



MANUEL SANTOS BURGALETA Y FRANCISCO SANTOS ESCRIBANO

Memoria, vida, aprendizaje: competencias básicas y fuentes orales en el aula de Ciencias Sociales

RESUMEN

Frente a la receta universal de TIC en educación, la *sociedad de la información* exige propuestas de enseñanza-aprendizaje que inviten a anteponer el procesamiento de la información sobre su mero soporte, por novedoso o deslumbrante que pueda resultar. En este sentido, las fuentes orales se presentan como un aparejo idóneo de aprendizaje, esto es, un conjunto de herramientas y decisiones docentes articuladas genuinamente en términos de competencias básicas. Así, las fuentes orales delimitan un espacio educativo en el que didáctica y epistemología de la Historia se integran y complementan para favorecer, a través de una motivación activa, procesos de metacognición y desarrollo social de los alumnos.

PALABRAS CLAVE

Didáctica de la Historia, Fuentes orales, Diálogo intergeneracional, Competencias básicas, Transición Democrática.

Manuel Santos Burgaleta

Doctor en Historia Moderna. Profesor de Educación Secundaria.

msantos@iesvalledelebro.es

Francisco Santos Escribano

Doctor en Historia Contemporánea. Profesor de Educación Secundaria. Profesor UNED. Centro Asociado de Tudela (Navarra)

fsantos@iesvalledelebro.es

[Claseshistoria.com](#)

15/01/2012

1. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS COMO DECISIÓN EDUCATIVA

Con toda probabilidad, la desmotivación de sus alumnos representa el más comprometido de cuantos retos ha de afrontar un profesor de Historia en clase de secundaria. Se trata, por lo demás, de un problema tan extendido por todas las áreas que han acabado pareciendo lógicas tanto la imposición de diagnósticos comunes como la receta de paliativos globales, concretados casi siempre en dosis más o menos elevadas de TIC (Tecnologías de Información y Comunicación). Recurso éste, fácilmente mensurable, y, como tal, muy propenso a identificarse con un valor absoluto de calidad educativa, especialmente por parte de quienes diseñan y ejecutan los programas de su gestión académica. Pero las TIC distan mucho de resultar la panacea universal (Hernández y Sancho, 2011): basta con ver la frecuencia con que la competencia de los llamados *nativos digitales* se limita a la localización y “corta-pegar” de información, sin ánimo ni ejercicio alguno de análisis y reelaboración de la misma. Sin embargo, contribuir a educar ciudadanos de la *sociedad de la información* requeriría, precisamente, anteponer la atención hacia métodos de procesamiento de esa información, más que hacia su mero soporte, por novedoso y seductor que pueda resultar. Aún hoy, es difícil sustraerse al deslumbramiento que genera el desarrollo tecnológico de las comunicaciones, pero no es menos cierto que su prescripción generalizada ha contribuido a solapar debates educativos cardinales.

En el área de Ciencias Sociales de secundaria, que aquí nos ocupa, todavía se echa de menos alguna mayor reflexión, por ejemplo, sobre las causas específicamente epistemológicas que influyen en la desmotivación generalizada de los alumnos de Historia. Entre adolescentes, es frecuente topar con dificultades para manejar con solvencia los significados de las coordenadas temporales. Y no menos habitual resulta la percepción de los procesos históricos como algo puramente ajeno, tan alejado de su vida cotidiana que hace improbable cualquier identificación de sí mismos como resultado acumulado de su acontecer. Al menos en esta etapa, son sensaciones casi consustanciales a la propia asignatura, que siguen –y seguirán– exigiendo propuestas educativas orientadas a suscitar la *motivación intrínseca* de los estudiantes (Reeve, 1994).

La presente colaboración no tiene otro objeto que compartir una de esas propuestas, ciertamente modesta y de carácter puramente experimental, diseñada y

desarrollada por varios profesores de Historia en el IES Valle del Ebro, de Tudela (Navarra). El propósito es dinamizar sus clases y motivar a sus alumnos desde la conjugación de tres prioridades didácticas compartidas. La primera, parte de una noción sobre el papel mismo de la enseñanza, en relación a que el profesor no es ya el dispensador único de la información –sería absurdo pretenderlo en la era de *Google*– sino que más bien actúa como guía de procesos autónomos de aprendizaje. Así, este planteamiento deja ya translucir, en segundo término, una vocación para trabajar en clave de competencias básicas. Pero, no tanto por imperativo curricular cuanto por contribuir a establecer modelos de aprendizaje en que los alumnos puedan desenvolverse con autonomía y responsabilidad. Al mismo tiempo, ello permite a los profesores adaptar métodos particulares a las realidades a que pretenden responder.

Así entendidas, las competencias básicas constituirían variables dependientes del profesorado y sus estudiantes, a los cuales quedarían aquéllas subordinadas. Nunca al revés. Es recomendable, en otras palabras, establecer prioridades en el tratamiento de las competencias básicas en función de los objetivos didácticos planteados y las condiciones particulares del alumnado. De hecho, percibir la Historia que se aprende como algo ajeno no es un problema lingüístico, ni matemático, ni de fácil resolución digital. Se trata, más bien, de una cuestión cultural que, a distintos plazos, repercute directamente sobre aspectos sociales. Además, supone un problema de iniciativa para aprender que, inevitablemente, acaba condicionando tanto la autonomía como, en último término, el propio modelo de aprendizaje. De ahí que, sin renunciar en modo alguno a las demás, *aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, social y ciudadana y cultural y artística* sean las competencias básicas más intensamente desarrolladas en nuestra propuesta.

Existe, por otro lado, una tendencia generalizada –y, en cierto modo, razonable– de que el trabajo por competencias debe plantearse en detrimento de los contenidos curriculares (Goñi, 2010; Monereo y Pozo, 2007). Frente a ella, surge la tercera de nuestras prioridades. Esta no es otra que la voluntad de explotar los valores didácticos de la propia epistemología y del ánimo de incorporar al aula fuentes originales y procedimientos de investigación histórica. En definitiva, métodos de enseñanza-aprendizaje bien contrastados didácticamente, que presumimos también idóneos desde una perspectiva competencial.

En la encrucijada de estas preferencias educativas, optamos por un método ciertamente sugestivo: las fuentes orales. Un modelo de transmisión con valores informativos diferentes, pero no menores que los de las TIC, y, desde luego, con bastante más solera que éstas, sobre todo en relación al conocimiento de las sociedades a través del tiempo. Sistema de comunicación, además, con valores sociales y procedimentales irrenunciables en educación. Las fuentes orales impulsan relaciones intergeneracionales y vínculos afectivos y personales. Al mismo tiempo, exigen una reelaboración permanente de la información manejada, así como la readecuación de las estrategias en función de unos objetivos, inquietudes e intereses

sometidos a un proceso incesante de cambio, determinado por la propia dinámica de su obtención.

En definitiva, necesidad de aprender para adaptarse constantemente, como sucede en la vida misma: en la de los alumnos y en la de los sujetos históricos, que se encuentran en torno a las fuentes orales, definiendo escenarios de vida y memoria absolutamente reales. Una realidad, donde cobra sentido el trabajo por competencias básicas, sobre todo, en términos puramente epistemológicos, permitiendo la integración a escala del aula de fórmulas científicas y didácticas perfectamente compatibles. Son éstas, al menos, las principales sensaciones que ha dejado nuestra propuesta de trabajo. Los objetivos de partida, su práctica en el aula y su valoración didáctica en clave de competencias, constituyen el fundamento de este artículo.

2. OBJETIVOS: LAS FUENTES ORALES, APAREJO DE APRENDIZAJE

Gracias a trabajos pioneros, como el de Ronald Fraser, las fuentes orales consiguieron auparon a posiciones de indudable relevancia en el panorama metodológico de la investigación histórica contemporánea. De forma paralela, han sido constantes los intentos por transferir parte de sus procedimientos a los espacios de enseñanza. Estos proyectos comenzaron a desarrollarse a nivel universitario en los primeros ochenta, si bien, en torno a 1990 eran ya bastantes las voces que se alzaban proclamando las ventajas didácticas de su aplicación en las enseñanzas medias (Janer y Santos, 1990; Núñez, 1990; Sánchez Carrera, 1991). Desde entonces, son numerosas las iniciativas didácticas desplegadas en el ámbito de la educación secundaria alrededor de las fuentes orales, con efectos inevitablemente dispares, pero siempre sugerentes e ilustrativos. Por cercanía, tanto geográfica como de planteamiento, aunque esencialmente por su intensidad y relevancia, el trabajo desarrollado en el *Proyecto Gogoan* ha constituido una referencia inexcusable para el diseño y aplicación de nuestra propuesta.

A la luz de todos estos precedentes, las fuentes orales se presentan como un instrumental idóneo para el aprendizaje, entre otras cosas, de la Historia. Al menos, de acuerdo con los objetivos iniciales que albergamos al acudir a ellas. La pretensión esencial es dinamizar las clases a través de una herramienta que, cuando menos, suele ser muy poco habitual para los alumnos (Anadón, 2006). Además de la novedad, las respuestas positivas del alumnado al trabajo con fuentes orales obedecen al manejo de referencias temporales más próximas a su presente. Esta cercanía, impuesta por la coetaneidad de los informadores, permite al alumno una mejor comprensión de las secuencias históricas, pues parte de circunstancias de las que él mismo está formando parte.

Por ello, informarse a través del testimonio directo, con retratos personalísimos de los hechos y las gentes, lleva implícita la subjetividad de la memoria. Supone, además, invitar a los estudiantes a reflexionar sobre el carácter del sujeto histórico,

sobre su identidad misma, descubriendo que, insospechadamente para ellos, son también protagonistas de la Historia personas con las que habitualmente tratan (Cano y Durban, 2009). En fin, una circunstancia que aproxima al alumno a su pasado, estimulando la percepción de sí mismo, y de su presente, como resultado de un proceso social desplegado en un tiempo anterior a él, pero en modo alguno ajeno (Domingo *et al.*, 2007). Aprende, en suma, a hacer suya la historia de los suyos.

A esta perspectiva se llega, entre otras maneras, a través del contacto personal. De hecho, una de las grandes aportaciones del trabajo con fuentes orales, es su elevada exigencia de relación social. Y ello, en dos sentidos. Por un lado, supone crear lazos, o, en la mayor parte de los casos, estrecharlos, con aquellas personas que van a ser entrevistadas, que en el supuesto de los alumnos se trata generalmente de familiares muy próximos, o también de vecinos y amistades. De este modo, se activan los contenidos afectivos y el sentido social de los propios vínculos, estimulando el diálogo intergeneracional indispensable para la valoración del patrimonio inmaterial que representa las memorias familiares y de pequeños colectivos sociales (Benegas, 2006). Pero, por otro lado, la preparación y desarrollo de las entrevistas, así como las labores de continua interpretación y reformulación de interrogantes, precisan de una metodología netamente activa, participativa, y, preferentemente, cooperativa (Quinquer, 2004), imprescindibles para la adquisición de hábitos autónomos de trabajo, aprendizaje y desarrollo metacognitivo de los alumnos.

A su vez, el hecho de establecer cauces de información a través de relaciones humanas, de la subjetividad de la memoria, de la recreación de lo vivido, confiere a las fuentes orales uno de sus principales valores educativos: definir espacios reales como la vida recordada de alguien con quien el alumno convive cotidianamente. De esta forma, se constituyen en escenarios de aprendizaje ajenos a cualquier necesidad de ficción, en los cuales, y por eso mismo, cobra pleno sentido el tratamiento de las competencias básicas.

Estos recursos orales, al fin y al cabo, no dejan de ser fuentes históricas originales, un procedimiento didáctico veterano, aunque no demasiado habitual, debido quizás al importante esfuerzo docente que exige su empleo, pero cuya eficiencia educativa está fuera de toda duda (Fernández Valencia, 1994). No es casualidad, pues, que el uso de las fuentes y métodos de investigación científica, incluidas las de ámbito social, hayan venido recientemente revelándose como un instrumento idóneo para el desarrollo y adquisición de las competencias básicas en las aulas de secundaria (Navarro, 2008; Fernández López, 2009). En esta línea, entendemos que otro gran valor inherente a las fuentes orales es su plena aptitud para el tratamiento de las competencias básicas definidas como prioritarias en nuestro plan de trabajo, muy en particular, *aprender a aprender* y *autonomía e iniciativa personal*.

En este sentido, el recurso a la oralidad implica la construcción del propio sistema informativo (Cañellas, 2004). Exige un continuo ejercicio de reflexión y toma de decisiones respecto a la información que se precisa, los ámbitos en que buscarla y

los procedimientos mediante los que obtenerla. Una vez con acceso a ella, la información ha de seleccionarse y clasificarse siguiendo instrucciones del profesor, pero, fundamentalmente, en función del interés, la motivación y el trabajo de los propios estudiantes. Revelar las claves del significado histórico que encierra cada testimonio, son la auténtica aportación metodológica de las fuentes orales y el verdadero sentido de su investigación (Benadiva y Plotinsky, 2007). Por eso, no pueden ser sino los alumnos los encargados de descifrarlas. Han de ser ellos los protagonistas de cada estrategia de búsqueda de información, y, en definitiva, los responsables de procesarla, mediante un ejercicio constante de interpretación, para seguir ampliando la cantidad y la calidad de su flujo.

Con todo, y al margen de la mayor o menor coherencia de su formulación, se entenderá que cada uno de los objetivos que alimentan nuestro trabajo, aquí expresados, hayan resultado finalmente modelados por su carácter puramente experimental. Han permanecido, y muy firmemente, además, las ganas de aprender de los alumnos y profesores que emprendieron juntos este proyecto educativo sobre la historia reciente de su tierra.

3. MÉTODO DE TRABAJO: RECONSTRUYENDO EN LAS AULAS LA MEMORIA ORAL DE LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA EN LA RIBERA DE NAVARRA

Todas las iniciativas desplegadas surgen al calor de un grupo de trabajo formado en el marco del CAP (Centro de Apoyo al Profesorado) de Tudela por profesores de Historia del IES Valle del Ebro¹. Su primera labor, consistió en establecer pautas de formación alrededor de las fuentes orales para analizar las posibilidades de aprovechamiento en su entorno educativo. La metodología empleada no tenía, pues, ninguna pretensión innovadora. No obstante, conforme fue consolidándose el plan de trabajo, sus contenidos y tareas comenzaron a manifestar algunos rasgos de personalidad propia. Entendemos que éstos son habernos centrarnos en el estudio regional de la Transición Democrática española, no demasiado habitual a través de fuentes orales, mediante el análisis de lo que denominamos tres *lugares de memoria*: la muerte de Franco, en tanto que germen del proceso político, la intentona golpista del 23-F, como culminación del mismo, y, a una escala puramente local, unos sucesos ciertamente significativos, como fueron los que rodearon la muerte de Gladys del Estal, acontecida en Tudela en 1979.

De todos estos hechos, se elaboró un dossier de información previa, luego completado con noticias de prensa y otras fuentes. A partir de aquí, estudiantes y docentes emprendieron la confección conjunta de tres cuestionarios que los alumnos

¹ Una visión más amplia del mismo, en SANTOS ESCRIBANO, F. y SANTOS BURGALETA, M.: «Recordar para aprender. Fuentes orales, memoria y didáctica en el estudio de la Transición Democrática en la Ribera de Tudela (Navarra)». *Clio*, 31, 2011, (<http://cliorediris.es>).

habían de trasladar, preferentemente, a sus abuelos, y, en su defecto, a vecinos y amistades de edades afines. Esta fase es desarrollada de forma totalmente voluntaria por los alumnos de 4º de ESO y 2º de bachillerato, cursos en que su currículum aborda este proceso histórico, a través de entrevistas personales que entregaron transcritas al profesorado. El análisis cooperativo de las informaciones obtenidas en el aula, fue completado con un encuentro entre alumnos y profesores con políticos en activo durante la Transición, en concreto, el alcalde y varios concejales del primer ayuntamiento democrático de Tudela. Esta mesa redonda, celebrada en el IES Valle del Ebro en marzo de 2011, exige el mayor esfuerzo organizativo del grupo de trabajo, pero también su mejor recompensa, desbordando las expectativas de participación de los alumnos respecto a la cantidad y calidad de las cuestiones formuladas a los ponentes².

No en vano, el objetivo esencial del encuentro es que los estudiantes puedan trasladar a los protagonistas locales de los hechos, aquellas mismas inquietudes transmitidas o suscitadas en conversación con familiares y amistades. La similitud entre todas estas experiencias, de las vivencias y sensaciones recordadas, permite, según lo previsto, la última fase de trabajo: la puesta en común y análisis en el aula de las aportaciones al significado histórico de lo que unos y otros habían contado. Y, asimismo, da lugar a una reflexión más que somera sobre la entidad de los verdaderos sujetos y protagonistas de la Historia.

4. EPISTEMOLOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA: UNA PROPUESTA INTEGRADORA EN TORNO A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Una de las más nítidas sensaciones que ha aportado este trabajo, en profesores y también en alumnos, es una percepción consciente de la Historia como algo inmediato, tangible, propio. En esa referencia puramente real, en la vocación de introducir, aun parcialmente, la Historia en la vida del alumno, radica la idoneidad de las fuentes manejadas para trabajar la adquisición de competencias básicas. De este modo, el escenario de aprendizaje y los conocimientos que moviliza el alumno, lejos de toda simulación, se congregan en cada acto de reconstrucción de la memoria. Por ello, la didáctica y la epistemología van unidas para articular pautas de trabajo en torno a la importancia de los contenidos, los aspectos científicos de la disciplina, en clave pura y deliberadamente competencial.

Frente a la corriente que identifica el trabajo por competencias básicas con la exigencia de reducir los contenidos curriculares, cabe plantear un recurso discrecional de las mismas en función de los objetivos didácticos y las circunstancias de aula. Es

² Sobre el alcance del encuentro y su eco en la prensa regional, véase CARASUSÁN, D. «Tudela acerca la Transición a las aulas». *Diario de Navarra*, 17 de marzo de 2011, y PÉREZ-NIEVAS, F., «Historia Oral de la Transición. 180 alumnos del Instituto Valle del Ebro participan en un estudio sobre este periodo». *Diario de Noticias de Navarra*, 17 de marzo de 2011.

imposible, además, explotar siempre todas las competencias básicas o poder trabajarlas con una intensidad similar. Por ello, resulta conveniente establecer de forma expresa prioridades entre las competencias básicas a desarrollar, según la adecuación de la materia y los intereses educativos. Es ésta una forma añadida de coherencia en la evaluación de los alumnos y de la propia práctica docente, permitiendo valorar el logro de objetivos, pero, fundamentalmente, la eficiencia de las programaciones o grado de adaptación docente a las características e intereses del alumnado.

Así, en paralelo a los objetivos arriba expuestos, nuestro proyecto de trabajo con fuentes orales invita a definir tres niveles de prioridad respecto del tratamiento competencial. Siguiendo un orden inverso de importancia, se contemplan en un nivel *accesorio* las competencias *matemática* y *digital*, puesto que a lo largo del proyecto los alumnos únicamente las trabajan confeccionando estadísticas muy simples sobre aspectos variados de las entrevistas, por lo demás transcritas mediante de procesadores de texto.

Un nivel intermedio, o *básico*, abarcaría la competencia en el *conocimiento e interacción con el mundo físico*, uno de cuyos principales indicadores refleja el papel asumido por nuestros alumnos, al demostrar, como entrevistadores y analistas, aceptación y respeto hacia las obras y opiniones de los demás. Mayor incidencia, a este mismo nivel, tendría la competencia *emocional*, esencial aunque ajena al currículum de bastantes comunidades, pues nuestros estudiantes saben valorar relaciones de afecto como fuente de información vital y transmisora de valores sociales, generar procesos de empatía, y, fundamentalmente, escuchar. Esta capacidad corresponde también a la competencia *lingüística*, incluida en muy destacada posición dentro también del llamado nivel *básico*, porque los alumnos son capaces de mantener diálogos y construir significados a través de la interpretación de elementos contextuales. Además, contribuyen en la elaboración de guiones previos o cuestionarios de entrevistas y, generalmente, saben en su transcurso ajustar los mecanismos lingüísticos a fines concretos. Aprenden, en suma, a modelar las conversaciones para obtener más y mejor información, desarrollando incluso técnicas de improvisación.

No obstante, nuestro objetivo primordial de adquirir hábitos y técnicas de procesamiento de la información, lleva inevitablemente a realzar el trabajo con otras competencias básicas, más arriba expresadas, en base a las que se estableció lo que podríamos llamar un nivel *prioritario*. En éste se incluye la competencia *cultural y artística*, por cuanto los estudiantes, antes de nada, participan en la definición de objetivos y metas de un proyecto cultural, aun tan modesto como éste. Y, sobre todo, porque aprenden a dar pasos muy firmes en la valoración del patrimonio inmaterial que representa la memoria familiar.

De mayor alcance son los avances observados en la adquisición de la competencia *social y ciudadana*, cuya mayor responsabilidad recae inexorablemente

sobre el área de Ciencias Sociales. Más allá de los indicadores competenciales relativos a la convivencia de los estudiantes durante la realización cooperativa de su trabajo, queremos destacar el progreso de los alumnos en la percepción de los valores democráticos, no como algo decretado, sino como fruto de un duro proceso que se construye día a día. Es muy significativo observar cómo nuestros estudiantes identifican de forma generalizada la Transición Democrática española con la llamada primavera de los pueblos árabes. Así, contrastan frente a ésta la herencia adquirida de valores de tolerancia política, el esfuerzo por el consenso y la convivencia de opciones políticas contradictorias. Pero, sin duda, la aportación social y ciudadana más trascendente de nuestro trabajo es la observación de los valores de integración social inherentes a su propio desarrollo, especialmente por parte de alumnos inmigrantes, cuyo esfuerzo les ha llevado a asumir en buena medida como propio un pasado hasta entonces ajeno y compartido luego con sus compañeros.

De competencia *social* tiene también mucho el diálogo intergeneracional protagonizado por nuestros alumnos, si bien, preferimos resaltar las cualidades del mismo en relación a los hábitos e iniciativa de aprendizaje que genera. De hecho, el objetivo acaso más importante de cuantos impulsa esta iniciativa es que los alumnos acudan a sus mayores, tratar de habituarlos al relato de su memoria como fuente de información indispensable. En el fondo, latía también la pretensión de abordar las competencias básicas a nuestro juicio más trascendentales de la educación secundaria, *autonomía e iniciativa personal* y *aprender a aprender*, cuyo tratamiento apunta, a su vez, al corazón de los problemas de motivación de que adolece esta etapa.

De forma paralela, la libertad o autonomía de las respuestas exige un planteamiento metodológico basado esencialmente en la capacidad de reconstruir informaciones a partir de la conversación. Precisa, asimismo, autonomía a la hora de formular hipótesis en los borradores de los cuestionarios, expresando preferencias y tomando decisiones con flexibilidad para proponer y asumir cambios en la versión finalmente trasladada a los interlocutores. En definitiva, autonomía fruto de la propia iniciativa para resolver los problemas y variantes de interpretación que surgen en el diálogo. Esta tarea, que puede y, de hecho, suele verse enriquecida por la capacidad de improvisación del entrevistador, requiere, esencialmente, un proceso complejo de reflexión. Éste permite a los estudiantes ir confeccionando técnicas de recuperación de la información, contrastando las sucesivas hipótesis manejadas en función de los propósitos de aprendizaje. Si esto último son indicadores de la competencia en *aprender a aprender* (Pozo y Monereo, 2010), esto es exactamente, también, lo que hemos visto hacer a buena parte de los alumnos que se prestaron a colaborar en nuestro proyecto. En algunos casos, es tal su implicación que los estudiantes llegan incluso a elevados niveles de desarrollo metacognitivo, resultando capaces no solo de representar conscientemente el modelo de aprendizaje que han protagonizado, sino fundamentalmente de identificarse en mayor o menor medida con él.

CONCLUSIÓN

Como ensayo frente a la desmotivación, el elevadísimo grado de participación del alumnado en esta serie de actividades totalmente voluntarias, bastaría por sí solo para valorar la experiencia de manera satisfactoria. Pero, además, la implicación de algunos estudiantes ha desbordado la más optimista de las previsiones iniciales, caso de varios alumnos inmigrantes, quienes buscaron y localizaron entre vecinos o conocidos los interlocutores sobre el proceso histórico de la Transición Democrática que sus familiares no habían vivido.

En el aspecto didáctico, ha habido aportaciones muy valiosas. De entre todas, nos quedamos quizás con la satisfacción de algunos alumnos por haber vencido la resistencia de sus mayores a hablar de su historia no privada, y por haber visto tomar como ejemplo de la explicación en clase las versiones que ellos mismos habían elaborado de sus casos familiares. Claro que también hemos aprendido Historia. Alumnos y profesores hemos reflexionado sobre la entidad de los sujetos históricos, sobre la distinción metodológica entre memoria e Historia, sobre la trascendencia histórica de la Transición Democrática, de los procesos que la componen. Ayudados por los testimonios de familiares al igual que de los políticos coetáneos, hemos llegado a vislumbrar que la Transición se desarrolló a dos niveles, pues los grandes planteamientos políticos con que se trató de cerrar una gran herida a nivel nacional, supusieron, a escala local, una dinámica de inquietudes muy heterogéneas que abrió otras heridas, menudas y dispersas, pero cuya cicatrización resulta aun hoy en todo punto incierta.

Y hacia esa múltiple conflictividad local, hacia el microanálisis de las tensiones sociales desatadas en los pueblos de nuestro entorno durante la Transición Democrática, apunta la prospectiva y vocación de continuidad que hoy sigue inspirando esta propuesta de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- ANADÓN, J.: «Fuentes domésticas para la enseñanza del presente; la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 50, 2006, pp. 32-42.
- BENADIBA, L. y PLOTINSKY, D.: *De entrevistadores y relatos de vida. Introducción a la Historia Oral*. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, 2007.
- BENEGAS, M.: «El pasado a través del diálogo intergeneracional». *Cuadernos de Pedagogía*, 362, 2006, pp. 74-77.
- CANO, A. y DURBAN, G.: «Creación de personajes históricos: comprendes y producir información para aprender Ciencias Sociales». *Aula de Innovación Educativa*, 181, 2009, pp. 27-30.
- CAÑELLAS, C., «El franquismo desde el aula. Interrogar el pasado para obtener repuestas». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 40, 2004, pp. 23-32.
- DOMINGO SEGOVIA, J. et al.: «Historias de vida e historia oral en educación». *Perspectivas docentes*, 35, 2007, pp. 12-22.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, L.: «Los proyectos de investigación del alumnado para la adquisición de las competencias básicas». *Aula de Innovación Educativa*, 186, 2009, pp. 19-22.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, A.: «Las fuentes como procedimiento». *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 1994, pp. 44-46.
- GOÑI, J. M.: «¿Cómo hacer frente a la complejidad de las competencias desde el diseño curricular?: un problema de ingeniería curricular». *Aula de Innovación Educativa*, 189, 2010, pp. 6-11.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. M.: «Entrevista a Larry Cuban». *Cuadernos de Pedagogía*, 411, 2011, 40-45
- JANER, G. y SANTOS, D.: *Fuentes orales y educación*. Barcelona. Pirene, 1990.
- MONEREO, C. y POZO, J. I.: «Competencias para (con)vivir con el siglo XXI». *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 2007, pp. 12-18.
- NAVARRO DOMÍNGUEZ, J. M., «La práctica de la investigación histórica como vía para iniciar el trabajo en competencias en Ciencias Sociales». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 56, 2008, pp. 53-62.
- NÚÑEZ, M. G.: «La Historia, las fuentes orales y la enseñanza: teoría y práctica». *Espacio, Tiempo y Forma. Historia Contemporánea*, 3, 1990, pp. 43-56.

POZO, J. I. y MONEREO, C.: «Aprender a aprender: cuando los contenidos son el medio». *Aula*, 190, 2010, pp. 35-37.

QUINQUER, D.: «Estrategias metodológicas para enseñar y aprender Ciencias Sociales: interacción, cooperación y participación». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 2004, pp. 7-22.

REEVE, J.: *Motivación y emoción*. Madrid. McGraw-Hill, 1994.

SÁNCHEZ CARRERA, M. C.: «La utilización de las fuentes orales en la didáctica de las Ciencias Sociales». *Investigación en la escuela*, 13, 1991, pp. 119-120.

SANTOS ESCRIBANO, F. y SANTOS BURGALETA, M.: «Recordar para aprender. Fuentes orales, memoria y didáctica en el estudio de la Transición Democrática en la Ribera de Tudela (Navarra)» en *Clio*, 31, 2011, ([http:// cliorediris.es](http://cliorediris.es)).