

## **La enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato y las TIC: la introducción de la estrategia Webquest**

Luis Miguel Acosta Barros  
IES Las Galletas (Arona, Tenerife)  
<lacobar@gobiernodecanarias.org>

**Resumen:** El desarrollo de la sociedad de la información y la comunicación (SIC) ha implicado cambios en la educación. El más relevante viene determinado por la aparición de Internet y la posibilidad de utilizarla como medio de aprendizaje. Hoy, gracias a la Red, la información se genera de forma más descentralizada y flexible, cabe construir conocimiento de forma compartida a través de herramientas de comunicación y trabajo colaborativo online, desarrollar un nuevo concepto de ciudadanía activa y participativa, etc. Todos estos cambios nos permiten hoy considerar que Internet en particular y las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en general son el mascarón de proa de un extraordinario cambio en el concepto mismo de enseñanza-aprendizaje (E-A). ¿Cómo puede influir este cambio en la didáctica de la historia en las enseñanzas de bachillerato? El presente artículo se aproxima a este fenómeno de modo tal que apunta la posibilidad real de ver las TIC, en parte, como una contribución positiva a su mejora.

**Palabras clave:** Webquest, Bachillerato, Internet, TIC, Web 2.0, Enseñanza de la Historia.

**Abstract:** The development of information society and communication (SIC) has led to changes in education. The most relevant is determined by the emergence of the Internet and the possibility of using it to learn. Today, thanks to the Internet, information is generated in a more decentralized and flexible, it should build a shared knowledge through communication tools and collaborative work online, developing a new concept of active citizenship and participation. All these changes allow us consider the Internet and ICT (information and communication technologies) are the figurehead of an extraordinary change in the concept of teaching and learning. How can influence this change in the teaching of history in high school? This paper addresses this phenomenon in a way that suggests the real possibility of seeing ICT as a positive contribution to its improvement.

**Keywords:** Webquest, Bachelor, Internet, ICT, Web 2.0, Teaching History.

### **1. Razones para una crisis: la historia que se enseña**

Este cambio estructural en la concepción misma de la E-A coincide, para el caso de la didáctica de la historia, con un cada vez mayor cuestionamiento de la influencia social y política de la disciplina, incluso de disenso entre los propios historiadores sobre su propia condición científica (Cabrera Acosta y McMahon, 2002). Una década después, coincidimos con los profesores Prats y Santacana (1998) en la identificación de las causas que han llevado, en principio, a situar la E-A de la historia en el escenario actual:

- *Exigencia de usar el pensamiento abstracto formal al más alto nivel.* Es necesario que el estudiante tenga una comprensión apropiada del tiempo tanto cronológico pero

fundamentalmente del histórico, algo complejo si no se hace tomando en consideración la psicología cognitiva (Trepát y Comes, 2002: 47; Toledo, Gazmuri y Magendzo, 2010: 89); ser capaz de reconocer transformaciones y cambios de distinta naturaleza en situaciones concretas planteadas; identificar y valorar la concurrencia de varios factores para explicar un hecho con incidencia, intensidad e importancia diferentes... Cualquier diseño didáctico tiene que contemplar la adquisición de habilidades y destrezas instrumentales para la comprensión de la historia desde una perspectiva dinámica, que vaya más allá del relato descriptivo.

- *Imposibilidad de reproducir los hechos históricos objeto de estudio.* La historia se encuentra en desventaja respecto a las ciencias experimentales, incluso con otras ciencias sociales donde es posible la aproximación fáctica contemporánea a los fenómenos estudiados. Esto plantea el doble problema de ver las fuentes como medios necesarios para la adquisición de conocimiento pero, al mismo tiempo, la exigencia de someterlas a una profunda crítica si lo que se pretende es una aproximación rigurosa al pasado. Desde el ámbito de la didáctica, no obstante, además de las fuentes primarias históricas y secundarias historiográficas, la aproximación al objeto de estudio es facilitado por el recurso a producciones culturales que abordan contenidos del pasado de significación y valor históricos, como la literatura o el cine.
- *Diferencias entre los historiadores sobre el carácter científico de la disciplina y la proyección de esta polémica entre el profesorado.* El debate se ha traducido en la aceptación acrítica por muchos profesores de una interpretación positivista que aporta una apariencia de cientificidad a lo que en buena medida sigue siendo hoy, igual que en su origen, una utilización de la disciplina como “instrumento ideológico de carácter doctrinal para fortalecer los estados nacionales” (Carretero y Glez., 2004: 174). La mayoría de los historiadores, desde tradiciones académicas distintas, niegan la posibilidad de reconstruir el pasado como forma de aproximación a su conocimiento, y a la vez, en aparente contradicción, siguen negándose a aceptar la vía interpretativa como preferente frente a la narrativa para enseñar historia (Toledo, Gazmuri y Magendzo: 78 y 82).
- *Estereotipo social sobre el carácter memorístico, no comprensivo, del aprendizaje de la historia.* Esta visión está arraigada y, como ya hemos apuntado en la justificación de la investigación, en parte es aceptada por los propios discentes. En algunos casos se ha introducido en bachillerato la controversia historiográfica, pero normalmente desde un planteamiento transmisivo centrado en el profesor. Son excepcionales las experiencias de

construcción de conocimiento orientadas a la interpretación original por los estudiantes, ni siquiera como ejercicio especulativo (Fuentes, 2004).

- *Utilitarismo político e ideológico: la historia al servicio de una causa política presente desde una interpretación del pasado.* Toda estructura de poder tiende a hacer una representación de la realidad, que incluye también el pasado, y que además actúa a modo de justificación de la acción presente. No olvidemos que además la historia favorece la reflexión sobre los valores y las actitudes sociales, por lo que su estudio es muy vulnerable a la influencia política (Pluckrose, 2004: 16).

Algunas de las dificultades son resultado de erróneas percepciones, mala práctica y usos interesados, pero otras son de naturaleza epistemológica de la propia disciplina. No hay una opinión globalmente compartida de qué es la historia y tampoco de cómo se puede enseñar. No obstante, suele haber una relación bastante directa, en la didáctica de la historia aplicada, entre **qué concepto de la historia tiene el docente y cómo enfrenta su enseñanza**. Prats (2000) apunta la existencia de tres grandes corrientes:

- *Historia nacional.* Hunde sus raíces en el historicismo decimonónico y el positivismo. Según esta tradición, la historia atiende la necesidad de justificar la génesis y la permanencia del estado a partir de la existencia de un pasado común compartido por la nación (Luc, 1987: 25-27). En España este planteamiento ha sido controvertido, en el pasado a causa de su utilización por el franquismo, y hasta hace unos años por la pugna sobre la concreción del currículo base de historia de España entre distintas administraciones, grupos políticos, etc. (López Facal, 2003).
- *Historia como instrumento para el desarrollo personal y la promoción de ideas y actitudes sociales.* Se considera que los problemas sociales actuales tienen un origen o causalidad histórica. Desde una perspectiva en parte conectada con la sociología, la historia asume un valor instrumental de análisis al servicio de la reivindicación y la promoción de ciertos valores y principios, como la igualdad de género, la defensa de la paz, el reconocimiento de los derechos humanos, etc.
- *Historia transformadora del presente.* Se pretende introducir al estudiante en la comprensión del funcionamiento de las sociedades. A través del análisis histórico, se defiende que es posible comprender problemas sociales, políticos y económicos actuales. Esta visión se vincula en buena medida a la tradición historiográfica marxista (materialismo histórico), principalmente en la visión utilitarista transformadora, pero

comparte su perspectiva de análisis globalizado (historia total), preocupación por aplicación del método histórico y democratización de los sujetos estudiados (colectividades, grupos sociales, mentalidades, vida cotidiana...) con otras escuelas como la de los Annales, historia de las mentalidades...

La situación actual dominante es la de un **enfoque ecléctico**, que incluye las tres tradiciones. Ahora bien, pensamos que es necesario poner el acento en la visión de la historia como instrumento al servicio de la comprensión de la sociedad actual desde la utilización de técnicas propias del método de investigación histórico. Frente a una historia factual, narrativa, defendemos la conveniencia de aproximar a los estudiantes al estudio del pasado desde una perspectiva explicativa y activa, donde de algún modo se produzca un apoderamiento por parte de éstos de las técnicas y métodos de trabajo del propio historiador, claro está, de acuerdo al desarrollo cognitivo de los estudiantes de bachillerato.

¿Qué aportaciones desde la didáctica se han hecho a esta última visión de la E-A de la historia? Más allá de la existencia de una corriente de profesores, minoritaria, que ha defendido y aplicado planteamientos de renovación e innovación, basados en métodos de descubrimiento e indagación, por lo común ha dominado y sigue dominando actualmente en las aulas de secundaria estrategias didácticas basadas en “las explicaciones (del profesor), el dictado de apuntes, la lectura del libro de texto, los ejercicios de aplicación u otras parecidas” (Quinquer, 2002: 98). Entre los docentes hay una percepción de sus necesidades metodológicas con respecto a la E-A casi exclusivamente centradas en la transmisión, lo que se ha venido a llamar, **metodología para enseñar bien**.

## **2. La historia que se aprende: didáctica y método histórico**

En principio una E-A basada en el método histórico implica familiarizar a los estudiantes en la aplicación de determinadas destrezas y técnicas: recogida de información y elaboración de un estado de la cuestión; clasificación y análisis crítico de fuentes, formulación de hipótesis, determinación de nexos causales... Es necesario ir más allá de la descripción o la interpretación de “otros” –historiadores, el profesor– y entrar en el de la interpretación “propia” del discente, claro está, en términos revisables y de suficiencia exigibles.

En todo caso, lo que trasciende en un planteamiento didáctico basado en el método de investigación histórico es que no cabe plantear como meta de aprendizaje una averiguación objetiva comúnmente aceptada e incontrovertible de lo que ocurrió en el pasado, algo que creemos epistemológicamente imposible. Añadimos, además, que creemos muy aconsejable la asunción de esa idea por los estudiantes. Sin rechazar la naturaleza fáctica de la historia, **la realidad histórica es construcción personal**. Así se construye el conocimiento histórico y nada mejor que los propios estudiantes, desde su propia experiencia práctica, hagan suya esa visión cuestionable y revisable de los resultados de su propia investigación que es, en sí, producción de conocimiento histórico. En este sentido es evidente la vinculación estrecha que cabe realizar entre la concepción científico social de la historia y el constructivismo, como teoría de aprendizaje subyacente y propuesta didáctica (Pagès, 2002; Toledo, Gazmuri y Magendzo, 2010: 88-91).

Aceptado el enfoque, el paso siguiente era la concreción de qué aprendizajes, en relación con la aplicación del método, es posible trabajar con los estudiantes. Prats y Santacana (1998) realizan una propuesta que, desde nuestra experiencia, creemos aplicable:

- *Aprender a formular hipótesis de trabajo*. El estudiante ha de reconocer el concepto de hipótesis como suposición lógica, razonada y provisional desde la que parte la investigación. Toda hipótesis se formula desde la existencia previa de un problema que se intenta explicar. Normalmente se parte de un conocimiento previo, pero su veracidad tiene que basarse en pruebas, y éstas las aportan las fuentes.
- *Aprender a clasificar fuentes*. Como se pretende simplemente aproximar al método histórico de investigación, no es preciso que sea exhaustiva ni completa. Lo fundamental es la identificación de la fuente como verdaderamente histórica, en desarrollar entre los estudiantes la capacidad de aproximación con actitud especulativa y sensibilidad científica.
- *Aprender a analizar y valorar las fuentes*. El estudiante de bachillerato tiene que acercarse a ellas con mentalidad indagadora. Es primordial el desarrollo de la capacidad de percepción crítica de la información que se pueda obtener a través de la explotación de la fuente. Aunque es preciso en muchos casos apoyar al estudiante en esa labor, por ejemplo a través de cuestionarios, también es necesario que esa labor empiece a ser desarrollada autónomamente.

- *Aprender a formular explicaciones causales de los hechos.* Hay que tener en cuenta el proceso de desarrollo del pensamiento formal abstracto. Un estudiante graduado en secundaria obligatoria puede acercarse ya a interpretaciones causales globales, estableciendo redes de relación causa-efecto entre hechos, situaciones... También puede comprender la multicausalidad. Como docentes hemos de promover la aplicación contextualizada del principio de la ley general de causalidad –la causa es origen del efecto y le precede en el tiempo–, las reglas de inferencia y, finalmente, las pautas que a seguir para la elaboración conclusiva de teorías explicativas más o menos originales sobre hechos reales o posibles resultado de elaboraciones especulativas –¿qué hubiera sucedido si?–, al menos introducirlas.

Para desarrollar este conjunto de destrezas, habilidades..., **es necesario que el estudiante asuma el rol del historiador o el de personajes protagonistas de los hechos objeto de estudio**, esto último a través de ejercicios de simulación. De un modo u otro tiene que aplicar estas técnicas y percibir la complejidad y la trascendencia del método histórico. La segunda opción, la de situarse el estudiante en el papel concreto de personajes del pasado, nos ha parecido desde nuestra experiencia de innovación, incluso, más interesante, por su aportación al desarrollo de actitudes de comprensión de los valores de sociedades pretéritas desde una aproximación contextualizada, “vivida” en primera persona, y no requerir una aplicación sistemática del método.

Un planteamiento de la E-A basado en el método de investigación histórico nos lleva a la necesidad de implementar técnicas didácticas centradas en el estudiante, basadas en el aprendizaje problematizado y la construcción del conocimiento desde la indagación. De hecho, ésta ya ha sido la línea de innovación desde los setenta, particularmente desde experiencias basadas en el aprendizaje por descubrimiento en secundaria (Quinquer, 2002: 100) y primaria (Pluckrose, 2004). El éxito fue relativo y la tendencia actual pasa por planteamientos de actividad más guiados, pero que mantienen las bases de la metodología (Serra, 2010: 12-14).

### 3. ¿Las TIC como solución?: cine, simulación y Webquest

Obviamente el uso de los medios tecnológicos no supone en sí mismo una solución a los problemas que plantea la didáctica de la historia pero sí supone un revulsivo para los planteamientos de aproximación al conocimiento histórico en la E-A desde la implementación de habilidades y destrezas propias del método de investigación históricos.

Un aspecto importante que puede abordarse mejor desde el uso de la tecnología es el de la dificultad que desde la didáctica de la historia existe para la representación del pasado. Se trata de un problema específico de esta ciencia y que tiene que ser especialmente contemplado en el diseño didáctico. La literatura y especialmente el cine se emplean de modo creciente como recurso central para suplir esa dificultad (Uroz, 1999). En el caso del cine, hay ya importantes comunidades de profesores innovadores –*Cinehistoria*, *Educahistoria*...– que comparten experiencias, aunque siguen siendo muy mayoritarias aún las propuestas centradas en su uso ejemplificativo y no constructivo de conocimiento por los estudiantes. En este último sentido, creemos, hay un campo apenas explorado referido al uso de las técnicas didácticas de rol o simulación desde la implementación del método histórico y utilizando el cine como recurso. En todo caso, en cualquiera de las formas de aproximación al cine como recurso a la E-A en historia, un aspecto a cuidar especialmente es el del análisis de su credibilidad.

Otro ejemplo de desarrollo didáctico con TIC lo constituye la **estrategia Webquest**. Tal vez sea la más exitosa actividad de utilización de Internet para el desarrollo del método de proyectos típicamente constructivista. Su penetración en la E-A de la historia es ya notable (Vera, Murcia y Pérez, 2003; Adell, 2004). Es una creación originaria de Dodge y March de mediados de los noventa. Se convirtió muy pronto, en palabras de Barba (2002), en “una de las metodologías más eficaces para incorporar Internet como herramienta educativa para todos los niveles y para todas las materias”. Y hasta hoy, también en enseñanza secundaria y bachillerato.

Área (2004) define la Webquest como una “estrategia de aprendizaje por descubrimiento guiado a un proceso de trabajo desarrollado por los alumnos utilizando los recursos de la www”. En este sentido la identifica como una opción que integra “los principios del aprendizaje constructivista, la metodología de enseñanza por proyectos y la navegación web para desarrollar el currículum con un grupo de alumnos en una aula ordinaria”. Adell (2004)

L. M. Acosta (2010) “La enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato y las TIC: la introducción de la estrategia Webquest”, *Proyecto Clío* 36. ISSN [1139-6237](http://clio.rediris.es). <http://clio.rediris.es>

la define como “una actividad didáctica que propone una tarea factible y atractiva para los estudiantes y un proceso para realizarla durante el cual, los alumnos *harán cosas* (cursiva en texto original) con información: analizar, sintetizar, comprender, transformar, crear, juzgar y valorar, crear nueva información, publicar, compartir, etc.”

Dodge (2004) subraya la contribución de la Webquest al **desarrollo de trabajo intelectual de tratamiento de la información en la red**, más en términos de tratamiento y utilización de ésta que de búsqueda. Destaca, según uno de sus creadores, por apoyar los niveles de análisis, síntesis y evaluación de pensamiento. Desde la perspectiva de concepción de aprendizaje, la Webquest destaca por un conjunto de atributos que, de hecho, la pueden identificar como técnica didáctica particularmente apropiada para introducir a los estudiantes en el rol o el papel de investigador histórico o protagonista simulado de una situación problematizada del pasado sobre la que se pueda abordar la introducción del método histórico (Dodge, 2004; Temprano, 2009: 16-19). La Webquest plantea a los estudiantes, que deben trabajar colaborativamente, cooperando, la realización de una **tarea real, significativa, muchas veces desde un planteamiento problematizado** que exige buscar, tratar y reelaborar la información obtenida en la red. La tarea es la solución, y aunque hay que tratar abundante información en Internet, realmente la respuesta hay que *fabricarla* (Vivancos, 2008: 161). Un aspecto a trabajar desde el desarrollo es el de la **publicidad del proceso y especialmente la del producto final en la red** a través, por ejemplo, de herramientas Web 2.0. Aportamos algunos ejemplos nuestros de desarrollos de Webquest de historia para bachillerato recurriendo a la técnica de rol y al cine como recurso didáctico<sup>1</sup>.

## BIBLIOGRAFÍA

AREA MOREIRA, M. (2004). “Webquest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet”. *Quaderns Digitals. Monográfico Webquests*. <[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=7374](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7374)> Consulta: 27/08/2010.

---

<sup>1</sup> Ryan en los Juicios de Nuremberg <[http://www.historiatotal.net/webquest\\_ryan.mht](http://www.historiatotal.net/webquest_ryan.mht)>, John Reed entrevista a Lenin <<http://www.historiatotal.net/John%20Reed%20entrevista%20a%20Lenin.htm>>, La secretaria de Hitler <<http://www.historiatotal.net/LASECRETARIADEHITLER.htm>> y Alex Rider pudo estar en el Titanic <[http://www.phpwebquest.org/wq25/webquest/soporte\\_mondrian\\_w.php?id\\_actividad=14003&id\\_pagina=1](http://www.phpwebquest.org/wq25/webquest/soporte_mondrian_w.php?id_actividad=14003&id_pagina=1)>.



L. M. Acosta (2010) “La enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato y las TIC: la introducción de la estrategia Webquest”, *Proyecto Clío* 36. ISSN [1139-6237](http://clio.rediris.es). <http://clio.rediris.es>

BARBA, C. (2002). “La investigación en Internet con las Webquest”. *Comunicación y Pedagogía*. 185: 62-66.

CABRERA ACOSTA, M. A., y McMAHON, M. (coord.) (2002): *La situación de la historia: ensayos de historiografía*. Universidad de La Laguna.

CARRETERO, M.; GONZÁLEZ, M.F. (2004). “Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España”, en CARETERO, M., y VOSS, J. (comps). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

DODGE, B. (2004). “Cinco reglas para escribir una fabulosa Webquest”. *Quaderns Digitals. Monográfico Webquests*.

<[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=7364](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7364)> Consulta: 27/08/2010.

FUENTES MORENO, C. (2002). *Concepción de la Historia como materia escolar: interés y utilidad entre el alumnado de ESO*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. <<http://sites.google.com/site/aavaavb/tesis-doctorals>> Consulta: 27/08/2010.

LUC, J. N. (1989). *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid: Cincel.

PAGÈS, J. (2002). “Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales”. *Pensamiento Educativo*. 30: 255-269.

PLUCKROSE (2004). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.

PRATS, J. (2000). “La enseñanza de la Historia (reflexiones de un debate)”. *La Vanguardia*. Barcelona, 7 de julio. <[www.ub.es/histodidactica/articulos/lavanguardia.htm](http://www.ub.es/histodidactica/articulos/lavanguardia.htm)> Consulta: 27/08/2010.

PRATS, J., y SANTACANA, J. (1998): “Enseñar Historia y Geografía, principios básicos”, en VV.AA.: *Enciclopedia General de la Educación*. Volumen III (Ciencias Sociales). Barcelona. En línea <http://www.ub.es/histodidactica/articulos.htm> > Consulta: 27/08/2010.

QUINQUER, D. (2002). “Estrategias de Enseñanza: los métodos interactivos”, en BENEJAM, P.; y PAGÈS, J. (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. ICE Universitat de Barcelona: 97-121.

L. M. Acosta (2010) “La enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato y las TIC: la introducción de la estrategia Webquest”, *Proyecto Clío* 36. ISSN [1139-6237](http://clio.rediris.es). <http://clio.rediris.es>

SERRA, J. A. (2010). “Enseñanza de la historia. Claroscuros de la estrategia de la resolución de problemas”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 63: 7-17.

TOLEDO, M<sup>a</sup> I.; GAZMURI, R.J.; y MAGENDZO, A. (2010). “Propuesta de categorización de corrientes vigentes en la enseñanza escolar de la historia”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 63: 77-92.

TREPAT, C.; COMES, P. (2003). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Materiales para la innovación educativa*. Barcelona: ICE, Graó.

UROZ, J. (ed.) (1999). *Historia y cine*. Universidad de Alicante.

VERA MUÑOZ, M. I.; MURCIA BELMONTE, F.; y PÉREZ i PEREZ, D. (2003). “Las Webquests y la enseñanza de las Ciencias Sociales”. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*. 190: 65-67.

VIVANCOS, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza.