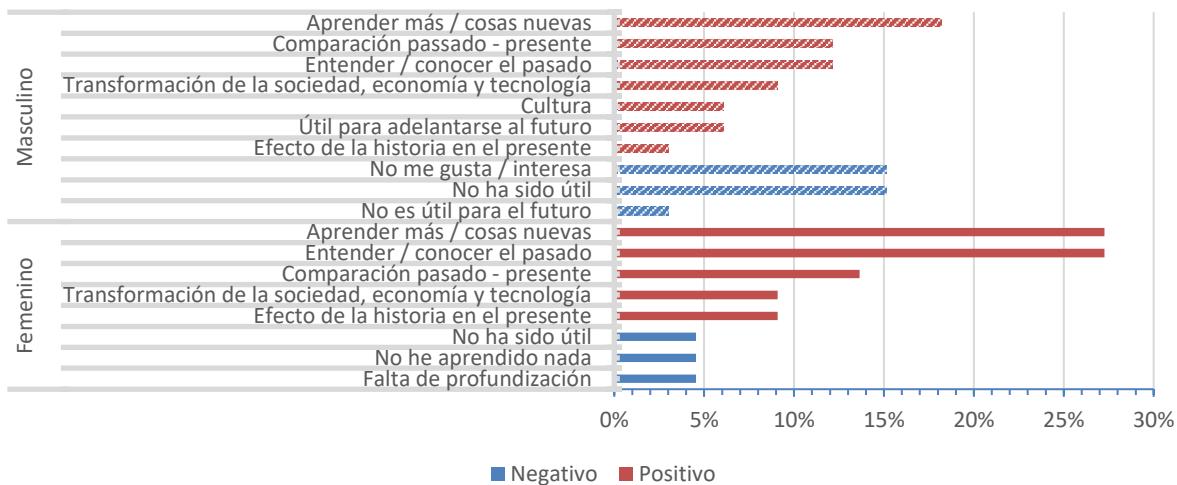
Con relación a la pregunta 1. “¿Te ha sido útil aprender qué pasó en la Revolución Industrial?” del cuestionario *ex-post*, se observa que los resultados tienen una mayor valoración positiva por parte del sexo femenino, con un 83.33% (15 respuestas) de respuestas positivas a la pregunta, frente al masculino, que representa un 76% (19 respuestas) de respuestas positivas (Figura 11). Por otro lado, se dan un 11.11% (2 respuestas) y un 12% (3 respuestas) de respuestas negativas en el sexo femenino y masculino, respectivamente. Por último, se observa un 5.56% (1 respuesta) de respuestas mixtas en el sexo femenino y un 12% (3 respuestas) en el masculino.

Figura 11

Utilidad del aprendizaje del tema Revolución Industrial, por sexo – Pregunta 1 – Cuestionario ex-post

**Figura 12**

Opinión del alumnado sobre la utilidad de lo aprendido, por sexo – Conceptos clave - Pregunta 1 - Cuestionario ex-post



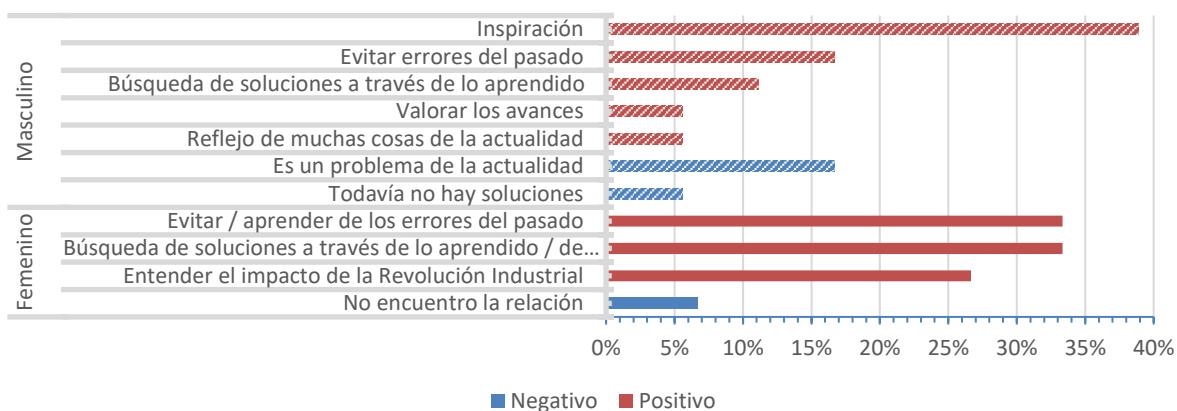
En cuanto a los conceptos clave que aparecen en las respuestas a esta pregunta (Figura 12), cobran especial importancia los términos de aprendizaje y comprensión histórica, significando entre los dos más de un 54% (12 repeticiones) de las respuestas femeninas. En cambio, el sexo masculino, pese a que la tendencia también es mayoritariamente positiva, muestra una mayor dispersión de opiniones, asumiendo un 18,18% (6 repeticiones) de sus respuestas los términos de aprendizaje

y con un 15.15% (5 respuestas) cada uno de los términos negativos de falta de interés y utilidad.

El análisis de la pregunta 3 del cuestionario *ex-post* (Figura 13), muestra que hay una tendencia mayoritariamente positiva en el pensamiento de la historia como fuente para resolver los problemas que plantea el ODS 9 (93.33%, 14 repeticiones, en el sexo femenino y un 77.78%, 14 repeticiones, en el masculino). De esta manera, el alumnado masculino ve la historia como una fuente de inspiración (38.89%, 7 de las respuestas masculinas), mientras que el alumnado femenino le da más énfasis al aprendizaje del pasado (33.33%, 5 repeticiones), así como a la búsqueda de soluciones analizando las raíces de estos (33.33%, 5 repeticiones), que pueden provenir de los acontecimientos históricos, como podría ser, en este caso, la Revolución Industrial. Por otro lado, las respuestas negativas son mínimas y se encuentran en opiniones ligadas a la falta de relación de la historia con dichos problemas (6.67%, 1 repetición, en el sexo femenino) o con la carencia de soluciones a estos (5.56%, 1 repetición, en el sexo masculino).

Figura 13

Opinión del alumnado sobre la historia para solucionar problemas del ODS 9, por sexo – Conceptos clave - Pregunta 3 – Cuestionario ex-post

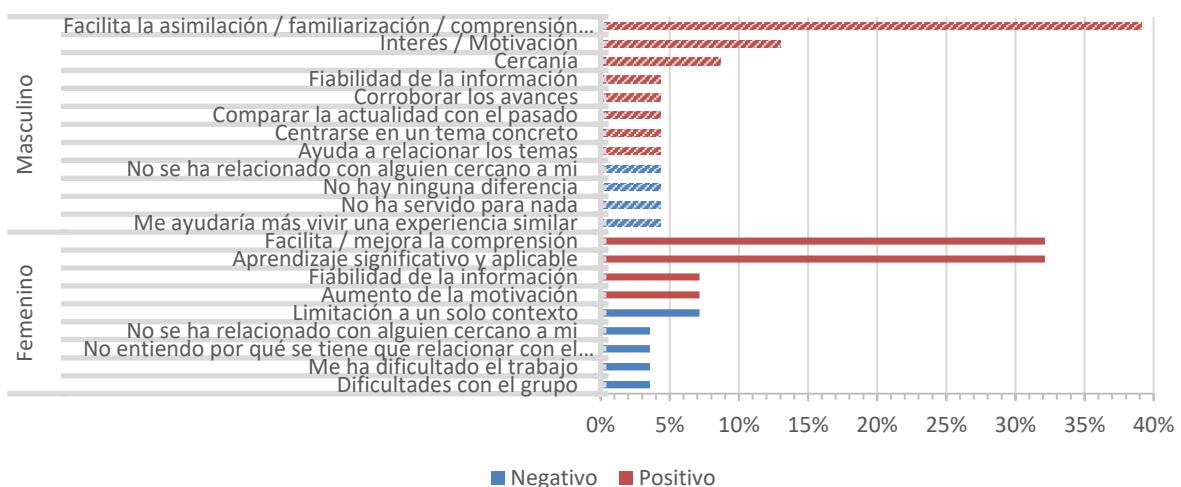


Por último, las respuestas a la pregunta 4 del cuestionario *ex-post* (Figura 14), muestran una valoración destacada de opiniones positivas en cuanto al aprendizaje significativo del proyecto. Por parte del alumnado masculino, se observa como el hecho de haber relacionado el temario con un trabajo cercano a ellos les ha facilitado la asimilación o comprensión del contenido (39.13%, 9 repeticiones, de sus

respuestas) y en menor medida les ha proporcionado un interés o motivación extra para realizar el trabajo (13.04%, 3 repeticiones), entre otras valoraciones. El estudiantado femenino, por otro lado, subraya la facilidad o mejora de la comprensión y la aplicabilidad del aprendizaje con el mismo énfasis (32.14%, 9 repeticiones, cada una de ellas). Además, el sexo femenino también lo valora como una motivación extra, aunque en menor medida que el masculino (7.14%, 2 repeticiones). Finalmente, en cuanto a las respuestas negativas, aunque minoritarias, cabe destacar que tanto el sexo femenino como el masculino han mostrado que, al no relacionarse con alguien cercano a ellos, les ha dificultado este tipo de aprendizaje (3.57%, 1 respuesta y 4.35%, 1 respuesta, respectivamente) y en el caso femenino la limitación a un solo contexto por cómo se ha planteado el proyecto (7.14%, 2 repeticiones).

Figura 14

Opinión del alumnado sobre el aprendizaje significativo del proyecto, por sexo – Conceptos clave - Pregunta 4 – Cuestionario ex-post



5. DISCUSIÓN

El presente estudio tiene como objetivo analizar la relación entre el uso de metodologías activas y la percepción del alumnado en cuanto a la utilidad de la historia (OG1), así como la mejora de esta a través de la implementación de un ABP que une pasado, presente y futuro (OG2).

Asimismo, los resultados obtenidos, ponen en evidencia que existe una percepción mayoritariamente positiva por parte del alumnado sobre la utilidad de aprender historia, tanto previo como posterior a la implementación de la propuesta didáctica basada en el ABP. Siguiendo este hilo, en el cuestionario *ex-ante* (Figura 2 y 3), más de un 75% de ambos sexos valoran de forma positiva el aprendizaje de la historia para comprender el pasado y resalta el vínculo con la cultura y los valores. Tras la implementación de la propuesta, el cuestionario *ex-post* (Figura 11 y 12) muestra que esta percepción no ha variado y que los porcentajes de respuestas positivas siguen en la misma línea, manteniendo los mismos puntos fuertes valorados. Pese a esto, se observa que ha habido un incremento de respuestas negativas en declive de las mixtas. En este sentido, la visión que tienen los adolescentes preguntados difiere notablemente de lo planteado por Prats Cuevas (2017), el cual indica una percepción generalizada de la historia como aburrida, inútil, poco interesante o desvinculada de sus vidas. Sin embargo, analizando las respuestas negativas de ambos cuestionarios, se observa que los conceptos indicados coinciden con los mismos que el autor enumera y, por tanto, se podría afirmar que esta concepción de la historia se mantiene en pequeños grupos de alumnos, pero la tendencia, en esta muestra, no se presenta generalizada. En definitiva, todo esto puede deberse a la metodología utilizada por el profesorado, alejada de la tradicional, ya que como bien muestran los resultados y, coincidiendo con López-García & Miralles-Martínez (2024) y con todos los estudios citados en Molina Puche et al. (2021), la enseñanza a través de la clase magistral, dándole extrema importancia a la memorización de contenidos conceptuales, fechas y datos la tornan pobre y la alejan de la posibilidad de verla desde una perspectiva crítica, haciendo que aumenten los puntos negativos hacia la percepción de la materia.

En cuanto a las metodologías implementadas, los resultados muestran que el alumnado tiene una clara preferencia por el aprendizaje en grupo en contraposición al individual, tanto en el cuestionario *ex-ante* (Figura 4) como en el *ex-post* (Figura 5). Asimismo, en la fase posterior, se observa una disminución de la percepción negativa hacia el trabajo grupal y un aumento de la valoración negativa del trabajo individual. Estos resultados, juntamente con la valoración positiva de la utilidad del proyecto para entender el presente (Figura 6 y 7), dan a entender que la implementación tanto el trabajo cooperativo como el ABP han resultado exitosos, siendo elementos de motivación para el alumnado, mejorando su percepción frente al aprendizaje de la

historia y existiendo una interdependencia positiva entre los miembros del grupo. Es cierto que existen dos respuestas puntuales que presentan cierta resistencia a estas metodologías con una clara preferencia por la metodología tradicional, tal como defienden Chimbi & Jita (2021). De este modo, se confirma lo expuesto por Pujolàs Maset, (2009), Lata Doporto & Castro Rodríguez (2016) y Johnson & Johnson (2019) sobre el potencial de este tipo de aprendizaje. Además, tal como plantean Lata Doporto & Castro Rodríguez (2016) y a diferencia de Johnson & Johnson (2019), este enfoque a través de grupos pequeños y heterogéneos favorece la integración y el potenciamiento del desarrollo de todos los miembros del grupo, siendo el cambio de opinión de los alumnos ACNEAE hacia la preferencia por el trabajo grupal una prueba de ello. Así, tal como afirman Nasution & Ritonga (2019), a los estudiantes con bajo rendimiento se les ofrece la oportunidad de ver que el logro se puede alcanzar mediante el esfuerzo y no tanto por sus habilidades. Esta integración y desarrollo de todos los miembros del grupo conecta directamente con el ODS 4 propuesto por (Naciones Unidas, 2015), el cual pretende garantizar una educación inclusiva, igualitaria y de calidad para todo el alumnado, independientemente de sus capacidades o contexto.

Por otro lado, con el análisis de la relación entre historia y presente (Figura 8, 9 y 10), el alumnado, de forma mayoritaria, atribuye importancia al hecho de conectar contenidos históricos con la actualidad, aumentando esta tras la implementación de la propuesta en el alumnado femenino y manteniéndose en el masculino. Esto puede significar que la metodología utilizada puede haber tenido mayor impacto en un grupo que en otro, siendo de gran importancia la selección de contenidos relevantes y actuales para que el alumnado los perciba como útiles, tal como señalan Muñoz Reyes (2017) y Ibagón Martín & Miralles Martínez (2022). Asimismo, en contraste con las tipologías de aprendizaje enunciadas por Muñoz Reyes (2017), se superan las tipologías “enciclopédica” y “maestra de vida” para llegar a la “comparativa” y a la “comprensiva”, permitiendo al alumnado establecer relaciones entre lo aprendido y su entorno más inmediato y dándole sentido y comprensión a los cambios y las continuidades (López-García & Miralles-Martínez, 2024). En definitiva, se constata la importancia que tiene el aprendizaje significativo para la enseñanza de la historia que, como enunciaba Roa Rocha (2021), da un valor y sentido personal al aprendizaje de esta para el alumnado.

Además, si se observa la relación pasado-presente-futuro (Figura 13), en consonancia con el ODS 9, se ve una clara tendencia positiva en la opinión del alumnado con esta vinculación, viendo la historia como fuente de inspiración o el aprendizaje de esta como herramienta para evitar repetir errores del pasado. Con todo, se confirma que el enfoque utilizado ha sido apropiado para concebir estos aprendizajes como una herramienta para buscar soluciones a las problemáticas que surgen a partir de la Revolución Industrial y que perduran o se intensifican en la actualidad, adoptando así, una postura activa como parte de la historia con el poder de influir en los sucesos presentes y en los que están por venir. Este resultado está en consonancia con las tipologías “maestra de vida” y “comprensiva” descritas por Muñoz Reyes (2017), por su enfoque en el uso del conocimiento y la reflexión para aprender de los errores y poder tomar decisiones en el presente y en el futuro. Además, concuerda con la noción de conciencia histórica de Ibagón Martín & Miralles-Martínez (2022), traspasando el conocimiento histórico al futuro y más allá de las aulas. Además, sigue las características que Pan et al. (2023) establecen para el ABP: favorecer una mirada hacia el futuro a través de la creatividad y el conocimiento del pasado. De este modo, se observa que, como afirma Muñoz Reyes (2017), esta metodología tiene incidencia en las decisiones futuras del alumnado, así como establece vínculos entre las nuevas problemáticas que puedan surgir y la búsqueda en la historia para su comprensión.

Por último, el uso de la microhistoria para conectar la teoría con la vida del alumnado (Figura 14), ha resultado útil para ambos sexos y, en especial, para el femenino, favoreciendo la comprensión del temario, la motivación de este para trabajar, así como la asimilación del contenido de una forma más fácil. Cabe destacar que estos resultados confirman la validez de esta metodología, que se basa en el estudio de las personas y que hace ver el aprendizaje a través de un contexto histórico mucho más cercano, asumiendo el rol del estudiantado como parte activa de la historia y como motor del cambio, tal como afirman Ginzburg (1994) y Pedreño Ros (2015). Además, también representa el principio del aprendizaje significativo propuesto por Roa Rocha (2021), a través del cual el conocimiento tiene sentido en el momento que se conecta con la experiencia personal del estudiantado. En relación con el ODS 8, esta metodología y su aplicación a través de la Revolución Industrial relacionada con los empleos de personas cercanas al alumnado, promueve la sensibilización sobre las condiciones dignas de trabajo, tanto en el pasado como en

el presente, así como el hecho de defender entornos laborales seguros y equitativos, todo ello desde una visión crítica y utilizando la historia como fuente base para establecer las relaciones necesarias.

6. CONCLUSIONES

Al inicio de esta investigación se plantearon dos objetivos generales y seis objetivos específicos. El primer objetivo general se estableció mediante el análisis de la relación entre el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el aprendizaje cooperativo y la percepción de la utilidad de la historia en el alumnado de la muestra, teniendo como objetivos específicos la evaluación de la percepción previa del alumnado de la materia, la implementación un ABP basado en la cooperación y analizar su uso.

El segundo objetivo general se basó en la implementación de relaciones entre historia, presente y futuro para mejorar la percepción de la materia de Historia en el alumnado de la muestra, siendo sus objetivos específicos el análisis de la importancia entre historia, presente y futuro para la adquisición de conocimientos históricos, la integración del aprendizaje significativo mediante la aplicación de los conocimientos a la realidad y la construcción de una relación positiva entre la historia y la resolución de problemas reales planteados por el ODS 9.

Los resultados obtenidos han cumplido de forma generalizada los objetivos planteados inicialmente, pese a haber encontrado alguna limitación o factores con los que se ha tenido que matizar de forma específica. De forma global, se puede afirmar que se ha mantenido una percepción positiva sobre la utilidad de la historia, así como un alto grado de aprendizaje significativo en las respuestas obtenidas tras la implementación en las aulas de la propuesta basada en ABP y trabajo cooperativo.

Asimismo, los factores a tener en cuenta como matiz o limitantes se encuentran en la diversidad del alumnado, ya que los alumnos ACNEAE *a priori* tuvieron unas preferencias metodológicas que diferían del resto del alumnado, la resistencia puntual a las metodologías activas observadas en dos personas del grupo, la falta de interés por el tema que demostró parte de la muestra y la problemática que encontró parte del alumnado en referencia a la organización del trabajo cooperativo.

En relación con el primer objetivo específico, evaluar la percepción previa de la utilidad de la historia, se puede afirmar que esta es mayoritariamente positiva, con más de un 75% de ambos sexos que admiten que lo es, siendo el alumnado femenino el que tiene mejor percepción. No hay respuestas negativas, pero sí mixtas. En la gran mayoría de los casos, ven la utilidad de la historia para poder comprender el pasado y en menor medida, pero en un puesto también destacado, para tener cultura general. Todo ello, por lo tanto, permite afirmar que la percepción de este alumnado dista, generalmente de las afirmaciones que hace Prats Cuevas (2017) sobre el tema. Asimismo, este primer análisis ha permitido establecer que es necesaria una ampliación de la visión de la utilidad de la historia del alumnado para establecer el pensamiento crítico y la creatividad sobre esta para la resolución de problemas y la toma de decisiones desde estos conocimientos, estableciendo, de este modo, la historia como algo en constante movimiento.

Respecto al segundo objetivo, implementar un ABP basado en la cooperación, se puede afirmar que ha habido una correcta implementación de ambas metodologías, lo cual ha hecho obtener, generalmente, un resultado positivo en cuanto a la percepción de estas, incluido el alumnado ACNEAE. De este modo, se puede concluir que este tipo de metodologías benefician a una gran mayoría del alumnado y es, generalmente, bien aceptada.

En cuanto al tercer objetivo, analizar el uso del ABP y el aprendizaje cooperativo, se observa que hay un aumento de la visión positiva del trabajo cooperativo por parte de la mayoría el alumnado posterior a la aplicación de la propuesta. Pese a esto, se siguen distinguiendo ciertas resistencias hacia el trabajo cooperativo. Por otro lado, en relación con el ABP, más de un 80% del alumnado ha respondido positivamente al hecho de la utilidad del trabajo para entender el presente a través de la historia. En este caso, el único aspecto que destaca por delante de los demás, sin tener en cuenta el puro hecho de entender el presente, es la falta de interés por el tema en el sexo masculino. Los demás conceptos, tanto positivos como negativos, se encuentran igualados y aparecen aspectos como el aprendizaje significativo y la reflexión en las respuestas positivas y en las negativas, alguno como la resistencia a la metodología activa. Por tanto, se puede confirmar que estas metodologías son un acierto dentro del contexto estudiado, pero se podría valorar una mejora metodológica por parte del profesorado, así como otras tácticas para la elección de los temas para intentar llegar a todo el estudiantado de igual modo. Asimismo, también hay que tener en cuenta

que la gestión cooperativa por parte del alumnado es mejorable y esto podría llevarse a cabo a través de un seguimiento más exhaustivo por parte del profesorado con una mayor incidencia en el *feedback* formativo o bien con la posibilidad de dejar a cada estudiante elegir si quieren trabajar de forma individual o grupal asumiendo todas las responsabilidades que cada tipo de trabajo conlleva.

En lo que se refiere al cuarto objetivo, analizar la importancia de la relación de historia, presente y futuro para adquirir conocimientos históricos, esta conexión es mayoritariamente importante para el alumnado, siendo el pasado útil para entender el presente y evitar repetir los errores del pasado. Todo ello, se consolida en una percepción positiva sobre la Revolución Industrial para adquirir conocimientos y comprender la historia, así como su conexión con la posibilidad de resolver problemas reales, como los planteados por el ODS 9. Asimismo, también han aparecido respuestas relacionadas con la falta de interés en el tema o la percepción de inutilidad de este para su día a día. Con todo ello, se puede establecer que estas conexiones son de gran importancia para que el alumnado adquiera los conocimientos planteados, pero las resistencias que ofrecen hacia el tema de la Revolución Industrial vuelven a llevar a la necesidad del replanteamiento de los temas que se imparten, como se ha observado en el tercer objetivo.

Sobre el quinto objetivo, integrar el aprendizaje significativo mediante la aplicación de conocimientos a la realidad, el alumnado mostró una reacción muy positiva hacia esta práctica, destacando una mejor asimilación y comprensión del contenido, así como una mayor motivación. En este sentido, se puede afirmar que el objetivo se ha logrado de forma muy satisfactoria, teniendo en cuenta la importancia de este punto para futuras implementaciones para poder llegar de mejor forma al estudiantado.

Por último, en cuanto al sexto objetivo, construir una relación positiva entre la historia y la resolución de problemas, se ha visto que tanto el trabajo mediante el ODS 9 como el enfoque de la microhistoria han ayudado a la construcción de esta conexión, siendo fuente de inspiración y motivación para el análisis y la búsqueda de soluciones a las problemáticas planteadas. Por tanto, se confirma que la aplicación de las metodologías y el enfoque utilizado para trabajarlas ha conseguido llegar de forma satisfactoria al cumplimiento de este objetivo con escasas objeciones por parte del estudiantado, que radican en la inutilidad de aprender detalles o la complejidad del tema.

En definitiva, este estudio ha permitido contrastar que la implementación del ABP y el aprendizaje cooperativo ha mantenido la percepción positiva del alumnado respecto a la utilidad de la historia. Asimismo, estas dos metodologías han propiciado la participación del alumnado, así como su capacidad crítica y reflexiva, favoreciendo la construcción colectiva del conocimiento, aumentando la motivación por el trabajo y posibilitando el trabajo de las habilidades blandas del alumnado. Además, la estrategia de generar conexiones entre pasado, presente y futuro también ha contribuido a mejorar dicha percepción. Mediante esta relación, los adolescentes se han mostrado inspirados y motivados en la búsqueda de soluciones a los retos reales, como los que plantea el ODS 9. Por tanto, se confirma que la integración de los tres tiempos como herramienta ha sido muy útil para promover el aprendizaje significativo, haciendo que el estudiantado comprenda la importancia de la historia como medida para interpretar el presente y actuar sobre él para mejorar el futuro, fortaleciendo, además, la utilidad social y formativa que esta representa.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casanova, M. A. (2003). El tratamiento de la diversidad en la educación básica española. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 121-143.
<https://doi.org/10.35362/rie310934>
- Chimbi, G., & Jita, L. (2021). Policy Failures with Learner-Centred Pedagogy: Case Studies from the Zimbabwean Experiment on Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 15(1).
<https://doi.org/10.14434/ijpbl.v15i1.29268>
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio.
- DECRET 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, Boletín Oficial del Estado, 8762, 29 de septiembre de 2022 (2022).
<https://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/8762/1928585.pdf>
- Duke, N. K., Halvorsen, A.-L., Strachan, S. L., Kim, J., & Konstantopoulos, S. (2021). Putting PjBL to the Test: The Impact of Project-Based Learning on Second Graders' Social Studies and Literacy Learning and Motivation in Low-SES School Settings. *American Educational Research Journal*, 58(1), 160-200.
<https://doi.org/10.3102/0002831220929638>
- educagob. (2020a). *Competencias clave*. Portal del Sistema Educativo Español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes - Gobierno de España. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/competencias-clave.html>
- educagob. (2020b). *Geografía e Historia*. Portal del Sistema Educativo Español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes - Gobierno de

- España. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/geografia-historia/desarrollo.html>
- Galván, S. G. A. (2020). La investigación acción: Un reto para el docente en su práctica educativa. *Presencia Universitaria*, 8(15), Article 15. <https://doi.org/10.29105/pu8.15-1>
- Ginzburg, C. (1994). Microhistoria: Dos o tres cosas que sé de ella. *Manuscrits: revista d'història moderna*, 12, Article 12.
- Ibagón Martín, N. J., & Miralles Martínez, P. (2022). Conciencia histórica e interés en la historia de los estudiantes colombianos y españoles de educación secundaria. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e18, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e18.3938>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning. En *Active Learning—Beyond the Future* (pp. 59-70). IntechOpen. <https://www.intechopen.com/chapters/63639>
- Kingston, S. (2018). Project Based Learning & Student Achievement: What Does the Research Tell Us? PBL Evidence Matters, Volume 1, No. 1. *PBL Evidence Matters*, 1(1), 1-11.
- Lata Doporto, S., & Castro Rodríguez, M. M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista complutense de educación*, 27(3), 1085-1101.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 340 (2020).

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>

López-García, A., & Miralles-Martínez, P. (2024). *¿Uso o abuso de la memoria? Beneficios de la enseñanza del pensamiento histórico e implicaciones en la formación del profesorado.* 27(3), 243-257.

<https://doi.org/10.6018/reifop.620471>

Molina Puche, S., Ortúñoz Molina, J., & Sánchez Agustí, M. (2021). Nuevas leyes, mismos problemas: La enseñanza de la historia en España a partir de los recuerdos de los futuros profesores de Educación Secundaria. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 12, 61-89.

Muñoz Reyes, E. (2017). Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la historia: En busca del sentido de los aprendizajes históricos. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 16, 103-114.

Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Nasution, W. N., & Ritonga, A. A. (2019). *The Effect of Using Cooperative Learning Strategy on History Achievementat State Senior High School (MAN) in Medan, Indonesia*. 24(10), 65-73. <https://doi.org/10.9790/0837-2410016573>

National Council for the Social Studies. (2013). *College, Career, and Civic Life (C3) Framework for Social Studies State Standards | Social Studies*. National Council for the Social Studies.

<https://www.socialstudies.org/sites/default/files/c3/c3-framework-for-social-studies-rev0617.pdf>

- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación docente*, 140-154. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pan, A.-J., Lai, P., & Kuo, H.-C. (2023). Investigating the Impact of a Possibility-Thinking integrated Project-based Learning History Course on High School Students' Creativity, Learning Motivation, and History Knowledge. *Thinking Skills and Creativity*, 47(1). <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101214>
- Pedreño Ros, D. (2015). *Aportaciones didácticas de la historia local y familiar al proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales: Experiencias en tres centros educativos de la Región de Murcia de Educación Primaria, Secundaria y PCPI* [Universidad de Murcia].
<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/46981>
- Prats Cuevas, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En *La historia en el aula: Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (P. Sanz Camañas, J. Molero García y D. Rodríguez González (Eds.), pp. 15-32). Milenio.
- Pujolàs Maset, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. VI jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://altascapacidades.es/portafolios/Educacion/contenidos/diapositivas/pere-pujolas-01.pdf
- Pujolàs Maset, P., Lago, J. R., & Naranjo Llanos, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 207-218.

Roa, J. C. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica de FAREM-Estelí: Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano, Extra 0*, 63-75.

<https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608>

Roa Rocha, J. C. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica FAREM-Estelí*, 63-75.

<https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608>

Shady, S. A., Luther, V. L., & Richman, L. J. (2013). Teaching the Teachers: A Study of Perceived Professional Development Needs of Educators to Enhance Positive Attitudes toward Inclusive Practices. *Education Research and Perspectives. An International Journal*, 40, 169-191.

<https://doi.org/10.70953/ERPv40.13008>

Van Boxtel, C., Grever, M., & Stephan, K. (2015). Heritage as a Resource for Enhancing and Assessing Historical Thinking: Reflections from the Netherlands. En K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 40-50). Routledge.

ANEXOS

Anexo I

Cuestionario ex-ante

- ¿Crees que aprender historia es útil? ¿Por qué motivo? Argumenta tu respuesta.

- ¿Crees que es importante para tu aprendizaje relacionar los contenidos de la historia con el presente? ¿Qué beneficios o perjuicios crees que tiene?

- La historia nos explica, entre muchas otras cosas, quienes somos como sociedad y por qué somos así. ¿Crees que estudiar historia te ayuda a entender algunas de las cosas que suceden en el presente? ¿Por qué?

- ¿Cómo crees que aprendes mejor historia, trabajando de forma individual o en grupo? Argumenta tu respuesta.

Anexo II

Cuestionario ex-post

- ¿Te ha sido útil aprender qué pasó durante la Revolución Industrial? ¿Por qué motivo?

- ¿Crees que el trabajo te ha sido útil para entender el presente a través de la historia? ¿Por qué?

- ¿Crees que conocer lo que pasó en la revolución industrial ha tenido relevancia para encontrar soluciones a las problemáticas que plantea el ODS 9? Explícalo.

- ¿El hecho de relacionar la revolución industrial con un trabajo cercano para ti, te ha hecho asimilar mejor, o con mayor facilidad, los conocimientos que si hubieras tenido que estudiarlo de forma independiente, como has hecho en otras ocasiones? ¿Por qué? ¿Qué beneficios o perjuicios tiene?

- ¿Crees que haber hecho este trabajo de forma individual hubiera cambiado el resultado de tu aprendizaje? Argumenta tu respuesta.

Anexo III

Tabla 3

Análisis de la utilidad de aprender historia, por sexos - Pregunta 1 – cuestionario ex-ante

Sexo	Respuesta positiva	%	Respuesta negativa	%	Respuesta mixta	%
Femenino	16	84.21%	0	0%	3	15.79%
Masculino	21	77.78%	0	8%	6	22.22%

Tabla 4

Análisis de los conceptos clave de la utilidad de aprender historia, sexo femenino - Pregunta 1 – cuestionario ex-ante

Sexo: Femenino		
Conceptos clave +	Repeticiones	%
Influencia en las decisiones políticas y formas de pensar.	2	6.06%
Conocimiento / cultura / valores	6	18.18%
Saber de dónde venimos /	14	42.42%
Entender o conocer el pasado		
Comprender el presente	4	12.12%
Avanzar / Comprender dónde vamos	2	6.06%
Conceptos clave -	Repeticiones	%
Depende del tema.	2	6.06%
Estancamiento en etapas /	1	3.03%
Repetir siempre lo mismo.		
No se utiliza en el día a día.	2	6.06%

Tabla 5

Análisis de los conceptos clave de la utilidad de aprender historia, sexo masculino - Pregunta 1 – cuestionario ex-ante

Sexo: Masculino		
Conceptos clave +	Repeticiones	%
Saber de dónde venimos /	17	37.78%
Entender o conocer el pasado		

Comprender el presente	4	8.89%
Evitar errores del pasado.	4	8.89%
Conocimientos / cultura / valores	7	15.56%
Estudios futuros relacionados.	2	4.44%
Es interesante.	1	2.22%
Importante para el futuro.	2	4.44%
Conceptos clave - Repeticiones		%
Aprender fechas / detalles no sirve de nada para el futuro o en el día a día.	3	6.67%
Falta de relación con el presente, sin ejemplos.	2	4.44%
No me interesa. Es pesada.	2	4.44%
Depende del tema	1	2.22%

Tabla 6

Análisis de la importancia de la relación del contenido histórico con el presente, por sexos - Pregunta 2 – Cuestionario ex-ante

Sexo	Respuesta positiva	%	Respuesta negativa	%	Respuesta mixta	%
Femenino	14	73.68%	1	5.26%	4	21.05%
Masculino	22	81.48%	3	11.11%	2	7.41%

Tabla 7

Análisis de los conceptos clave de la importancia de la relación del contenido histórico con el presente, sexo femenino - Pregunta 2 – Cuestionario ex-ante

Sexo: Femenino		
Conceptos clave +	Repeticiones	%
Explica el presente	9	23.68%
Arquitectura	1	2.63%
Ver la evolución social, política, cultural, tecnológica...	4	10.53%
Aprendizaje significativo	3	7.89%
Comparar pasado y presente	2	5.26%

Evitar repetir errores del 5		13.16%
pasado		
Cultura / información	3	7.89%
Personalidad	1	2.63%
Hacer el aprendizaje más 1		2.63%
ameno		
Tomar conciencia de la 1		2.63%
importancia de la historia		
Conceptos clave - Repeticiones		%
Puede ser confuso	1	2.63%
Comparaciones equivocadas	3	7.89%
Cosas malas de la historia	3	7.89%
Simplificación de los hechos	1	2.63%
(malentendidos)		

Tabla 8

Análisis de los conceptos clave de la importancia de la relación del contenido histórico con el presente, sexo masculino - Pregunta 2 – Cuestionario ex-ante

Sexo: Masculino		
Conceptos clave +	Repeticiones	%
Entender el presente / 10		27.78%
actualidad / contexto		
Evitar repetir errores del 7		19.44%
pasado		
Comparar pasado y 4		11.11%
presente		
Aprendizaje significativo 3		8.33%
Cultura / conocimiento / 3		8.33%
información		
Evolución social, política, 2		5.56%
económica, cultural...		
Mejorar el pensamiento 1		2.78%
crítico		
Importancia de la historia 1		2.78%
Reflexionar sobre la 1		2.78%
actualidad		
Conceptos clave - Repeticiones		%

Confusión comparaciones incorrectas	/ 2	5.56%
No es necesario relacionarlo con el presente	1	2.78%
No interesa / aburrido	1	2.78%

Tabla 9*Análisis de la utilidad de la historia para entender el presente, por sexos -**Pregunta 3 – Cuestionario ex-ante*

Sexo	Respuesta	%	Respuesta	%	Respuesta	%
	positiva		negativa		mixta	
Femenino	15	78.95%	1	5.26%	3	15.79%
Masculino	18	66.67%	2	7.41%	7	25.93%

Tabla 10*Análisis de los conceptos clave de la utilidad de la historia para entender el presente, sexo femenino - Pregunta 3 – Cuestionario ex-ante*

Sexo: Femenino		
Conceptos clave +	Repeticiones	%
Entender el presente / actualidad / realidad	10	31.25%
Causa-consecuencia / continuidad	6	18.75%
Identidad colectiva	4	12.5%
Valores / cultura / información útil	3	9.38%
Pensamiento crítico	2	6.25%
Reflexionar sobre el presente	2	6.25%
Evitar repetir errores	2	6.25%
Conceptos clave -	Repeticiones	%
No siempre se entiende o no ayuda demasiado	2	6.25%
No lo ve aplicable	1	3.13%

Tabla 11

Análisis de los conceptos clave de la utilidad de la historia para entender el presente, sexo masculino - Pregunta 3 – Cuestionario ex-ante

Sexo: Masculino		
Conceptos clave +	Repeticiones	%
Entender el presente / actualidad / realidad	12	37.5%
Causa-consecuencia / continuidad	5	15.63%
Identidad colectiva	3	9.38%
Cultura / información útil	4	12.5%
Reflexionar sobre el presente	2	6.25%
Mejorar la comprensión del mundo	2	6.25%
Evitar repetir errores	1	3.13%
Conceptos clave -	Repeticiones	%
Demasiado complejo / realmente no ayuda	2	6.25%
Aprender fechas / detalles no sirve de nada	1	3.13%

Tabla 12

Análisis de trabajo individual vs trabajo grupal, por sexos - Pregunta 4 – Cuestionario ex-ante

Sexo	Trabajo individual	%	Trabajo grupal	%	Respuesta mixta	%
Femenino	6	31.58%	10	52.63%	3	15.79%
Masculino	9	33.33%	14	51.85%	4	14.81%

Tabla 13

Análisis de conceptos clave de trabajo individual vs trabajo grupal, sexo femenino - Pregunta 4 – Cuestionario ex-ante

Sexo: Femenino		
Trabajo individual		
Conceptos clave +	Repeticiones	%

Responsabilidad propia / 3	11.11%
autonomía	
Concentración y organización 2	7.41%
Trabajo grupal	
Conceptos clave + Repeticiones %	
Compartir ideas / puntos de vista 7	25.93%
Más dinámico / motivador 4	14.81%
Mejorar comprensión / Aclarar dudad 3	11.11%
Mejora la comunicación / cooperación 2	7.41%
Se aprende de los demás 3	11.11%
Conceptos clave - Repeticiones %	
Distracción / falta de implicación de los demás 2	7.41%
Cuesta organizarse / llegar a acuerdos 1	3.7%

Tabla 14

Análisis de conceptos clave de trabajo individual vs trabajo grupal, sexo masculino - Pregunta 4 – Cuestionario ex-ante

Sexo: Masculino	
Trabajo individual	
Conceptos clave + Repeticiones %	
Mayor libertad / control 4	18.18%
Mejor concentración / ritmo propio 5	22.73%
Trabajo grupal	
Conceptos clave + Repeticiones %	
Mejor comprensión 6	27.27%
Intercambio de ideas / perspectivas 4	18.18%
Más ameno / divertido 3	13.64%
Mejora la comunicación / cooperación 2	9.09%
Se aprende de los demás 2	9.09%
Conceptos clave - Repeticiones %	

Problemas de organización	3 /	13.64%
Distracción en grupo / poca implicación		9.09%

Anexo IV

Tabla 15

Análisis de la utilidad del aprendizaje de la Revolución Industrial, por sexos - Pregunta 1 – Cuestionario ex-post

Sexo	Respuesta	%	Respuesta	%	Respuesta	%
	positiva		negativa		mixta	
Femenino	15	83.33%	2	11.11%	1	5.56%
Masculino	19	76%	3	12%	3	12%

Tabla 16

Análisis de los conceptos clave de la utilidad del aprendizaje de la Revolución Industrial, sexo femenino - Pregunta 1 – Cuestionario ex-post

Sexo: Femenino		
Conceptos clave +	Repeticiones	%
Aprender más / cosas nuevas	6	27.27%
Efecto de la historia en el presente	2	9.09%
Entender / conocer el pasado	6	27.27%
Comparación pasado - presente	3	13.64%
Transformación de la sociedad, economía y tecnología	2	9.09%
Conceptos clave -	Repeticiones	%
Falta de profundización	1	4.55%
No ha sido útil	1	4.55%
No he aprendido nada	1	4.55%

Tabla 17

Análisis de los conceptos clave de la utilidad del aprendizaje de la Revolución Industrial, sexo masculino - Pregunta 1 – Cuestionario ex-post

Sexo: Masculino

Conceptos clave +	Repeticiones	%
Aprender más / cosas nuevas	6	18.18%
Efecto de la historia en el presente	1	3.03%
Entender / conocer el pasado	4	12.12%
Comparación pasado - presente	4	12.12%
Transformación de la sociedad, economía y tecnología	3	9.09%
Cultura	2	6.06%
Útil para adelantarse al futuro	2	6.06%
Conceptos clave -	Repeticiones	%
No ha sido útil	5	15.15%
No me gusta / interesa	5	15.15%
No es útil para el futuro	1	3.03%

Tabla 18*Análisis de la utilidad de la historia para entender el presente, por sexos -**Pregunta 2 – Cuestionario ex-post*

Sexo	Respuesta positiva		Respuesta negativa		Respuesta mixta	
Femenino	15	83.33%	3	16.67%	0	0%
Masculino	20	80%	4	16%	1	4%

Tabla 19*Análisis de los conceptos clave de la utilidad de la historia para entender el presente, sexo femenino - Pregunta 2 – Cuestionario ex-post*

Sexo: Femenino		
Conceptos clave +	Repeticiones	%
Entender el presente a través del pasado	12	63.16%
Entender cosas del día a día	1	5.26%
Nuevos conocimientos	1	5.26%
Para reflexionar	1	5.26%
Conceptos clave -	Repeticiones	%
Pesado y aburrido	1	5.26%
No ha quedado claro	1	5.26%

Simplificar demasiado muchos hechos en un solo trabajo	1	5.26%
Mejor comprensión con aprendizaje pasivo “si me lo explican en clase”	1	5.26%

Tabla 20

Análisis de los conceptos clave de la utilidad de la historia para entender el presente, sexo masculino - Pregunta 2 – Cuestionario ex-post

Sexo: Masculino		
Conceptos clave +	Repeticiones	%
Entender el presente a través del pasado	12	48%
Nuevos conocimientos	2	8%
Explicación clara y buena	1	4%
Comparar el pasado con el presente	2	8%
Relacionar el tema con personas cercanas / aspectos de su día a día (transporte)	2	8%
Conceptos clave -	Repeticiones	%
Mejor comprensión con aprendizaje pasivo “mejor una clase plenamente teórica”	1	4%
No me gusta / interesa el tema	3	12%
No lo he entendido	1	4%
No es necesario entender el presente con la historia, ya lo entendía antes	1	4%

Tabla 21

Análisis sobre la relevancia del conocimiento de la Revolución Industrial para la resolución de los problemas planteados por el ODS 9, por sexos - Pregunta 3 – Cuestionario ex-post

Sexo	Respuesta positiva	%	Respuesta negativa	%	Respuesta mixta / No lo se	%
Femenino	16	88.89%	2	11.11%	0	0%

Masculino	15	60%	7	28%	3	12%	
------------------	----	-----	---	-----	---	-----	--

Tabla 22

Análisis de los conceptos clave sobre la relevancia del conocimiento de la Revolución Industrial para la resolución de los problemas planteados por el ODS 9, sexo femenino - Pregunta 3 – Cuestionario ex-post

Sexo: Femenino		
Conceptos clave +	Repeticiones	%
Búsqueda de soluciones a través de lo aprendido / de su raíz	5	33.33%
Evitar / aprender de los errores del pasado	5	33.33%
Entender el impacto de la Revolución Industrial	4	26.67%
Conceptos clave -	Repeticiones	%
No encuentro la relación	1	6.67%

Tabla 23

Análisis de los conceptos clave sobre la relevancia del conocimiento de la Revolución Industrial para la resolución de los problemas planteados por el ODS 9, sexo masculino - Pregunta 3 – Cuestionario ex-post

Sexo: Masculino		
Conceptos clave +	Repeticiones	%
Inspiración	7	38.89%
Evitar errores del pasado	3	16.67%
Valorar los avances	1	5.56%
Reflejo de muchas cosas de la actualidad	1	5.56%
Búsqueda de soluciones a través de lo aprendido	2	11.11%
Conceptos clave -	Repeticiones	%
Es un problema de la actualidad	3	16.67%
Todavía no hay soluciones	1	5.56%

Tabla 24

Análisis de la asimilación de contenidos a través de situaciones cercanas, por sexo – Pregunta 4 – Cuestionario ex-post

Sexo	Respuesta positiva	%	Respuesta negativa	%	Respuesta mixta / No lo se	%
Femenino	12	66.67%	2	11.11%	4	22.22%
Masculino	19	76%	5	20%	1	4%

Tabla 25

Análisis de los conceptos clave de la asimilación de contenidos a través de situaciones cercanas, sexo femenino – Pregunta 4 – Cuestionario ex-post

Sexo: Femenino		
Conceptos clave +	Repeticiones	%
Facilita / mejora la comprensión	9	32.14%
Fiabilidad de la información	2	7.14%
Aprendizaje significativo y aplicable	9	32.14%
Aumento de la motivación	2	7.14%
Conceptos clave -	Repeticiones	%
Limitación a un solo contexto	2	7.14%
No se ha relacionado con alguien cercano a mi	1	3.57%
Me ha dificultado el trabajo	1	3.57%
No entiendo por qué se tiene que relacionar con el presente	1	3.57%
Dificultades con el grupo	1	3.57%

Tabla 26

Análisis de los conceptos clave de la asimilación de contenidos a través de situaciones cercanas, sexo masculino – Pregunta 4 – Cuestionario ex-post

Sexo: Masculino		
Conceptos clave +	Repeticiones	%
Corroborar los avances	1	4.35%

Facilita la asimilación / familiarización / comprensión de contenido	9	39.13%
Comparar la actualidad con el pasado	1	4.35%
Ayuda a relacionar los temas	1	4.35%
Fiabilidad de la información	1	4.35%
Cercanía	2	8.70%
Interés / Motivación	3	13.04%
Centrarse en un tema concreto	1	4.35%
Conceptos clave - Repeticiones		%
No se ha relacionado con alguien cercano a mi	1	4.35%
Me ayudaría más vivir una experiencia similar	1	4.35%
No hay ninguna diferencia	1	4.35%
No ha servido para nada	1	4.35%

Tabla 27

Análisis de: *¿Haber realizado el trabajo de forma individual hubiera cambiado el resultado?, por sexos – Pregunta 5 – Cuestionario ex-post*

Sexo	Habría cambiado el resultado	%	No había cambiado el resultado	%	Respuesta mixta	%
Femenino	16	88.89%	1	5.56%	1	5.56%
Masculino	25	100%	0	0%	0	0%

Nota: En muchas ocasiones responden que el resultado no habría cambiado, pero en el desarrollo se expone que el resultado hubiera sido peor. Por tanto, se entiende que la respuesta a la pregunta es afirmativa.

Tabla 28

Análisis de los conceptos clave de: *¿Haber realizado el trabajo de forma individual hubiera cambiado el resultado?, sexo femenino – Pregunta 5 – Cuestionario ex-post*

Sexo: Femenino		
Trabajo individual		
Conceptos clave +	Repeticiones	%
Control de todo el temario / aprender más	4	16%
Trabajo mejor	1	4%

Conceptos clave -	Repeticiones	%
Agobio	1	4%
Mayor esfuerzo	1	4%
Falta de apoyo de los compañeros	1	4%
Trabajo grupal		
Conceptos clave +	Repeticiones	%
Contrastar información /	2	8%
Aclarar dudas		
Ameno	1	4%
Entender mejor el tema /	6	24%
puesta en común		
Facilidad de aprender /	4	16%
realizar el trabajo		
Acabar antes	1	4%
Reparto de tareas	1	4%
Conceptos clave -	Repeticiones	%
Gente que trabaja menos que otra	2	8%

Tabla 29

Análisis de los conceptos clave de: ¿Haber realizado el trabajo de forma individual hubiera cambiado el resultado?, sexo masculino – Pregunta 5 – Cuestionario ex-post

Sexo: Masculino		
Trabajo individual		
Conceptos clave +	Repeticiones	%
Control de todo el temario /	4	12.9%
aprender más		
Autonomía en la gestión del tiempo	1	3.23%
Autonomía en la toma de decisiones	1	3.23%
Conceptos clave -	Repeticiones	%
Nos hubiéramos “puesto las pilas”	1	3.23%
Falta de concentración	1	3.23%
Menos motivación / Más aburrido	2	6.45%

El trabajo individual hubiera obtenido peor resultado	2	6.45%
Tendría que haber hecho yo toda la búsqueda	4	12.9%
Trabajo grupal		
Conceptos clave +	Repeticiones	%
Experiencia positiva	3	9.68%
Aumento de la responsabilidad individual y con el grupo	1	3.23%
Optimizar el tiempo de trabajo	2	6.45%
Ampliar la perspectiva del tema / Compartir conocimientos	6	19.35%
Mejora el ambiente en clase	2	6.45%
Conceptos clave -	Repeticiones	%
Dependencia de los compañeros	1	3.23%