



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Propuesta de actividades para trabajar la
multiperspectiva en la enseñanza de la Historia

*Proposal of activities to approach historical
Multiperspectivity in History Teaching*

Autora

Elena Jodra López

Director

Javier Paricio Royo

Contexto

TFM-A Línea 3 del máster de profesorado

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019

Índice

I.	Introducción.....	2
II.	Presentación de las experiencias de aprendizaje seleccionadas.....	4
	Actividad 1.....	4
	Actividad 2.....	10
	Actividad 3.....	14
	Actividad 4.....	18
III.	Análisis comparado y valoración de conjunto.....	23
	Sentido curricular en conjunto.....	23
	Comparativa de los distintos tipos de multiperspectiva.....	24
	Dificultad y requerimientos específicos.....	27
	Relación entre las propuestas: razonamiento y metodologías activas.....	28
	Evaluación.....	29
	Conclusión.....	30
IV.	Referencias.....	31
	Bibliografía.....	31
	Webgrafía.....	32
	Imágenes.....	34
V.	Anexos	

I. Introducción

Se presenta una propuesta de actividades relacionadas con el trabajo de multiperspectiva histórica, metaconcepto que se asocia al pensamiento crítico y el contexto histórico. Las actividades van a plantear diferentes formas de entender la multiperspectiva llevada al aula mediante distintos recursos y metodologías, para lo que se tiene en cuenta la variedad de experiencias, enfoques, intereses o ideologías que afectan a las diferentes interpretaciones históricas, tanto a nivel de evidencias como a nivel historiográfico.

La didáctica de la Historia ha tendido generalmente hacia la memorización de datos. Sin embargo, en últimos años han surgido cada vez más voces que buscan establecer una enseñanza de la Historia como un proceso de desarrollo del razonamiento histórico sobre el pasado. Como primer paso para ello se ha buscado que los/as estudiantes dejen de ver la Historia como una disciplina monolítica y hermética. La multiperspectiva se presenta aquí como una vía directa a la introducción de realidades alternativas a la construcción histórica del alumnado. No obstante, este metaconcepto ha sido poco representado en el ámbito educativo al suponer su aplicación en el aula en sí misma un reto.

Para entender esta dificultad es necesario establecer la base misma de la disciplina histórica y su relación con la multiperspectiva, que en mi opinión, se ubica dentro de la distinción entre pasado e historia. El pasado se establece a partir del conjunto de evidencias que han perdurado hasta nuestros días; y a través de las mismas se establecen interpretaciones, en función de intereses, contextos, ideologías o enfoques variados, en definitiva, en función de las múltiples perspectivas del pasado que construye el discurso histórico. Por lo tanto, la Historia es el resultado de la diversidad de perspectivas a partir de lecturas fragmentadas. Esto la hace una disciplina compleja, puesto que su propia reconstrucción resulta polémica, parcial y variable. Teniendo esta idea en mente, la multiperspectiva se presenta como la base de la Historia desde el punto de vista epistemológico. Por lo tanto, es un metaconcepto que permite entender la Historia como disciplina, ya que implica la aceptación de que existen múltiples interpretaciones del pasado.

Estas distintas visiones o perspectivas vienen determinadas por variables, entendidas como la multiplicidad de dimensiones que se pueden tener en cuenta para completar la imagen del pasado. En otras palabras, las diferentes interpretaciones de un mismo hecho histórico pueden emanar de muy diferentes aspectos o dimensiones, ya que se puede poner el foco sobre diferentes protagonistas o desde distintos puntos de vista, ya sean ideológicos, geográficos, temporales, etc. Esta diversidad da lugar a diferentes tipos de multiperspectiva, que se pretenden explorar en las actividades diseñadas, por lo que este portfolio se puede entender como cuatro formas de entender la multiperspectiva.

Esto la convierte en una orientación curricular sumamente compleja (Dougherty, 2004), pero al mismo tiempo versátil al poder aplicarse en gran cantidad de contextos didácticos. Con esto se quiere decir que la aplicación de la multiperspectiva en el aula abre las puertas a que el alumnado rompa con el estereotipo de una Historia lineal, inamovible y de límites firmemente marcados, sobre la que el historiador actúa como ser omnisciente.

En consecuencia, la relevancia de la multiperspectiva, como elemento indispensable para el estudio de la Historia y la construcción social de las nuevas generaciones, radica en que permite dotar al alumnado de una visión histórica más profunda, consciente de su propia historicidad y de la multiplicidad de realidades que conlleva la Historia. Se ha de tener en cuenta que la multiperspectiva permite entender la Historia a través de diversas líneas de interpretación y representación (Nygren, Vinterek, Thorp y Taylor, 2017), ya sean culturales, políticas, sociales e incluso historiográficas. Abordándolas desde el mismo nivel de importancia, ya que entiende que todas las perspectivas pueden ser válidas. De esta manera, el alumnado puede abandonar la idea de espacios históricos cerrados para empezar a apreciar los múltiples matices que completan la Historia. Ello posibilitaría la desmitificación de la Historia (VanSledright y Kelly, 1998) al dar valor a la relativización de la propia perspectiva histórica. En otras palabras, permite alejar la imagen del pasado como algo fijo y homogéneo, además de que se puede aplicar en la comprensión de la propia realidad social.

Una vez planteada la cuestión del proyecto, su definición y su relevancia desde la enseñanza histórica, es decir, el “qué” enseñar, el enfoque de este trabajo pretende dar opciones al “cómo” introducir de una manera práctica la multiperspectiva en el currículo a través de los ejercicios planteados, utilizando fuentes diversas y contrapuestas para mostrar la multiplicidad dimensional de la Historia Contemporánea. Al mismo tiempo que dichas propuestas justifican el “por qué” enseñar Historia mediante esta orientación. De esta manera, y a continuación se proponen las siguientes actividades:

II. Presentación de las experiencias de aprendizaje seleccionadas

Actividad 1: Perspectivas del poder. La hegemonía de las clases sociales durante la Revolución Industrial

- **Síntesis**

Ejercicio para Bachillerato diseñado con el fin de profundizar en la influencia que tuvo la Revolución Industrial en materia social, desembocando en una estratificación de la sociedad del momento y constituyendo nuevas clases sociales.

La actividad tratará de sumergir a los/as estudiantes en la vida de diferentes personas coetáneas a la Primera Revolución Industrial, pero de distinta extracción social y posición de poder. El objetivo es que el alumnado, recreando la visión que cada uno de ellos podía llegar a tener de la situación, perciba que un mismo acontecimiento o fenómeno histórico puede ser vivido de formas muy distintas, y que esta experiencia diferenciada puede traducirse en testimonios y relatos muy diversos, que luego pueden convertirse en nuestras fuentes históricas. En otras palabras, la interpretación del pasado cambia en función del contexto de vida o de las experiencias personales coetáneas desde las que se mire.

Se va a llevar a cabo a través de una experiencia inmersiva mediante un ejercicio práctico con escenas del videojuego de Assassin's Creed Syndicate, en donde el alumnado ha de clasificar a diferentes personajes en función de su posición social, siguiendo pautas como la vestimenta, el lugar de residencia, etc. Además, deberán indicar cómo se sienten o qué motivaciones les marcan, con el fin de que asocien esas vivencias a un estatus, que no siempre irá en paralelo con su clase social. Es decir, mostrarles la visión del poder dentro de una determinada sociedad a través de las vivencias de varios sectores sociales de la época, rompiendo con la estratificación de clases estancas.

- **Objetivos y sentido curricular**

La actividad que se va a detallar a continuación pretende facilitar la comprensión del alumnado de las distintas facetas que intervinieron en el desarrollo de la Primera Revolución Industrial. Así, busca potenciar el desarrollo de la multiperspectiva y del pensamiento crítico en los/as estudiantes en cuanto a la diversificación social y su influencia en este proceso histórico. Es decir, la estratificación social que daría paso a las revoluciones burguesa y obrera, y cuya profundización se lleva a cabo en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato.

Por lo tanto, y siguiendo lo establecido en la Orden ECD/494/2016, esta actividad debería ubicarse dentro del Bloque 2 del currículo oficial, cumpliendo con los consecuentes criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y competencias clave:

Criterios de evaluación	Competencias clave	EAE
Crit.HMT.2.1. Describir las Revoluciones Industriales del siglo XIX, estableciendo sus rasgos característicos y sus consecuencias sociales. Utilizar el vocabulario histórico con precisión, insertándolo en el contexto adecuado.	CCL-CSC-CAA-CIE-CMT-CD	Est.HMC.2.1.1. Identifica las causas de la Primera Revolución Industrial, reconoce sus características y explica su impacto sobre el sistema de producción del Antiguo Régimen.
		Est.HMC.2.1.2. Analiza, a partir de fuentes secundarias o primarias, los aspectos positivos y negativos de la primera revolución industrial en Inglaterra, atendiendo a los avances en la producción y la disponibilidad de recursos y a las condiciones sociales en las que se produjo. Explica la situación laboral femenina e infantil en las grandes ciudades industriales.
		Est.HMC.2.1.3. Reconoce y expone las características principales de la II Revolución Industrial.
Crit.HMT.2.2. Obtener información que permita explicar las Revoluciones Industriales del siglo XIX, seleccionándola de fuentes físicas o virtuales, centrándose en los cambios producidos en el desarrollo comercial y la economía.	CAA-CCL-CD	Est.HMC.2.2.1. Elabora un documento comparativo en el que se aborden las dos Revoluciones Industriales, prestando especial atención a su impacto en el desarrollo comercial, la mundialización de la economía y las nuevas ramas industriales surgidas al calor de la II Revolución Industrial.
Crit.HMT.2.3. Identificar los cambios en los transportes, agricultura y población y la sociedad que influyeron o fueron consecuencia de la Revolución Industrial del siglo XIX.	CAA-CSC-CMCT-CCL	Est.HMC.2.3.1. Señala los cambios sociales más relevantes del siglo XIX asociándolos al proceso de la Revolución Industrial, expone las características del aumento demográfico europeo del siglo XIX e identifica sus consecuencias.
		Est.HMC.2.3.2. Identifica y describe, a partir de documentos como planos o imágenes, las características urbanas y sociales de las nuevas ciudades industriales tomando, cuando sea posible, casos representativos y/o cercanos al alumnado.
		Est.HMC.2.3.3. Comenta mapas que señalen la evolución de la extensión de las redes de transporte: ferrocarril, carreteras y canales, define el concepto “revolución de los transportes” y especifica las innovaciones en los medios de transporte durante las revoluciones industriales y sus consecuencias.

El objetivo central de la actividad es facilitar la comprensión del alumnado de la siguiente cuestión: ¿De qué modo la experiencia particular de las personas, dentro de un mismo acontecimiento, puede dar lugar a interpretaciones distintas?

Esta cuestión se plantea como algo genérico, y no como una pregunta directa sobre el temario de la actividad, porque se busca que el desarrollo de la multiperspectiva que se pretende incentivar en los/as estudiantes sea aplicable a distintos contextos históricos, de manera que entiendan que la sociedad no era homogénea ni estanca. Dicho de otro modo, existían distintas perspectivas del poder dentro de la sociedad que desembocaron en evidencias diversas del pasado y, en consecuencia, en interpretaciones múltiples del acontecimiento histórico. Además, esta misma idea conlleva entender que es imposible clasificar una sociedad completa en grupos cerrados, y que muchas veces existen individuos que están en medio o en ninguna de las clases establecidas, por lo que los estudiantes han de valorar por sí mismos cómo interpretar esos elementos mixtos dentro del contexto histórico.

- **Desarrollo y recursos**

La actividad va a consistir en dos fases divididas en dos sesiones de intervención: una teórica, en donde se les dará la información necesaria con el fin de que se asienten los dos mundos sociales principales que coexistían durante el fenómeno histórico de la Revolución Industrial, enfatizando en la necesidad de comprender que este periodo se ha de construir a través de esas dos perspectivas del poder, pero teniendo en cuenta que estas no eran ni únicas ni estancas; y otra práctica en la que los/as estudiantes deberán clasificar de forma individual varios personajes procedentes del videojuego de Assassin's Creed Syndicate según el sector social al que crean que pertenecen, siguiendo los datos aportados en la sesión anterior. Además, como ejercicio de consolidación, y matización de aquellos personajes ambiguos, deberán indicar: por qué viven de esa manera (objetivos de vida, dependencia, supervivencia, etc.) y qué consecuencias les implicará en el futuro (poder económico y/o político, enfermedad, etc.).

Fase teórica:

Se les proveerá de un breve dossier de datos (en Anexo 1: actividad 1, dossier), dividido en las siguientes secciones: contexto, burguesía, proletariado y conclusiones.

Dentro de la explicación del contexto se les reproduciría el vídeo 1, con el fin de ir familiarizándoles con el ambiente del videojuego elegido para la actividad, y que, además, les muestre algunas de las principales figuras históricas del momento.

Y para la conclusión se les presentaría el vídeo 2, siendo el tráiler del videojuego, pero en donde se muestra la dinámica entre los dos sectores sociales principales a través de la “captura de niños” para trabajar en una fábrica a cambio de dinero a un proletario. Este vídeo permitiría abrir la puerta a la idea de que estas clases sociales no eran cerradas, y que había personas con aspiraciones o ideales divergentes que jugaban entre ambas.

Fase práctica:

A través del vídeo 3, que se corresponde con una recopilación de todas las cinemáticas del videojuego, se les plantearían distintas escenas en donde personajes de diferentes clases sociales interactúan (en Anexo 2: actividad 1, escenas) para que ellos/as los organicen en función de sus características laborales, económicas, políticas y sociales. Y establezcan un esquema de relaciones entre los mismos, ejemplificando la dinámica que había en la sociedad de la Revolución Industrial a través de las perspectivas mostradas por dichos personajes al respecto de sus inquietudes de vida y de poder.

- **Comentario crítico de la actividad**

Esta actividad pretende, como ya se ha explicado, trabajar la multiperspectiva histórica en referencia a una comprensión más profunda de las dinámicas de poder existentes a nivel social durante la Revolución Industrial. Para ello se establece una misma época, el periodo conocido como Revolución Industrial, y se exponen las diferentes perspectivas entre los propios agentes sociales coetáneos. Estas distintas visiones vienen determinadas por el contexto en el que viven, que condiciona su realidad. Es decir, se acerca a los/as estudiantes a las vivencias de personas de una época para establecer perspectivas con las que construir una interpretación del pasado. En definitiva, la variable sobre la que se basa la multiperspectiva en esta actividad sería los diferentes contextos o vivencias de las personas de una época que influyen en su visión de la realidad y que, por lo tanto, afectan a la interpretación de ese periodo histórico. En este caso, desde el punto de vista de la idea de poder.

Por lo tanto, supone la inmersión de los/as estudiantes en un hecho histórico, mostrando la doble realidad del poder que se tenía de la época a través del origen contextual de dichas perspectivas diversas. De manera que el alumnado ha de deducir y establecer unas diferencias entre sectores sociales, que en muchos casos se vuelven ambiguas, jugando en todo momento con la dificultad que tiene interpretar el pasado. Ello supone romper con el esquema de la Historia como una ciencia de leyes inamovibles y, por lo tanto, implica cierto grado de complejidad que se pretende rebajar a través de un recurso atractivo y participativo como es el videojuego.

El valor de la actividad es que permite abordar una de las causas y consecuencias más debatidas de este episodio histórico, la formación de las clases obrera y burguesa, de forma conjunta e interrelacionada, al mismo tiempo que facilita la contextualización histórica, y con ello la empatía histórica, al sumergir al alumnado en el ambiente de la época a través del videojuego con el fin de que pueda reconstruir esa multiplicidad de perspectivas.

El uso de este tipo de recursos ha sido muy discutido en el ámbito educativo, y más aun en el de la enseñanza de las ciencias sociales. Llegándose a cuestionar “su utilidad para trabajar contenidos curriculares” (Francisco Javier Urías Aguirre, 2013, p.13). Sin embargo, los distintos estudios llevados a cabo han acabado por comprobar que se trata de herramientas “dinámicas para que los estudiantes adquieran y estimulen diversos tipos de habilidades cognitivas y sociales, además de generar un entorno motivacional y de interacción que favorece el proceso de aprendizaje” (María Victoria Irigaray y María del Rosario Luna, 2013, p.413). La enseñanza de la Historia ha estado, hasta la fecha, demasiado anclada en las metodologías clasistas, lo que ha acarreado un desfase entre “las estrategias de enseñanza tradicionales” y “las nuevas capacidades cognitivas de los estudiantes” (María Victoria Irigaray y María del Rosario Luna, 2014, p.412). En este contexto, se busca el uso de metodologías activas en donde el alumnado construya un aprendizaje propio y significativo, por lo que el videojuego se presenta como referente. En otras palabras, “video games are an effective tool for teaching complex historical concepts to undergraduates and introducing even non-History majors to advanced theoretical arguments”. Y al mismo tiempo, el uso del videojuego como recurso educativo también posibilita el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado, “students learn to analyze games critically for their historical content and design assumptions” (A. Martin Wainwright, 2014, p.603).

No obstante, se han de tener muy en cuenta sus riesgos y limitaciones para que el desarrollo cognitivo, en cuanto a pensamiento crítico, sea realmente adecuado. En primer lugar se han de delimitar los aspectos no-históricos que pueda tener el recurso. Una forma de afianzar esa división es mediante las diferencias y semejanzas existentes entre distintos videojuegos ambientados en la misma época. En segundo lugar, el videojuego manifiesta su máximo potencial educativo si se permite interactuar a los/as estudiantes con él de forma directa, es decir, si se les permite jugar. Pero ello implica la dedicación de una mayor cantidad de tiempo, del que muchas veces no se dispone, para abordar sólo una parte del temario. Por lo que en el caso del diseño de esta actividad, se entiende que la utilización de este recurso para promover una metodología activa sería mucho más efectiva si se le pudiera dedicar más sesiones y permitir al alumnado vivir las escenas propuestas como jugadores.

Siguiendo esta línea de dificultades que plantea el uso del videojuego en el aula, debemos atender que el videojuego también ha sido muy duramente criticado debido a múltiples factores: la violencia, el sexismo, la adicción o el aislamiento social (Urías Aguirre, 2013). Precisamente por ello se propone en esta actividad el uso de escenas controladas, de manera que se evita caer en cualquiera de estos tópicos, aunque ello nos lleve al problema antes expuesto de una menor inmersión y participación por parte de los/as estudiantes.

En conclusión, la actividad diseñada recurre al videojuego como elemento motivador y ambiental para alcanzar los objetivos educativos planteados. Al mismo tiempo que se tienen en cuenta las deficiencias y problemáticas que pueden surgir del uso de este tipo de herramientas.

- **Anexos de documentos y materiales de la actividad**

- Dossier (en Anexo 1: actividad 1, dossier)
- Vídeo 1 - personajes históricos
<https://www.youtube.com/watch?v=vHLT0rxRQy0>
- Vídeo 2 - tráiler videojuego
<https://www.youtube.com/watch?v=yрпиј7fLBY8>
- Vídeo 3 - cinemáticas
https://www.youtube.com/watch?v=cO550L3WQsc&fbclid=IwAR1K7ABIEvAlcODgoCpOWr1bWGzwwFJSHUiWIBp_cBTRwykg0cVKN4d5jog

Actividad 2: Perspectivas del progreso. La bondad del progreso durante la Revolución Industrial

- **Síntesis**

Diseño de actividad para Historia en 4º ESO basado en la aplicación de la multiperspectiva para entender las repercusiones que tuvo la Revolución Industrial en materia tecnológica y laboral, recurriendo a la idea de progreso con el fin de entender ese mismo proceso en la actualidad.

La multiperspectiva que se explorará en esta actividad tiene en cuenta los diversos enfoques o centros de atención desde los que se puede analizar un acontecimiento, para establecer perspectivas con las que construir el hecho histórico. Es decir, dependiendo de la orientación del foco de atención, según las consecuencias que trajo sobre las personas y los grupos sociales como progreso tecnológico o como degradación de los derechos humanos, entre otras dimensiones, la Revolución Industrial puede ser entendida de muy diversas maneras. Por lo tanto, el alumnado trabajará la idea de que la interpretación del pasado cambia en función de la dimensión o enfoque desde el que se mire.

La experiencia didáctica va a basarse en fuentes escritas de la época, unas en donde se ensalza los beneficios del progreso tecnológico y otras en donde se critica las condiciones de vida de la población como consecuencia de dicho desarrollo, citando por ejemplo los textos procedentes del Diario de la Cámara de los Comunes o de Adam Smith. Por lo tanto, se utilizarán perspectivas contrapuestas con las que construir una visión global de las causas que llevarán a la Revolución Obrera. Al mismo tiempo, y una vez asentada esta disyuntiva entre progreso y derechos laborales, se potenciará el desarrollo cognitivo al proponer que trasladen a la actualidad la idea de progreso construida en la actividad, poniendo en relación las nuevas tecnologías con la crisis laboral de los últimos años.

- **Objetivos y sentido curricular**

El tema que se engloba mediante esta actividad continúa siendo la Revolución Industrial, pero dentro del currículo escolar de la asignatura de Geografía e Historia de 4º ESO. Por este motivo, el enfoque tiende hacia las consecuencias del fenómeno y su interpretación, teniendo en cuenta la Orden ECD/489/2016. En este caso, la actividad se incorporaría al Bloque 3 del currículo:

Criterios de evaluación	Competencias clave	EAE
Crit.GH.3.2. Entender el concepto de “progreso” asociado a la Revolución Industrial y los costes sociales que conlleva. Analizar las ventajas e inconvenientes de ser un país pionero en los cambios.	CCL-CSC	Est.GH.3.2.1. A partir de la lectura de un texto, adecuado a la edad y nivel formativo de los estudiantes, obtenido de un libro de algún historiador, analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra, atendiendo a los avances en la producción y la disponibilidad de recursos y a las condiciones sociales en las que se produjo. Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales.

Pero también podría abordarse desde el contenido del Bloque 10, teniendo en cuenta:

Criterios de evaluación	Competencias clave	EAE
Crit.GH.10.1. Reconocer que el pasado actúa e influye en el presente y en los diferentes posibles futuros, y en los distintos espacios.	CCL-CSC-CMCT	Est.GH.10.1.1. Identifica las consecuencias que para las sociedades humanas y para el medio natural tiene el calentamiento global, como el deshielo del Ártico u otro fenómeno relacionado con la deforestación, desertización, etc. Conoce las principales iniciativas mundiales para frenarlo.
		Est.GH.10.1.2. Comprende, a partir de la lectura de documentos históricos sobre la fundación del Mercado Común, las causas por las que una Europa en guerra durante el siglo XX ha podido llegar a una unión económica y política en el siglo XXI
		Est.GH.10.1.3. Compara (en uno o varios aspectos) las revoluciones industriales del siglo XIX con la revolución tecnológica de finales del siglo XX y principios del XXI.

La forma en la que se debía entender la Revolución Industrial ha sido un debate continuado a lo largo de toda la historiografía, ya que incluso en la propia época había disidencias en cuanto a sus beneficios y abusos. Así se pretende transmitir esta misma disyuntiva interpretativa a los/as estudiantes, a través de unos testimonios que defienden el avance tecnológico y otros que ratifican los derechos humanos. Esta doble perspectiva nace desde la época de la propia Revolución Industrial, pero se pretende trasladar también al presente a través la parte práctica de la actividad, de manera que los/as alumno/as perciban a su vez su propia historicidad.

En consecuencia, el objetivo último sería la respuesta a la pregunta: ¿Existe una sola interpretación del hecho histórico? Esta cuestión pone de manifiesto que cualquier hecho complejo tiene múltiples lecturas debido a sus múltiples consecuencias, causas, etc.

- **Desarrollo y recursos**

Siguiendo el mismo planteamiento que en la actividad anterior, con el fin de homogeneizar todos los ejercicios, se ocuparán dos sesiones que cubrirán una fase teórica y otra práctica.

Fase teórica

En esta sesión se trabajarán las fuentes documentales (en Anexo 3: actividad 2, dossier), analizando quiénes eran sus autores, a qué clase social pertenecían, qué intenciones y qué motivaciones les llevaron a escribir dichos textos, y qué pretendían destacar con ellos.

Una vez definido el comentario de los textos se profundizará en la relación entre los mismos y en la imagen que transmiten de la idea de progreso.

Fase práctica

Una vez concienciados de la doble verdad existente en la cuestión del progreso durante la Revolución Industrial, se dedicará una sesión a la investigación, ya sea en la sala de informática o a través de periódicos físicos actuales. Esta búsqueda debe ir orientada al establecimiento de relaciones de semejanza, siempre teniendo en cuenta las diferencias propias del contexto histórico del que se ha extraído la idea de progreso en primer lugar.

Para ello deberán buscar por grupos tres noticias periodísticas o artículos de investigación que ensalcen el progreso de la era tecnológica y de la información en la que vivimos; y tres noticias periodísticas o artículos de investigación en donde se critique la degradación del mundo laboral o de la calidad de vida debido a ese mismo progreso.

- **Comentario crítico de la actividad**

La multiperspectiva pretende, en este caso, que los/as alumnos/as profundicen en la dificultad de la interpretación histórica, a través de la idea del progreso durante la Revolución Industrial, atendiendo a la doble visión que se tenía de la misma, y a través de una doble perspectiva pasada y actual. Ya que, “students need to be able to identify, learn from, and critically reflect upon divergent perspectives and popularized representations of the past” (Thomas Nygren, Monika Vinterek, Robert Thorp y Margaret Taylor, 2017, p.207). Por lo tanto, la dimensión que abarca la multiperspectiva de este ejercicio se basa en la exposición de diferentes valoraciones sobre un mismo hecho histórico, que acaban desembocando en perspectivas diversas, cuya interpretación lleva a diferentes conclusiones sobre las repercusiones que tuvo la Revolución Industrial. En otras palabras, la variable sobre la que se basa la multiperspectiva en este caso sería las valoraciones de las distintas fuentes presentadas al respecto de su idea de progreso. Lo

que conlleva a establecer una interpretación polémica debido a la variedad de perspectivas.

Con todo ello, el valor de esta actividad es que busca dotar al alumnado de las herramientas cognitivas propias de la ciencia histórica, necesarias para la interpretación del pasado, que nunca puede ser una vía clara hacia una conclusión cerrada; y la comprensión del presente, para que sean conscientes de su historicidad. Además, permite seguir desarrollando el pensamiento crítico, y en cierto modo la empatía histórica, pues se han de entender los contextos originales de las fuentes analizadas. Por lo tanto, este enfoque de multiperspectiva histórica puede ser “important in helping (...) students develop a sense of who they were and attain what (...) [it] called "self-actualization." (...) [it] wanted students to understand the underlying forces that helped shape their present identities and their place within and as a result of those forces” (Bruce A. VanSledright y Christine Kelly, 1998, pp.246-247).

En consecuencia, la actividad plantea como vía metodológica el análisis documental y la investigación activa con el fin de que sea el propio alumnado quien consolide sus conocimientos y establezca su propia concepción de este tema. Es decir, se presenta como una vía para constituir un aprendizaje significativo en el que se tengan presentes distintas visiones de un mismo hecho. De esta manera, van a utilizar diferentes valoraciones sobre un mismo acontecimiento para construir una perspectiva conjunta sobre el mismo. Al mismo tiempo, las habilidades cognitivas desarrolladas para ello son aplicables a su contemporaneidad.

- **Anexos de documentos y materiales de la actividad**
 - Dossier (en Anexo 3: actividad 2, dossier)

Actividad 3: La perspectiva de la opinión pública. Las ideologías en la Semana Trágica

- **Síntesis**

La siguiente actividad diseñada se puede incluir dentro del currículo de Historia de España para 2º de Bachillerato, con el fin de orientar este momento histórico desde el punto de vista de la interpretación socio-política. Para ello se haría uso de material periodístico enfocado desde distintas corrientes ideológicas que permitan reconstruir, no solo el episodio en cuestión, sino también la situación socio-política general de la Restauración en España.

La actividad buscará sumergir al estudiante en la vida política de la España de 1909, y de cómo los intereses personales e ideológicos de los coetáneos afectan al devenir histórico de la Restauración, a través de su influencia en la opinión pública del momento. El tipo de multiperspectiva que se aplicará juega con la multiplicidad de intereses que operaban e influenciaban en las interpretaciones coetáneas del pasado, para establecer diversas perspectivas con las que construir el hecho histórico. En otras palabras, la construcción del pasado depende de unas evidencias que transmiten una información, a su vez, dependiente de ideologías particulares, lo que conlleva interpretaciones múltiples en función de dichas ideologías.

Se va a trabajar un mismo hecho desde intereses coetáneos distintos que, a través de manifestaciones periodísticas, pretenden marcar la ideología del momento, y por lo tanto su interpretación, acabando por afectar al devenir político de España. Con este objetivo se van a utilizar noticias de periódicos ideológicamente diversos, tales como: El Siglo Futuro: Diario católico, El País o el ABC.

- **Objetivos y sentido curricular**

Tal y como ya se ha planteado, el ejercicio encajaría adecuadamente dentro del Bloque 10 del currículo de Historia de España, atendiendo a la Orden ECD/494/2016:

Criterios de evaluación	Competencias clave	EAE
Crit.HE.10.1. Relacionar el regeneracionismo surgido de la crisis del 98 con el revisionismo político de los primeros gobiernos, especificando sus actuaciones más importantes. (histo-	CCL-CSC-CAA-CD	Est.HE.10.1.1. Define, a partir de fuentes históricas o historiográficas, en qué consistió el “revisionismo político” inicial del reinado de Alfonso XIII, y las principales medidas adoptadas.
		Est.HE.10.1.2. Representa una línea del tiempo, en soporte físico o informático, desde 1902 hasta 1931, situando en ella los principales acontecimientos históricos.

riográficas), relacionando su información con los conocimientos previos.		Est.HE.10.1.3. Elabora un esquema, o cualquier otro tipo de documento que ordene la información, en soporte físico o informático, con los factores internos y externos de la quiebra del sistema político de la Restauración.
Crit.HE.10.2. Analizar las causas que provocaron la quiebra del sistema político de la Restauración durante el período de Alfonso XIII, identificando los factores internos y los externos.	CCL-CSC-CAA	Est.HE.10.2.1. Especifica la evolución de las fuerzas políticas de oposición al sistema: republicanos, nacionalistas y movimiento obrero, con particular atención a su implantación en el territorio aragonés.
		Est.HE.10.2.2. Explica las repercusiones políticas, económicas y sociales de la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa en España y analiza la crisis general de 1917: sus causas, manifestaciones y consecuencias.
		Est.HE.10.2.3. Analiza las causas, principales hechos y consecuencias de la intervención de España en Marruecos entre 1904 y 1927.

De acuerdo a esto, el objetivo didáctico se concretaría en la siguiente pregunta: ¿Cómo influyen las ideas en las evidencias del pasado? La respuesta se daría atendiendo a las ideologías que impregnaban los artículos periodísticos, a través de los cuales se movilizaba la opinión pública. Se atenderá especialmente al uso de la omisión de información para favorecer determinadas orientaciones interpretativas de los acontecimientos, y como ello acabó influyendo en la sociedad y en las relaciones de esta con el panorama político. En otras palabras, las ideas personales de los periodistas de la época acaban impregnando las evidencias con las que se acaba construyendo la interpretación del hecho histórico.

Por lo tanto, se considera que a través de este ejercicio la comprensión de la evolución que tuvo la Restauración, así como su desenlace, puede ser mucho más completa y equilibrada en cuanto a contextualización y causalidad. En este sentido, la actividad también va a servir como preámbulo para la adquisición de habilidades cognitivas que ayuden al alumnado a participar y comprender las dinámicas socio-políticas actuales, así como el papel que juegan los medios de comunicación en las mismas.

- **Desarrollo y recursos**

Siguiendo la dinámica explicada en las actividades anteriores, se establecen dos sesiones a partir de una fase teórica o de preparación, y otra práctica.

Fase teórica

Para la primera sesión se les proporciona el dossier correspondiente (en Anexo 4: actividad 3, dossier) explicando de forma sucinta los principales elementos que determinaron la Semana Trágica y su implicación en el contexto de la Restauración.

Además, se les proporcionarían distintos artículos periodísticos de 1909 (en Anexo 5: actividad 3, artículos) en donde se habla, desde distintos enfoques, al respecto de lo sucedido en Barcelona, de la situación en Marruecos, etc. Se leerán entre todos, analizándolos y tratando de clasificarlos en función de la tendencia ideológica del periódico.

Fase práctica

Una vez clasificados todos los textos, y habiendo establecido una contextualización general del suceso, se dividirá a la clase en grupos, que representarán a los distintos sectores que opinaron al respecto del suceso. A partir de las fuentes periodísticas y de la ideología/sector que les haya tocado han de construir un discurso a favor o en contra de la situación global de España en 1909 tras lo acontecido en Barcelona. Por lo tanto, han de reconstruir la situación política y social de España en ese momento a través de un debate en el que cada equipo expone su propia visión de los hechos.

- **Comentario crítico de la actividad**

La razón por la que se ha optado por centrar la actividad en la profundización de la importancia de la opinión pública, es debido a la consideración de que esta es una materia de estudio indispensable para comprender el funcionamiento político-social de la Restauración y de los sistemas de gobierno liberales en general, al entenderse esta como opinión pública. “La propia emergencia del concepto de “opinión pública” significó desde el principio un vínculo entre política y sociedad, una participación de esta última en lo público, en lo político” (Gonzalo Capellán de Miguel, 2015, p.138). Por lo tanto, el sistema de la Restauración acabó dependiendo de la opinión pública como pilar de su poder. Esta relación se manifestaba a través de los medios de comunicación, destacando especialmente el de la prensa. Los principales representantes de los diferentes sectores ideológicos hacían públicas sus ideas y opiniones a través de artículos, con el fin de acercarse a la población. Una dinámica que ejercía presión en los movimientos de masas que influían en el panorama político, y que a su vez interfería a través de esos mismos medios de comunicación de masas.

La multiperspectiva se plantea como herramienta de gran valor para trabajar esa diversidad de opiniones e interés personales que pretenden movilizar la ideología política del país. Con ello se entiende que se trataría de una posición ideológica proyectada hacia el futuro, porque lo que se percibe a través de los textos es lo que se quiere que la gente piense. Por lo tanto, la multiperspectiva sirve aquí para establecer distintos intereses ideológicos que acaban por determinar la multiplicidad de perspectivas con las que se interpreta un hecho histórico. En otras palabras, la variable sobre la que se asienta el metaconcepto son los intereses políticos particulares de los que redactaron esas noticias. Ello

mismo supone un trabajo arduo de abstracción para el alumnado, y por ello se ha recurrido a fuentes periodísticas, que facilitan la inmersión en el contexto.

En definitiva, queda patente por qué resulta interesante abordar el periodo de la Restauración en general, y el episodio de la Semana Trágica en particular, a través de artículos periodísticos. A través de este ejercicio los/as estudiantes pueden percibir esas tensiones ideológicas y esos intereses particulares a la hora de afrontar la información de una manera o de otra. Este juego de multiperspectiva en el que se busca la contradicción entre fuentes puede ser muy útil para dar una visión más detallada de las causas que llevaron al fracaso de la Restauración, y de la evolución política española posterior durante las primeras décadas del s. XX. Además, todo ello permite trabajar el pensamiento crítico y deductivo, en un contexto que se podría aplicar en la vida diaria con los medios de comunicación actuales.

- **Anexos de documentos y materiales de la actividad**

- Dossier (en Anexo 4: actividad 3, dossier)
- Artículos (en Anexo 5: actividad 3, artículos)

Actividad 4: Perspectivas interpretativas. El recuerdo de la descolonización. Memoria histórica del Desastre del 98

- **Síntesis**

La presente actividad serviría para las asignaturas de Historia de 1º y 2º de Bachillerato, centrándose en la situación española durante el cambio de siglo, es decir, lo que se conoce como Desastre del 98.

La multiperspectiva que se abordará en esta actividad reconoce la multiplicidad de perspectivas que construyen el hecho histórico en función del contexto cultural o ideología de la época desde la que se examine el pasado. Esta idea implica que las fuentes historiográficas también suponen una multiplicidad de perspectivas diversas al respecto del pasado que deben ser tenidas en cuenta. Las fuentes historiográficas suelen ser siempre la base del historiador para empezar a introducirse en el pasado, y por ello deben entenderse de forma abierta, con sus propias influencias. Por ejemplo, no se deben analizar del mismo modo las interpretaciones historiográficas del s. XVIII como las del s. XX al respecto de la Edad Media, entendiendo que ninguna es menos válida, simplemente se han de tener en cuenta determinados aspectos culturales del contexto de la época en la que surgieron. En resumen, el objetivo es que el alumnado sea consciente de que los propios historiadores suponen perspectivas diversas de un acontecimiento, en función del contexto cultural e ideológico en el que vivieran.

El Desastre del 98 ha sufrido una profunda evolución en cuanto a su interpretación. Y algunos de sus hitos, como el suceso del sitio de Baler, han sido muy recurrentes en el imaginario de la sociedad española. Esta combinación ha conllevado la construcción de una memoria histórica dinámica, cuyas manifestaciones culturales han reflejado esa evolución interpretativa. Con esta premisa, se pretende que los estudiantes entiendan que un mismo hecho del pasado será entendido de diferentes maneras dependiendo de la época, a través de la multiperspectiva interpretativa. Para ello se realizará el análisis de las dos películas existentes sobre el sitio de Baler: “Los últimos de Filipinas” de 1945, dirigida por Antonio Román; y la película “1898: los últimos de Filipinas” del 2016, dirigida por Salvador Calvo.

- **Objetivos y sentido curricular**

Para esta nueva propuesta el contexto geográfico y temporal se traslada al tema del Desastre del 98, que podría ubicarse en el Bloque 4 del currículo para Historia del Mundo Contemporáneo de 1º Bachillerato, a través de la Orden ECD/494/2016:

Criterios de evaluación	Competencias clave	EAE
Crit.HMC.4.1. Describir las transformaciones y conflictos surgidos a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX distinguiendo el desarrollo de los mismos y los factores desencadenantes.	CAA-CSC-CD	Est.HMC.4.1.1. Realiza un documento que ordene la información, en el soporte que prefiera el alumno, en el que se expliciten los conflictos surgidos en la Europa de finales del XIX y principios del XX y en el que se valore cómo estos problemas van alimentando la desconfianza y la tensión entre las grandes potencias

Habría que destacar que dentro de este currículo no se recoge contenido referido a la Historia de España. Pese a ello, la actividad podría encajar de igual manera al abordar el fenómeno histórico del Desastre del 98 desde la perspectiva de la interpretación historiográfica a lo largo del tiempo. Por lo tanto, es un ejercicio que posibilita el acercamiento de los/as estudiantes al análisis de los procesos descolonizadores de finales del s. XIX, y sus consecuencias físicas y morales en general, a través de un suceso particular.

Por otro lado, la propuesta podría enfocarse, de igual modo, al proceso de interpretación histórico y sus variaciones en función del momento en el que se desarrolle dicha interpretación. Ello la haría aplicable dentro del Bloque 1 de la asignatura de Historia de España de 2º Bachillerato:

Criterios de evaluación	Competencias clave	EAE
Crit.HE.1.1. Localizar fuentes primarias (históricas) y secundarias (historiográficas) en bibliotecas, Internet, etc. y extraer información relevante a lo tratado, valorando críticamente su fiabilidad. Reconocer la utilidad de las fuentes para el historiador y comentar e interpretar estas fuentes primarias (históricas) y secundarias (historiográficas), relacionando su información con los conocimientos previos.	CCL-CD CAA-CSC	Est.HE.1.1.1. Realiza comentarios de texto y responde a cuestiones planteadas a partir de fuentes históricas e historiográficas. Busca información de interés para el alumno (en libros o Internet) sobre la importancia cultural y artística de un personaje, colectivo, hecho o proceso histórico relevante y es capaz de transmitir lo que ha aprendido de forma escrita u oral. Est.HE.1.1.2 Concibe las fuentes históricas como información y como el rastro que sirve a los historiadores para hacerse preguntas sobre el pasado y reconocer intereses detrás de las interpretaciones que sobre ese pasado se hacen, valorando sus repercusiones.

En consecuencia, el objetivo de esta actividad busca responder a: ¿La descolonización fue una crisis?; y a ¿Qué es la memoria histórica? Mediante la construcción global de las interpretaciones, a través de la comparación de las dos películas, al respecto de las repercusiones económicas, sociales y políticas que legaron las descolonizaciones en las metrópolis europeas. Ello va a hacer hincapié en que la mayoría de dichas consecuencias van a ser más de tipo moral que material. Por lo tanto, la interpretación del suceso en un momento determinado

acaba generando una opinión pública que evoluciona en una idea popular del suceso, es decir, la memoria histórica. De esta manera, con esta conclusión se responde a la pregunta planteada, que buscaría consolidar la idea de perspectivas historiográficas o interpretaciones históricas. En otras palabras, la concepción que se tiene del pasado y de cómo esta cambia en función de la sociedad que interprete dicho pasado.

- **Desarrollo y recursos**

La actividad se puede realizar entre dos y tres sesiones, repartidas entre las siguientes fases: explicación y visionado de las escenas de las películas, planteamiento de las diferencias entre las mismas y exposición de conclusiones

Para su realización se han de formar grupos de trabajo a los que se les asignará por sorteo dos escenas de cada película, en donde se abordan aspectos como: desertión, religión, trato con la población indígena, opinión de los personajes, etc. Cada equipo ha de determinar los elementos que difieren en una y en otra, teniendo en cuenta lo que se sabe realmente del suceso, para lo que se les facilitará información al respecto (en Anexo 6: Actividad 4, dossier); y clasificar, a su vez, esas diferencias en función de las características propias del momento de producción de la película.

- **Comentario crítico de la actividad**

La multiperspectiva, tal y como se ha orientado en este ejercicio, permite abordar el estudio del pasado tal y como lo haría un historiador, no sólo recurriendo a las evidencias de la propia época, sino también ateniéndose a las interpretaciones posteriores a la misma, es decir, a las fuentes historiográficas. De esta manera, el alumnado puede percibir que, ya no sólo existen múltiples perspectivas desde el propio hecho histórico, ya sean vivencias, valoraciones o ideologías, sino que todo ello acaba repercutiendo en múltiples interpretaciones que cargan mayor o menor grado de vivencias, valores e ideologías de los propios historiadores que establecen sus conclusiones sobre el pasado. Todo ello lleva a que la lectura histórica que se haga de un acontecimiento dependerá de la propia época desde la que se haga, es decir, la época y su sistema de ideas, incluso si no es coetánea al hecho histórico, marcará su lectura. Por lo tanto, el alumnado está llevando a cabo una construcción de perspectivas historiográficas, siendo esta la variable de la multiperspectiva de esta actividad.

En este sentido, se trataría de una propuesta de multiperspectiva con bastante complejidad, ya que trabaja la perspectiva en espejo. Utiliza fuentes indirectas, y posteriores al suceso, de dos periodos muy distintos, que muestran su propia visión de la descolonización de Filipinas. Siendo, por tanto, la actividad más difícil del proyecto, y por lo que se ha planteado la última en este proyecto. Debido a ello, se ha buscado un recurso que facilite el trabajo de abstracción y deducción de los/as estudiantes, siendo el cine la herramienta más adecuada para ello.

Hoy día se debe tener presente que la mayor parte de la sociedad aprende a través de medios de comunicación no académicos. Las generaciones a las que vamos a dar clases absorben, comparan y consultan sus conocimientos a través de medios audiovisuales, ya sean películas, vídeos de Youtube o videojuegos. Y ello se aplica especialmente en la materia de Historia, puesto que esta empapa gran parte de los argumentos de todas estas formas de comunicación. Esta influencia es tanto algo positivo como negativo: por un lado, favorece el interés del alumnado hacia la Historia; pero por otro lado, supone el uso de fuentes de dudosa veracidad que pueden implicar más daño que beneficio en la transmisión de la ciencia histórica (Marcus, 2005).

No obstante, no podemos omitir su papel dentro de la sociedad, ni el poder que tienen estos medios de comunicación sobre las futuras generaciones de estudiantes. Tal y como han demostrado diferentes estudios en los últimos años, “students rated documentary film as a particularly accurate and trustworthy source of knowledge about the past” (Alan S. Marcus y Jeremy D. Stoddard, 2009, p.280). Por lo tanto, se ha de llevar a cabo un acercamiento por parte del profesorado al uso de este tipo de recursos con el fin de, no sólo enseñar Historia a través de ellos, sino también promover un buen uso de los mismos. Puesto que “every film has a perspective or point of view, although that may not be obvious to students. Examining perspective is critical to understanding film and equally important in studying history” (Alan S. Marcus, 2005, p.65). Esta dedicación docente puede contribuir a la construcción de un pensamiento crítico y unas habilidades cognitivas adaptadas a las necesidades interpretativas de la información propias de un historiador. En este sentido, “in addition to the perspectives offered within the film, it is important that teachers engage students in also recognizing the overall perspective of the film as intended by the producers and as reflective of the social and political beliefs of the time of production” (Alan S. Marcus y Jeremy D. Stoddard, 2009, p.282). En otras palabras, las películas hay que interpretarlas desde dos vertientes: por un lado, desde el punto de vista estrictamente histórico, al basarse en un hecho real; y por otro lado, desde el punto de vista de las características políticas, sociales y económicas del año de producción. Lo que es lo mismo, la forma de analizar una película supone en sí misma una multiperspectiva semejante a la que se recurre para abordar el pasado en este ejercicio, y al cómo se analizaría una fuente historiográfica.

La actividad cumple completamente esta función, obligando al alumnado a poner en duda la información expresada a través de las dos versiones cinematográficas del Sitio de Baler. Para ello han de tener en cuenta los intereses de la sociedad en la que fueron filmadas ambas producciones y como ello acabó afectando a su rigor histórico. Por lo tanto, es un ejercicio en el que la multiperspectiva tiene un gran valor, ya que sirve para desarrollar en el alumnado el valor de la contextualización de las fuentes para entender el pasado

y de cómo se han de tener en cuenta perspectivas temporales diversas para construir una mejor aproximación al pasado. Al mismo tiempo, permite poner distancia, en cuanto a las consecuencias que tuvo realmente la descolonización para algunas de las metrópolis, a través del ejemplo español. Ya que en muchos casos la descolonización no produjo una crisis, sino más bien un desequilibrio moral y con ello un cambio de actitud en la población que dejó cicatrices emocionales en la opinión pública del momento, y que después se manifestarían a través de una memoria histórica que enervaría la situación en forma de crisis (Comellas, 2002). Por lo tanto, al descolonización se suele asociar a un periodo de problemas, pero teniendo en cuenta que esta pudo ser igualmente entendida bajo intereses particulares, tal y como una película se ve afectada por la sociedad en la que se produce.

- **Anexos de documentos y materiales de la actividad**
 - Dossier (en Anexo 6: actividad 4, dossier)

III. Análisis comparado y valoración de conjunto

Sentido curricular de las actividades en conjunto

La Historia es una materia que, en los últimos años, ha tenido que autojustificar su existencia en los programas curriculares, pese a la importancia que posee para la formación de futuros ciudadanos, ya no solo en materia de conocimientos (la realidad en la que vive), sino también en cuanto a conciencia de su sociedad y de sus valores (“naturaleza social e individual del ser humano”) (Jesús Domínguez, 1989, p.40). Esta necesidad constante de reivindicar su posición como asignatura obligatoria se debe en gran medida a la baja estima que el alumnado parece tener hacia la materia. Consecuencia, en la mayoría de los estudios al respecto, de la metodología tradicional y pasiva con la que se imparte, en la que el interés natural que puede presentar el alumno hacia la materia queda anulado bajo el peso de un bloque inmenso de información, cuya única finalidad es la de aprobar un examen (Fuentes, 2002).

Ante esta situación, han empezado a surgir voces que pretenden destacar los problemas a los que se enfrenta la Historia desde el punto de vista didáctico, y que buscan dar soluciones a los mismos a través de nuevos enfoques y metodologías. Como línea de unión entre estas nuevas vías de enseñanza, parece destacar la que expresa un mayor interés por potenciar la comprensión del alumnado, relegando a un segundo plano la que se basaba en la memorización. Para ello son necesarias actividades que impliquen la participación del estudiante y que integren sus propias inquietudes con las de la materia.

Teniendo este objetivo en mente, la multiperspectiva se presenta como una orientación curricular de gran valor, al relegar la memorización a favor del desarrollo del razonamiento histórico del alumnado. Esto se debe a que este metaconcepto se ubica como pilar mismo de la Historia como disciplina, puesto que esta se basa en la construcción de interpretaciones a partir de evidencias y fuentes, que a su vez pueden estar influenciadas por aspiraciones personales. De esta manera, el historiador ha de ser consciente de esa diversidad de perspectivas y estar abierto al establecimiento de múltiples interpretaciones históricas. En otras palabras, no existe una sola realidad histórica, y ello es aplicable a la propia realidad actual. Por lo tanto, el mayor valor de la multiperspectiva radica en que a través de la misma, los estudiantes son conscientes de su propia interpretación de la realidad y de que esta no es única, sino que es una construcción más entre otras muchas igualmente válidas que han de ser tenidas en cuenta para entender el conjunto de su presente.

Por otro lado, se podría decir que “la labor tradicional del historiador ha sido la de traer de vuelta al presente a un pasado ‘muerto’ y ausente” (José Ragas, 2012). Sin embargo, la función del historiador es comprender el pasado como clave para comprender

el presente y que, a su vez, son los problemas del presente los que iluminan la visión del pasado (Carr, 2011). Y esta función debe ser el pilar sobre el que se asiente la línea de trabajo de todo proyecto didáctico de difusión histórica. Es decir, el/la alumno/a debe ver su presente como la respuesta a los problemas del pasado, y a su vez, ese mismo presente puede plantear incógnitas cuya respuesta puede hallarse en el pasado.

Es por ello que, en mi opinión, un buen comienzo para potenciar ese sentimiento de pasado como pregunta y presente como respuesta (o viceversa), que logre una mayor empatía por parte del alumno hacia el pasado al sentirse parte de él, que le ubique en su propio presente y que amplíe su perspectiva de la realidad de forma crítica, puede estar en el pasado reciente, es decir: en la Historia Contemporánea.

Comparativa de los distintos tipos de multiperspectiva

Una vez establecida la importancia de este periodo histórico, se ha de justificar qué límites y qué metodología se han elegido para impartirlo, y con ello, su orientación curricular, es decir, las características de las actividades con sus objetivos y propósitos. Para ello se ha de responder a dos cuestiones principales: el “qué” y el “cómo”. Ya que, “el qué y el cómo se convierten, sin duda, en las cuestiones capitales de todo proceso didáctico, en tanto el porqué y el a quién matizan y mediatizan a aquellos” (Agustín Ubieto Arteta, 1985, p.7).

A continuación se expone un cuadro comparativo en donde se simplifican las características de cada actividad, así como la finalidad de cada una y la interrelación entre las mismas, con el fin de que sea más fácil su comprensión en su conjunto:

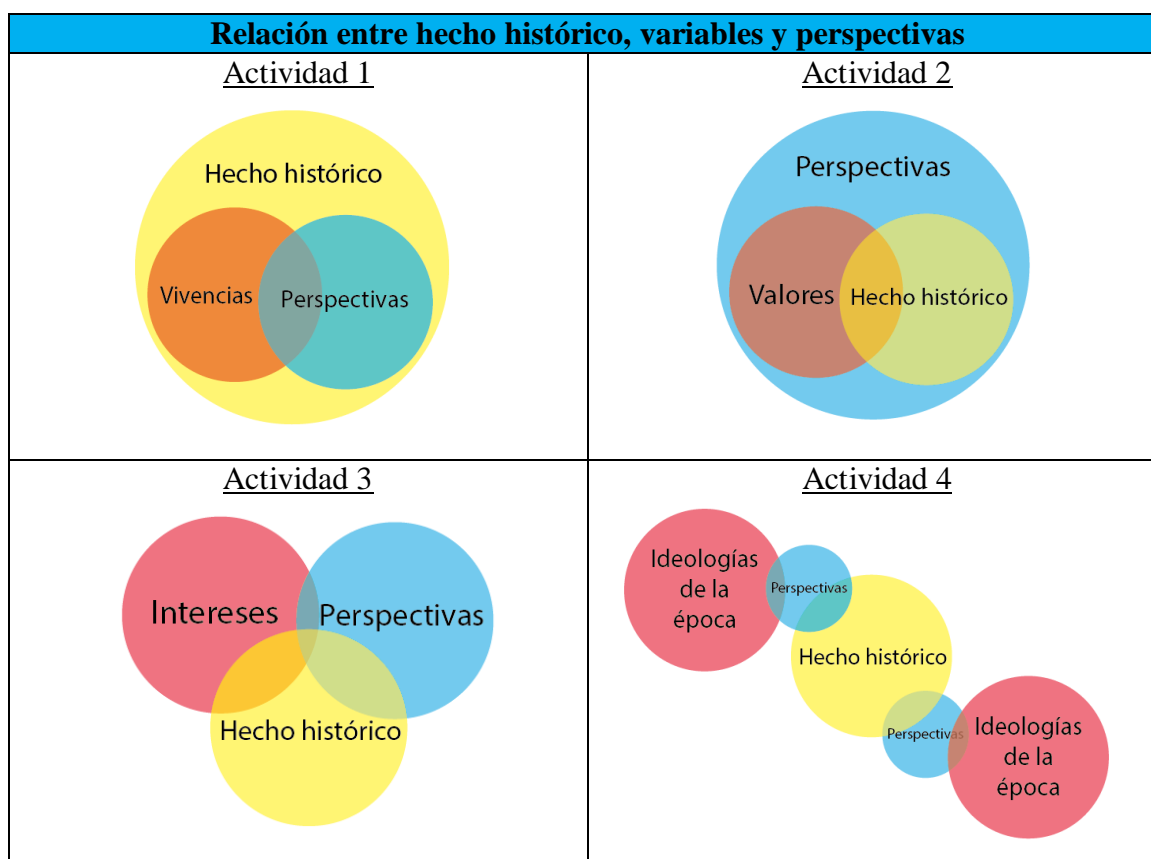
Tipo de multiperspectiva y variables			
<u>Actividad 1:</u>	<u>Actividad 2:</u>	<u>Actividad 3:</u>	<u>Actividad 4:</u>
Los seres humanos coetáneos pueden vivir un acontecimiento de forma distinta. Por lo tanto, los acontecimientos contienen experiencias diversas, siendo la variable las vivencias o experiencias de los sujetos debido a sus contextos.	Diferentes sujetos coetáneos pueden centrar su atención o su enfoque en aspectos diferentes de un mismo fenómeno histórico, dando valor de forma diversa a un mismo acontecimiento. Ello genera fuentes o evidencias múltiples de un mismo hecho, siendo la variable el centro de atención con el que se valora el hecho.	Los grupos políticos o de opinión coetáneos quieren que se vean los hechos de distinta forma. Esa ideología particular acaba afectando a las fuentes y a la visión del acontecimiento, siendo la variable los intereses ideológicos de los sujetos.	En diferentes épocas se lee el pasado de distinta manera. Lo que conlleva interpretaciones historiográficas múltiples, siendo la variable el contexto cultural de cada época.
Síntesis y objetivos			
<u>Actividad 1:</u>	<u>Actividad 2:</u>	<u>Actividad 3:</u>	<u>Actividad 4:</u>
Experiencia inmersiva que obliga a valorar a los personajes en todos sus matices, sin distinción clara entre “bueno y malos”. Es decir, han de establecer juicios interpretativos abiertos, sin crear esquemas sociales estancos. El objetivo de aprendizaje es la distinción de las formas de vida en función de la clase social y la división del poder, a través del contexto en el que vivían.	Experiencia de desarrollo cognitivo aplicado a la actualidad, en la que se establecen diversidad de interpretaciones del pasado en función de la perspectiva de las fuentes consultadas. El objetivo de aprendizaje es la relación de los procesos interpretativos, con respecto a la idea de progreso, para establecer valoraciones históricas.	Experiencia inmersiva de pensamiento crítico en donde se presenta información contradictoria en función de los intereses e ideales de los autores con el fin de representar la experiencia del historiador a la hora de reconstruir un episodio pasado. El objetivo de aprendizaje es la reconstrucción de la opinión pública mediante la aplicación del pensamiento crítico a la hora de analizar influencias ideológicas a través de los medios de comunicación.	Experiencia comparativa complementaria para demostrar que el punto histórico desde el que se estudia el pasado marca su propia interpretación, a través de dos muestras cinematográficas producidas en momentos distintos, y cuya visión del pasado acaba repercutiendo en la memoria histórica. El objetivo de aprendizaje es la delimitación de la diversidad interpretativa historiográfica en función de la época.

Acción y materiales			
<p><u>Actividad 1:</u></p> <p>Valorar, contrastar e interpretar perspectivas a partir de personajes diversos en su contexto social durante la Revolución Industrial.</p> <p>Material: escenas del videojuego Assassin's Creed Syndicate.</p>	<p><u>Actividad 2:</u></p> <p>Interpretar la Revolución Industrial como progreso y como catástrofe social a partir de distintas opiniones que se hicieron en la época, y relacionar ese mismo proceso industrial con el desarrollo tecnológico y la degradación de los derechos laborales en la actualidad.</p> <p>Material: textos de la época a favor y en contra de la industrialización.</p>	<p><u>Actividad 3:</u></p> <p>Comparar, reinterpretar y exponer la información aportada en las distintas fuentes periodísticas, destacando la omisión o alteración de datos, con el fin de determinar el enfoque político desde el que se redacta la noticia, y los intereses particulares que implican esa orientación de la información.</p> <p>Material: fuentes periodísticas de entre el 26 de julio y el 2 de agosto de 1909.</p>	<p><u>Actividad 4:</u></p> <p>Analizar dos películas sobre un mismo episodio histórico, el Sitio de Baler, teniendo en cuenta el momento de producción de las mismas para distinguir entre las perspectivas planteadas de la élite y de los soldados.</p> <p>Material: película "Los últimos de Filipinas" de 1945, y película "1898: los últimos de Filipinas" de 2016.</p>
Relación entre actividades			
<p><u>Actividad 1:</u></p> <p>Actividad 2: el estudiante es quien genera su propia interpretación.</p> <p>Actividad 4: uso de dos contextos distintos para establecer una interpretación del hecho histórico.</p> <p>Actividad 3: inmersión en el pasado.</p>	<p><u>Actividad 2:</u></p> <p>Actividad 1: el estudiante es quien genera su propia interpretación.</p> <p>Actividad 3: uso de diferentes perspectivas coetáneas de una misma época.</p> <p>Actividad 4: lectura general del hecho a partir de perspectivas diversas.</p>	<p><u>Actividad 3:</u></p> <p>Actividad 1: inmersión en el pasado</p> <p>Actividad 2: uso de diferentes perspectivas coetáneas de una misma época.</p> <p>Actividad 4: apreciación de la influencia de la ideología en la interpretación de un hecho.</p>	<p><u>Actividad 4:</u></p> <p>Actividad 1: uso de dos contextos distintos para establecer una interpretación del hecho histórico.</p> <p>Actividad 2: lectura general del hecho a partir de perspectivas diversas.</p> <p>Actividad 3: apreciación de la influencia de la ideología en la interpretación de un hecho.</p>

Dificultad y requerimientos específicos

Mediante el esquema anterior se puede apreciar que, a la hora de crear las actividades, no sólo se ha tenido en cuenta la problemática de cómo trabajar la multiperspectiva en clase, sino también la forma de abordar diferentes tipos de multiperspectiva. Este metaconcepto se puede enfocar desde diferentes orientaciones, destacando habitualmente el uso de la multiperspectiva temporal y de la espacial. Entendiendo por multiperspectiva temporal “an approach to history that takes different temporal perspectives into account. For instance, we can approach history prospectively or retrospectively and identify different short -and long- term causes of change as more or less important”; y por multiperspectiva espacial que “[it] focuses on the importance of the spatial context of the historical agent or historian. It can either refer to geographical context or what can be labeled as ideological context” (Thomas Nygren, Monika Vinterek, Robert Thorp y Margaret Taylor, 2017, p.208).

Se puede decir que el portfolio expuesto abarca ampliamente ambos tipos. La multiperspectiva temporal juega un importante papel en las actividades 2 y 4; aunque destaca más especialmente la versatilidad con la que se puede incluir la multiperspectiva espacial en todo el portfolio, ya sea mediante contextos geográficos (actividades 3 y 4), sociales (actividades 1 y 2) o ideológicos (actividades 2, 3 y 4).



En vista de la amplitud y versatilidad que permite la multiperspectiva (otro de sus valores, pero también su gran dificultad), los objetivos planteados para cada actividad son diversos y de gran complejidad para el alumnado. Lo que aprenden en cada una de las actividades es muy diferente, y depende de la capacidad de abstracción a la que tienen que llegar. Debido a ello los cuatro ejercicios se han planteado en un orden específico: desde el más sencillo hasta el más difícil, desde lo particular hasta lo general, desde lo concreto hasta lo más abstracto. Estando, además, los tres primeros basados en fuentes coetáneas, y solo el último en fuentes historiográficas con el fin de servir como retrospectiva de todo el proyecto. Así, la actividad 1 trabaja mayormente aspectos visuales para establecer las variables: lo que viven diferentes personas del pasado. Al mismo tiempo que recurre a una herramienta inmersiva como el videojuego. Es por tanto, la actividad de menor abstracción y la más sencilla. La actividad 2 supone dar el siguiente paso en desarrollo cognitivo al pedir la interrelación de perspectivas, al respecto del mundo que perciben, con el fin de construir una interpretación global del pasado. Con el fin de llevar a cabo esa relación, las fuentes utilizadas son bastante directas en cuanto a su orientación, sin necesidad de establecer deducciones profundas. La actividad 3, en cambio, sí que busca que los/as estudiantes recurran al pensamiento crítico para trabajar las fuentes, extrayendo conclusiones de fuentes que pretenden esconder sus ideas personales, al respecto del mundo que quieren. No obstante, al utilizar recursos periodísticos se establece una mayor inmersión del alumnado en el contexto histórico, y ello facilita y aumenta la motivación. Finalmente la actividad 4 representa el mayor reto, al alcanzar el mayor grado de abstracción y complejidad. En ella los/as alumnos/as deben establecer una visión global del propio trabajo historiográfico, teniendo en cuenta la interpretación que los historiadores y la memoria histórica han asentado sobre el pasado en distintos puntos de la propia Historia. Ante esta complejidad se ha buscado un recurso directo e inmersivo como es el cine, y una actividad sencilla, pero práctica, como es la comparación.

Relación entre las propuestas: razonamiento y metodologías activas

En definitiva, el propósito general es lograr que el/la alumno/a perciba el pasado como algo abierto, en el que muy diversos aspectos se entrecruzan y afectan mutuamente, avanzado hasta la actualidad. Un conjunto que debe ser visto como el resultado (ni positivo, ni negativo) de dichos hechos. Y en ese panorama abierto es preciso motivar al alumnado para que se le obligue a enfrentarse a esa diversidad, siendo donde entra la multiperspectiva. Este metaconcepto busca, ante todo, que los estudiantes homogeneícen sus conocimientos previos con los nuevos, construyendo una visión mucho más amplia del pasado en la que se tienen en cuenta distintos factores interrelacionados. Por lo tanto, el conjunto de las actividades diseñadas pretende abordar el aprendizaje de forma significativa, y para ello hace uso de metodologías que logren una fuerte implicación de los alumnos y alumnas, así como la potenciación de su autonomía para poder elevar esas nuevas visiones del pasado más complejas y completas. El “cómo” enseñar,

por lo tanto, de estas propuestas didácticas va a atender a los siguientes aspectos: la experimentación, la practicidad y el aprenseñar.

De esta manera, la atención a la diversidad de alumnos y el desarrollo de las inteligencias múltiples se trabaja mediante metodologías activas, que se adaptan a las distintas necesidades de cada estudiante. Además, la multiperspectiva comienza teniendo en cuenta las visiones de los propios compañeros. Por lo que se busca, ante todo, el trabajo cooperativo y colaborativo, de modo que el conocimiento será construido por todo el alumnado bajo sus propios intereses y habilidades, al mismo tiempo que desarrolla otras capacidades mediante el trabajo en grupo. La multiperspectiva planteada permite también la profundización en valores y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales al ser trabajada junto con la empatía histórica, lo que permite atender de forma paralela la inteligencia emocional. Por otro lado, puesto que los ejercicios se basan en la lectura e interpretación múltiple del pasado, esta orientación obliga, por sí misma, al cuestionamiento constante. Y a través de dichas preguntas surge el pensamiento crítico. Por lo que van ser ellos mismos los que se enfrenten a las dificultades que conlleva la reconstrucción del pasado, preparándolos para la resolución de problemas. Todo ello potencia la motivación, promoviendo el compromiso del alumnado con su aprendizaje, indispensable para que los objetivos de este portfolio puedan ser alcanzados. En otro orden de ideas, al trabajarse un aprendizaje significativo, en el que prima la experimentación, los estudiantes van a abordar por sí mismos la información, es decir, se va a trabajar un aprendizaje por descubrimiento. Finalmente, la multiperspectiva, y las habilidades que potencia, no solo sirven para la materia histórica en cuestión, sino que también se puede abordar y utilizar desde otras asignaturas, promoviendo la interrelación de los aprendizajes y competencias. A su vez, trabaja igualmente la necesidad de tener en cuenta los distintos factores contextuales que afectan, directa o indirectamente, al episodio histórico. En este sentido, la actividad 4 se plantea como nexo complementario dentro del portfolio expuesto, al actuar como catalizador de esta competencia. A través de ella se destaca la necesidad de que los estudiantes conozcan sus propio contexto: cultural, geográfico, político, etc. En otras palabras, la orientación planteada también ayuda en la construcción de redes de relación con el entorno social y natural de los estudiantes.

Evaluación

Para completar el apartado de la justificación, se debe valorar el rendimiento dentro del aula de las actividades a través de su evaluación. Principalmente esta se basaría en la producción del alumnado (a través de: la clasificación justificada de personajes según su clase social; la interrelación de perspectivas pasadas y actuales al respecto del progreso y el mundo laboral; la exposición de ideales políticos recogidos de noticias periodísticas; y la comparación de interpretaciones cinematográficas-históricas), justificándola mediante rúbricas diferenciadas por perspectivas. Es decir, se valorará la separación adecuada de las diversas voces planteadas según la actividad y el contexto históri-

co. Sin embargo, los puntos de mayor importancia para establecer una adecuada evaluación se centrarán en la interrelación entre distintas perspectivas para establecer una visión de conjunto; las conclusiones finales a las que llegue el alumnado al respecto de esa imagen global; y finalmente, la aplicación que pueda darle a esas conclusiones en la comprensión de su propio presente.

Conclusión

Se ha elegido una problemática de gran profundidad y dificultad, pero que a su vez resulta sumamente útil, completa y versátil. Resulta un reto en sí misma su aplicación en el aula, debido a esas mismas características que la hacen casi indispensable para la didáctica de la Historia. Se trata de un metaconcepto que recurre a la base de la propia disciplina histórica para desarrollarse, aceptando la idea de que la Historia es abierta, dinámica y plural. Ello implica que los estudiantes no van a alcanzar conclusiones concretas con nombre y fecha, sino que van a aprender que existen múltiples realidades que divergen entre sí para reconstruir la Historia a través del razonamiento histórico. Un objetivo didáctico sumamente complicado de evaluar, y que no se puede determinar su alcance con un examen. Además, requiere de mucho tiempo para profundizar en las diversas variables que intervienen en cada ejercicio, y aún más para consolidar las relaciones entre ellas y el punto de vista desde el que están dando una perspectiva del pasado. Y aunque los ejercicios se han planteado para ocupar unas dos o tres sesiones, sería recomendable alargarlos una o dos sesiones más para lograr mejores resultados. Estos pueden ser algunos de los motivos por los que no se suele aplicar la multiperspectiva en el aula, la complejidad de sus planteamientos y la cantidad de tiempo que exige. No obstante, la dificultad a la que van a hacer frente el alumnado es el resultado directo del tipo de desarrollo cognitivo que se le haya potenciado hasta ese momento; y la cantidad de tiempo viene determinada por un temario demasiado denso y basado en la memorización de datos. Siendo de otra manera, se trata de un metaconcepto cuya aplicación responde a la ruptura con la didáctica clásica de la Historia.

La multiperspectiva se presenta como un abanico lleno de posibilidades, y las actividades expuestas muestran en sí mismas esa potencia para trabajar la Historia de forma más significativa, motivacional y abierta. No obstante, soy consciente de que la innovación de este proyecto no se encuentra ni en el “qué” ni en el “cómo” enseñar. Tanto el contenido como la metodología se pueden cambiar, adaptar, simplificar o mejorar. Se ha de destacar que la innovación se encuentra en el “por qué” enseñar multiperspectiva. El por qué es importante trabajar la Historia desde diferentes conceptos y cuestiones, abarcando y combinando diferentes metaconceptos, y potenciando habilidades mixtas, tanto para comprender la Historia como para visibilizar el oficio del historiador. Por lo tanto, la justificación final a esta propuesta de actividades es que, en mi opinión, la multiperspectiva es la respuesta al “por qué” enseñar Historia de una manera amplia, diversa e íntegra.

IV. Referencias

Bibliografía

- Alquezar Penón, J. (Dir.) (2010). *La Semana Trágica*. Andorra (Teruel): Ediciones de la Biblioteca.
- Ashton, T. S. (1985). El nivel de vida de los trabajadores ingleses, 1790-1830. En: A. J. Taylor, (compilador), *El nivel de vida en Gran Bretaña durante la Revolución Industrial*. Madrid: Ministerio de trabajo y seguridad social.
- Capellán de Miguel, G. (2015). El escenario de las culturas políticas: régimen de publicidad y metáforas de la opinión pública. En: C. Forcadell y M. Suarez Cortina (Coords.), *La Restauración y la República: 1834-1936*. Vol. III de la colección "Historia de las culturas políticas en España y América Latina", Madrid-Zaragoz: Marcial Pons-PUZ.
- Carr, E. H. (1983 [1ª ed.], 2010 [2ª ed.], 2011 [2ª reimpresión]). *¿Qué es la Historia?*, Barcelona: Ariel.
- Comellas, J. L. (2002). *Del 98 a la semana trágica. Crisis de conciencia y renovación política*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Domínguez, J. (1989), El lugar de la historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia. En: M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asencio (Eds.), *La Enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid: Aprendizaje Visor.
- Dougherty, J. (2004). Making Sense of Multiple Interpretations. *History of Education Quarterly*, 44(1), 105-108.
- Escudero, A. (2009). *La Revolución Industrial. Una nueva era*. Madrid: Anaya.
- Fuentes, C. (2002). La visión de la historia por los adolescentes. Revisión del estado de la cuestión en EEUU y el Reino Unido. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1, 55-68.

- Irigaray, M. V. y Luna, M. R. (2014). La enseñanza de la Historia a través de videojuegos de estrategia. Dos experiencias áulicas en la escuela secundaria. *Clío & Asociados*, 18-19, 411-437.
- Marcus, A. S. (2005). "It Is as It Was": Feature Film in the History Classroom. *The Social Studies*, 96(2), 61-67.
- Marcus, A. S. y Stoddard, J. D. (2009). The Inconvenient Truth about Teaching History with Documentary Film: Strategies for Presenting Multiple Perspectives and Teaching Controversial Issues. *The Social Studies*, 100(6), 279-284.
- Nygren, T., Vinterek, M., Thorp, R. y Taylor, M. (2017). Promoting a Historiographic Gaze through Multiperspectivity in History Teaching. En: H. Elmersjö, A. Clark y M. Vinterek, (Eds.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Rigol, A. y Sebastián, J. (1991). España aislada: Los últimos de Filipinas (1945) de Antonio Román. *FilmHistoria Online*, 3, 171-184.
- Thompson, E. P. (1985). Niveles y experiencias. En: A. J. Taylor (compilador). *El nivel de vida en Gran Bretaña durante la Revolución Industrial*. Madrid: Ministerio de trabajo y seguridad social.
- Ubieto, A. (Dir.) (1985). *Aspectos didácticos de Historia. 1. Bachillerato*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Urías Aguirre, F. J. (2013). *Los videojuegos en el aprendizaje de la Historia*. La Rioja: UNIR.
- VanSledright, B. A. y Kelly, C. (1998). Reading American History: The Influence of Multiple Sources on Six Fifth Graders. *The Elementary School Journal*, 98(3), 239-265.
- Wainwright, A. M., (2014). Teaching Historical Theory through Video Games. *The History Teacher*, 47(4), 579-612.

Webgrafía

ABC (s.f.). *Hemeroteca*. Recuperado de:
<http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1909/08/05.html>

Gobierno de Aragón (2016). Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Educaragón*. Recuperado de: http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=60

Gobierno de Aragón (2016). Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Educaragón*. Recuperado de: http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=60

Librepensador Acrata (2011). La Semana Trágica en la prensa de la época. *La Semana Trágica de Barcelona*. Recuperado de: <http://cronologiamovimientoobrero.blogspot.com/2011/11/la-semana-tragica-en-la-prensa-de-la.html>

Lozano Cámara, J. J. (2004). La Revolución Industrial: textos. *Clases Historia*. Recuperado en: <http://www.claseshistoria.com/revolucionindustrial/textos.htm>

Maragall, J. (1909). Semana Trágica. *Ayuntamiento de Barcelona – Arxiu Municipal*. <http://www.bcn.cat/setmanatragica/es/index.php/Slide/desc/id/62a.html>

Albuixech, J. M. (2000). Las clases sociales en la Revolución Industrial. *Monografías*. Recuperado de: <https://www.monografias.com/trabajos6/claso/claso.shtml?fbclid=IwAR3-Xd3k5cdrhalBHQccF3dGhyqso8d022ftWzeOUdPJ7bPiADcPsQcbsig>

Ragas, J. (2012). La importancia de escribir la historia reciente. *Historia Global Online* <http://historiaglobalonline.com/2012/12/09/la-importancia-de-escribir-la-historia-reciente/>

MartaSerr (2010). Condiciones de vida de las clases burguesas y trabajadoras. *Slideshare*. Recuperado de: https://es.slideshare.net/MartaSerr/condiciones-de-vida-de-las-clases-burguesas-y-trabajadoras-6195578?next_slideshow=1&fbclid=IwAR1LabzIR4dpI-f4y3HmXi3TAzqhCys_vl635aYZ5rYiR_T8fcMYqj6YDwY

Juanandresdelpozo (2011). Las clases sociales en la sociedad industrial del siglo XIX. *Slideshare*. Recuperado de: https://es.slideshare.net/juanandresdelpozo/las-clases-sociales-en-la-sociedad-industrial-del-siglo-xix?fbclid=IwAR0SDqmbQimiEagLI7u0vi18z5_5x_B_YHbY8aw8rey3H_jWE8M-ZmA7DWI

Imágenes

"El vagón de tercera clase", Honoré Daumier, 1864 y "Los comedores de patata", Vincent van Gogh, 1885, <http://artetorre.blogspot.com/2016/06/el-vagon-de-tercera-clase-daumier-1864.html>

Ejemplo de proletariado y burguesía en el videojuego *Assassin's Creed Syndicate*, <https://images8.alphacoders.com/613/thumb-1920-613859.jpg>

<http://blog.ubi.com/app/uploads/2015/10/final2.jpg>

"La Bendición", Jean Baptiste Simeon Chardin, 1740, <https://barbararosillo.com/2011/11/18/la-perfecta-casada/jean-baptiste-simeon-chardin-la-bendicion-1740-museo-del-louvre-paris/>

"Matrimonio a la moda: I. El contrato matrimonial", William Hogarth, 1745, <http://fundacionio.org/art/pictures/august08.html>