

# ¿HISTORIA O LEYENDA?

## LECTURA DE FUENTES Y OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA\*

ANA ISABEL PONCE GEA\*\*

**Resumen:** *En este trabajo, definimos como objetivo determinar la preferencia del alumnado por la historia o por la leyenda ante unas evidencias trabajadas que desmontan la versión de la narrativa transmitida por la memoria popular. Para ello, realizamos un estudio cualitativo, con 83 alumnos de entre 12 y 13 años, en torno a sus narrativas, delimitado categorías de análisis relacionadas con la lectura de las fuentes, la obtención de evidencias y la creación de discursos. Los resultados ponen de manifiesto que un conflicto entre las evidencias tiende a resolverse con la conservación de la leyenda, haciendo necesario el trabajo de las habilidades de pensamiento histórico, para que los aspectos emocionales no distorsionen la imagen del pasado.*

**Palabras clave:** *Educación Secundaria; pensamiento histórico; cultura histórica; patrimonio.*

**Abstract:** *In this study, we define as an objective to determine the preference of the students for history or for legends when they work evidence that is opposite to the version of the narrative transmitted by the popular memory. With this purpose, we conducted qualitative research with 83 students aged twelve to thirteen years about their narratives. For the analysis, we delimit categories related to the reading of sources, the obtaining of evidence, and the creation of discourses. The results show that a conflict between the evidence tends to be solved by the conservation of the legend. Thus, it is essential that students work on their historical thinking skills in order that emotional aspects do not falsify the image of the past.*

**Keywords:** *Secondary Education; Historical Thinking; Historical Culture; Heritage.*

### 1. BREVES REFLEXIONES TEÓRICAS

Ciertamente, en los últimos tiempos, el interés por el pasado ha ido en aumento. Las cuestiones de memoria han sido incluidas en el debate político y social, los géneros literarios como la novela histórica se han convertido en comerciales y la historia está también presente en otros formatos que podríamos categorizar como más de estos tiempos: películas, series televisivas, videojuegos y otros tantos.

Esta fascinación por la historia<sup>1</sup>, encuentra su causa probable en la inestabilidad del tiempo presente, cuánto más del tiempo futuro, limitando al pasado el momento de la línea temporal al que asirse en la búsqueda de una cierta orientación y estabilidad. Mirar al pasado no es exclusivo de estos tiempos, al hacer

---

\* Este trabajo se ha realizado en el marco de la ayuda de la Fundación Séneca, Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia 19811/FPI/15.

\*\* Universidad de Alicante; CITCEM, Universidade do Porto. Email: anaisabel.ponce@ua.es.

1 FÜSSMAN, GRÜTER, RÜSEN, 1994.

camino siempre volvemos la vista atrás como diría Machado<sup>2</sup>, pero su urgencia es mayor en el mundo de la liquidez<sup>3</sup> y de la innovación continua<sup>4</sup>.

En esta línea, la memoria es el único instrumento que permite traer al presente lo que fue<sup>5</sup>. No podemos regresar al pasado, rebobinar en el carrete del tiempo y encontrarnos inmersos en un contexto ahora inexistente. Para acceder a este tiempo pasado necesitamos de la memoria y la interpretación de las huellas pretéritas conservadas en el presente.

En su clásica obra *The past is a foreign country*, Lowenthal<sup>6</sup> trataba la cuestión de la memoria, conectando pasado y presente y distinguiendo la memoria como instrumento fundamental para comprender los tiempos actuales; considerándose la obra como un importante referente en el interesante debate en torno a los términos de memoria e historia.

Memoria e historia pueden ser consideradas como dos formas diferentes de acceso al pasado, lo que no implica que sean incompatibles ni opuestas. De hecho, la historia necesita de la memoria para acercarse al tiempo pretérito. Sin embargo, la disciplina histórica ha de hacer necesariamente una utilización particular de la memoria, que tienda a verificar y tenga a lo racional como premisa indiscutible del proceso<sup>7</sup>. Así, mientras la memoria puede no ser fiable<sup>8</sup>, la historia ofrece las garantías del proceder científico, de la crítica continua a las fuentes y de la búsqueda de las relaciones entre las evidencias.

Esta coexistencia de ambos modos de acceso al pasado provoca que este pasado se interprete, se conceptualice y se transmita a través de narrativas de lo más diversas, muchas de las cuales se alejan del quehacer del historiador, construyendo discursos a partir de huellas históricas no sometidas a un análisis o sometidas a un análisis parcial fruto del discurso tradicionalmente generalizado o incluso de las preferencias personales.

El conjunto de narrativas a través de las cuales una colectividad interpreta, transmite e incluso modifica su pasado ha sido definido por diversos autores como cultura histórica<sup>9</sup>. Así, las huellas históricas presentes en numerosos lugares (folklore, museos, medios de comunicación...) son interpretadas a partir de procesos (científicos o no) configurándose narrativas de cuya suma se obtiene una comprensión particular del pasado por parte de un determinado colectivo.

---

<sup>2</sup> En referencia al poema de Machado cuyos versos dicen así: «Al andar se hace camino, / y al volver la vista atrás/ se ve la senda que nunca/ se ha de volver a pisar».

<sup>3</sup> BAUMAN, 2003.

<sup>4</sup> INNERARITY, 2013.

<sup>5</sup> ARÓSTEGUI, 2004: 12.

<sup>6</sup> LOWENTHAL, 1985.

<sup>7</sup> SÁNCHEZ-MARCOS, 2012.

<sup>8</sup> COLLINGWOOD, 1939.

<sup>9</sup> RÜSEN, 1994.

En esta cultura histórica están presentes, por lo tanto, discursos argumentados históricamente pero también narrativas fruto de la memoria. En efecto, los diferentes autores que estudian dimensiones, elementos o niveles de la cultura histórica<sup>10</sup> no se limitan a lo cognitivo, pues si en el proceder histórico ya hay espacio para elementos como la subjetividad o la ética, en narrativas alejadas de lo científico, la consideración de cuestiones como la estética o la moral es primordial.

En la línea entre la memoria y la historia, el patrimonio encuentra un lugar privilegiado<sup>11</sup>. De un lado, muy ligado con la construcción de la identidad, el patrimonio ha sido definido como memoria colectiva<sup>12</sup>. Entre los diferentes tipos de memoria<sup>13</sup>, la memoria colectiva se asocia al recuerdo del pasado compartido por el grupo social que actúe como referente. De hecho, autores como Halbwachs<sup>14</sup> ya señalaban que toda memoria individual es colectiva. Tradicionalmente, el patrimonio ha servido como refuerzo a estas narrativas acientíficas, favorecido por el necesario vínculo emocional que ha de darse entre el sujeto y el objeto patrimonial<sup>15</sup>, para que este pueda considerarse como tal. De otro lado, el patrimonio es una fuente histórica, susceptible de interpretaciones de mano del historiador. Por lo tanto, el patrimonio es una vía de acceso al pasado que puede ser utilizada —y, a menudo, lo es— en el contexto de un proceder histórico pero también como elemento de un discurso, frecuentemente identitario, basado en una emoción sin ningún tipo de argumento histórico.

Sea o no en torno al patrimonio, la defensa del desarrollo del pensamiento histórico en las escuelas viene siendo la tónica en las últimas décadas desde la didáctica en el ámbito internacional<sup>16</sup>, realizando planteamientos que nos alejan de la metodología transmisora de los discursos para acercarnos a la construcción del conocimiento.

En el trabajo que presentamos, si bien quedan implicados otros procesos de la investigación histórica que resultan indisociables (planteamiento de problemas, formulación de hipótesis, ...), prestamos especial atención a la lectura de las fuentes y la construcción de evidencias. Podríamos afirmar, seguramente sin equivocarnos, que la evidencia, junto con la inferencia, son los dos elementos que distinguen el discurso histórico de cualquier otra narrativa que pudiera ser categorizada como artefacto literario<sup>17</sup>.

---

<sup>10</sup> GREVER, ADRIAANSEN, 2017; REINALDO, 2016; RÜSEN, 1994; SÁNCHEZ-COSTA, 2009.

<sup>11</sup> PINTO, 2016.

<sup>12</sup> NORA, 2008.

<sup>13</sup> GAGO, 2007.

<sup>14</sup> HALBWACHS, 2005.

<sup>15</sup> JODELET, 2000.

<sup>16</sup> LEE, ASHBY, 2000; SEIXAS, 2017; SEIXAS, MORTON, 2013; VANSLEDRIGHT, 2015; WINEBURG, 2001... entre otros muchos.

<sup>17</sup> En referencia a la denominación que Hayden White otorga a las narrativas históricas por considerarlas producto del lenguaje. WHITE, 1992.

La obtención de evidencias, en una investigación histórica, requiere una comprensión profunda de la fuente histórica, un pensamiento crítico y una interpretación contextualizada en el espacio y el tiempo:

*Evidence is not something we do or we practice doing: it is something we understand, or come to understand. It is this understanding that is at work in our minds, we contemplate the value of a historical source in relation to a specific inquiry*<sup>18</sup>.

La diferenciación entre la fuente y la evidencia, en terminología anglosajona<sup>19</sup>, permite diferenciar el material del pasado (fuente) del trato histórico por este recibido (evidencia). VanSledright y Afflerbach<sup>20</sup> describieron cuatro procesos implicados en la creación de la evidencia (atribución, identificación, perspectiva y fiabilidad), cuya combinación hace posible la comprensión de la evidencia en su contexto, nivel máximo de las distintas progresiones que se han diferenciado para el concepto<sup>21</sup>. En todo caso, con fuentes raramente completas, que permiten evidencias que no dejan de ser parciales, no debemos obviar que la inferencia del historiador es imprescindible y continua, completando las lagunas de información<sup>22</sup>, y haciendo que el término evidencia haya de entenderse de distinto modo a como podemos interpretarlo para las ciencias experimentales.

Así, retomando el concepto de cultura histórica, cualquier huella del pasado es susceptible de ser convertida en una evidencia, pero también de utilizar su información literal, sesgada o no contrastada, en discursos donde, frente a la historia, lo que actúa es la memoria<sup>23</sup>.

En este estudio, el problema de investigación que nos planteamos es cómo actúa un alumno en la obtención y utilización de evidencias cuando la información extraída de las fuentes niega un discurso establecido que, además, cuenta con un carácter patrimonial y, por lo tanto, emocional. Dicho de otro modo, la actuación con las fuentes históricas cuando existe una leyenda previa generalizada que no se corresponde con el discurso que resultaría de una interpretación histórica de las fuentes ofrecidas.

## 2. OBJETIVOS

Considerando el problema de investigación, delimitamos el objetivo general como sigue: «Determinar la preferencia del alumnado por la historia o la leyenda ante unas evidencias trabajadas».

---

<sup>18</sup> ASHBY, 2011: 139.

<sup>19</sup> PINTO, 2016.

<sup>20</sup> VANSLEDRIGHT, AFFLERBACK, 2005: 2.

<sup>21</sup> ASHBY, LEE, SHEMILT, 2005: 166-167; SEIXAS, MORTON, 2013: 49.

<sup>22</sup> COOPER, 2004: 57.

<sup>23</sup> KLEIN, 2013: 27.

Para su resolución, concretamos tres objetivos específicos:

1. Delimitar el nivel de lectura de las fuentes y el grado de argumentación ante una pregunta parcial.
2. Determinar la utilización del discurso para la conservación o negación de la leyenda.
3. Establecer la relación entre la conservación de la leyenda y las evidencias de las que se parte.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación desarrollada sigue una metodología cualitativa, bajo un paradigma interpretativo<sup>24</sup>. Adoptamos un diseño fenomenológico, donde la técnica principal es el análisis de los discursos de los participantes. Sin pretensiones de generalización, apostamos por la comprensión de los significados y el estudio profundo del fenómeno objeto de estudio.

#### 3.2. PARTICIPANTES

Esta investigación se ha desarrollado en un único centro español de Educación Secundaria, ubicado en Puerto Lumbreras, localidad de la Región de Murcia. Es el único centro presente en el municipio, lo que implica diversidad en cuanto a nivel socioeconómico y cultural. La localidad, si bien supera ya los 15000 habitantes, conserva muchas de sus tradiciones, con un sentimiento relativamente fuerte de comunidad.

Los alumnos participantes tienen entre 12 y 13 años. Todos ellos se encuentran matriculados en 1.º de Educación Secundaria Obligatoria, repartidos en siete grupos. Con carácter muy general, podemos señalar que la materia cursada, Geografía e Historia, se reparte entre contenidos de Geografía Física y de Prehistoria e Historia Antigua, según el Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015<sup>25</sup>, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Partimos de una muestra inicial de 123 alumnas y alumnos, entre los cuales seleccionamos los participantes finales de la investigación (n= 83, en seis grupos diferenciados) en torno a dos criterios: 1) La participación en las dos tareas que conforman la recogida de información y 2) La pertenencia a un grupo, en la Fase

---

<sup>24</sup> MARTÍNEZ-ARIAS, CASTELLANOS, CHACÓN, 2014: 16.

<sup>25</sup> MURCIA. Consejo de Gobierno, 2015.

2, que como mínimo tuviese alumnos procedentes de dos grupos previos diferentes, uno de los cuales correspondiese al constituido en torno al cuándo de la investigación. Por lo tanto, podemos entender la muestra como no probabilística intencional<sup>26</sup>.

### 3.3. RECOGIDA DE INFORMACIÓN: PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS

La recogida de información se llevó a cabo mediante la realización de una propuesta didáctica en el marco de un proyecto de investigación e innovación más amplio desarrollado durante dos cursos académicos bajo el título *Proyecto Saturno*<sup>27</sup>, a través de un convenio de colaboración con la Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

La recogida de información se realizó en dos fases, a través de dos protocolos distintos que actúan como instrumentos de recogida de información, y precedidos de una introducción a la propuesta didáctica en la que se señala también el problema de investigación al que los alumnos habrían de dar respuesta.

- Fase 0. Formulación del problema de investigación

La actividad comienza con la lectura de un fragmento de la novela *Escipión, el Africano* de Santiago Posteguillo, donde se relata la muerte de los Escipiones en el enfrentamiento con los cartagineses en el marco de la Segunda Guerra Púnica. Tras la lectura, se pregunta a los alumnos si conocen la leyenda de los Escipiones que se cuenta en el pueblo y, de no ser así, se introduce la leyenda: «Se dice por la zona que uno de los Escipiones, Cneo Cornelio Escipión, muerto en la batalla narrada, se encuentra enterrado en una de las montañas cercanas al núcleo urbano del municipio, el Cabezo de la Jara, si bien no se ha encontrado su cuerpo».

Contrastando los términos de leyenda y de historia, la pregunta de investigación a resolver es qué hay de cierto en la leyenda que todavía hoy permanece en el pueblo<sup>28</sup>.

- Fase 1. Resolución de preguntas parciales

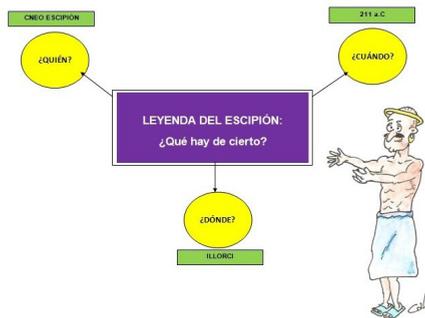
La fuente histórica de la que partimos para el estudio son las aportaciones de Tito Livio en *Historia de Roma: La Segunda Guerra Púnica*, texto que ha sido

<sup>26</sup> CUBO, 2011: 129.

<sup>27</sup> Este proyecto, en el que no ahondamos más por la extensión del artículo, asume los planteamientos de enseñanza de la historia como desarrollo del pensamiento histórico; tendencia que viene siendo desarrollada desde los ámbitos británico, americano y canadiense, entre los principales, donde pueden encontrarse propuestas y proyectos educativos en la misma línea.

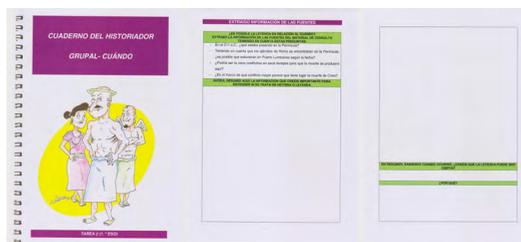
<sup>28</sup> Sobre esta leyenda, puede encontrarse más en FREY, 2015.

interpretado por numerosos historiadores posteriores. A partir de la afirmación de que la muerte de Cneo se produjo en el año 211 a. C. en Ilorci, que se deriva de la fuente mencionada, delimitamos las tres preguntas parciales que permiten situar o no a Cneo Escipión en el actual Puerto Lumbreras en el momento de su muerte (Fig. 1). Estas tres cuestiones condicionarán los aspectos organizativos de la propuesta didáctica. Así, los alumnos de cada aula se dividen en tres grupos, cada uno de los cuales estudió si la leyenda era posible en relación con el «quién», «cuándo» o «dónde», respectivamente.



**Fig. 1.** Preguntas vertebradoras de la investigación  
Imagen de Saturno: Juan Carlos Calderón

Cada uno de los grupos había de completar un *Cuaderno del historiador* diferente (Fig. 2) pero con una misma estructura: preguntas guía para extraer la información de las fuentes, espacio para ordenar dicha información y pregunta final: ¿sería posible lo que dice la leyenda atendiendo al quién/cuándo/dónde?



**Fig. 2.** Ejemplo de *Cuaderno del historiador*  
Imagen de portada: Juan Carlos Calderón

Para ello, cada grupo contaba con unas fuentes de las que extraer la información, según el problema asignado. La elección de las fuentes se ha basado en dos criterios fundamentales: suficiencia para la resolución del problema y valor didáctico para la lectura. Recogemos en la Tabla 1 las preguntas para la lectura de las fuentes, los materiales de consulta y la respuesta final esperada para cada respuesta parcial.

**Tabla 1.** Descripción de información básica para la Fase 1

	Quién	Cuándo	Dónde
Preguntas guía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Era vecino de Puerto Lumbreras?</li> <li>• ¿Quiénes eran los Escipiones? ¿Eran o no importantes?</li> <li>• ¿Qué hicieron los Escipiones? ¿Tenían poder?</li> <li>• ¿Quién era Cneo? ¿Cuál es su importancia para entender la historia de la Península?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el 211 a. C., ¿qué estaba pasando en la Península? Teniendo en cuenta que los ejércitos de Roma se encontraban en la Península, ¿es posible que estuvieran en Puerto Lumbreras según la fecha?</li> <li>• ¿Podría ser la zona conflictiva en esos tiempos para que la muerte se produjera aquí?</li> <li>• ¿En el marco de qué conflicto mayor parece que tiene lugar la muerte de Cneo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Existe una colina que pueda coincidir con la descripción del texto?</li> <li>• Los textos históricos señalan Ilorci como el lugar. ¿Qué ciudad podría ser?</li> <li>• ¿Hay alguna otra referencia que apunte más a otra ciudad distinta a Lorca?</li> </ul>
Material de consulta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Árboles genealógicos</li> <li>• Información sobre los Escipiones</li> <li>• Papel del cónsul en la organización social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Información sobre las Guerras Púnicas</li> <li>• Esquema cronológico de la situación en la Península</li> <li>• Mapas de desarrollo del conflicto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografías del lugar donde supuestamente está enterrado en el Cabezo de la Jara</li> <li>• Mapas con diferentes ubicaciones posibles de Ilorci</li> <li>• Texto sobre la ubicación que Plinio hace de Ilorci según la distancia a los ríos Thader y Baetis.</li> </ul>
Respuesta final esperada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La leyenda es posible. El poder y la relevancia de los Escipiones era suficiente como para ser protagonistas de un conflicto cuyo relato perviviese en el tiempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La leyenda es posible. Fue entre los años 218-201 a. C. cuando se desarrolló la II Guerra Púnica en la Costa Mediterránea. Además, según las referencias cronológicas incluidas en los mapas, sobre el 211 a. C. las tropas romanas debieron estar por esta zona.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La leyenda no es posible. Si bien es cierto que existe una colina que podría ser la del texto (el Cabezo de la Jara), una cueva que llamamos Cueva del Escipión y una referencia al Sepulcro del Escipión que aparece por la zona en mapas del siglo XVIII, la información que señala Plinio sobre la ubicación cercana al río Baetis de la pira funeraria hace imposible la ubicación en Lorca (hoy Puerto Lumbreras) y factible su emplazamiento en ciudades como Orcera.</li> </ul>

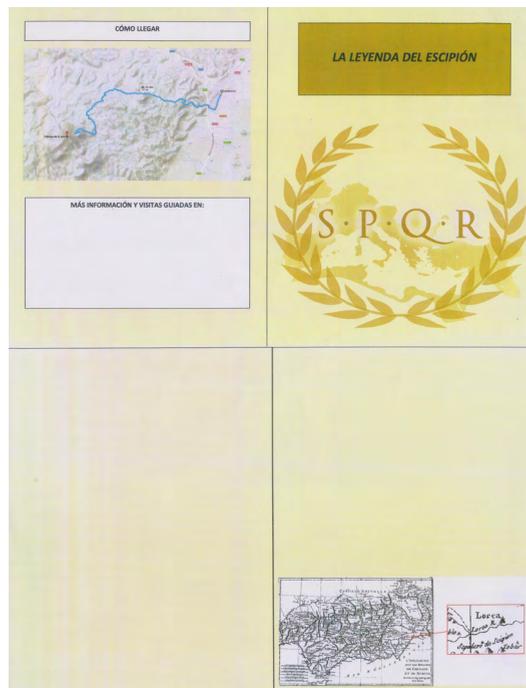
Cabe destacar que, tanto en la Fase 1, como en la Fase 2, se prima la resolución autónoma de las cuestiones por parte del alumnado, respondiendo solo a

preguntas puntuales sobre el proceder y no sobre el contenido, evitando distorsionar la evaluación de las competencias.

- Fase 2. Resolución de la pregunta final

Finalizada la Fase 1, en esta segunda fase de recogida de información, se han formado grupos de tres alumnos y alumnas, proviniendo cada uno de ellos de un grupo diferente de los de la Fase 1 (se han utilizado para el análisis, preferentemente, los grupos constituidos por tres alumnos, si bien -como indicábamos- se han considerado grupos de dos alumnos siempre y cuando uno de ellos hubiese formado parte de la investigación en relación con el dónde del problema).

El segundo instrumento de recogida de información ha consistido en un nuevo cuestionario abierto (Fig. 3), en el que los alumnos habían de contar la verdad sobre la leyenda del Escipión a modo de folleto turístico.



**Fig. 3.** Instrumento utilizado en la Fase 2 de la investigación

De acuerdo con las preguntas parciales de la Fase 1, que actúan ahora como evidencias, los alumnos realizan una inferencia que, en un proceso de investigación histórica, debería negar la presencia del cuerpo de Cneo en el Cabezo de la Jara, con la consiguiente distinción entre historia y leyenda.

### 3.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis llevado a cabo parte de los procedimientos de la investigación histórica implicados en la propuesta, delimitando, a partir de ellos, las categorías de análisis y tres niveles para cada una de ellas. Estos niveles se han ordenado de mayor (N3) a menor (N1) grado de consecución de acuerdo con lo que establecemos como ideal para el desarrollo del pensamiento histórico (Tabla 2). Las categorías y sus niveles son de naturaleza inductiva-deductiva, siguiéndose, para el análisis, los procedimientos habituales en el análisis cualitativo de la información<sup>29</sup>. Los documentos primarios analizados han sido: 18 cuadernos procedentes de la Fase 1 y 28 folletos de la Fase 2.

**Tabla 2.** Categorías y niveles utilizados en el análisis de la información

Categorías	Niveles establecidos
Lectura de las fuentes (extracción de información)	N3. Respuesta profunda a las preguntas según la información de las fuentes
	N2. Respuesta general a las preguntas, omitiendo gran parte de información de las fuentes
	N1. Respuesta muy general a las preguntas o solo de algunas de las preguntas
Resolución del interrogante parcial (creación de evidencias)	N3. Respuesta acorde con las evidencias contextualizadas
	N2. Respuesta abierta, con utilización parcial de las evidencias
	N1. Respuesta contraria a las evidencias que pueden extraerse de las fuentes
Justificación del interrogante parcial (argumentación)	N3. Justificación elaborada
	N2. Justificación media
	N1. Sin justificación o justificación no formada
Perspectiva ante la leyenda (realización de inferencias)	N3. Negación de la leyenda
	N2. Apertura a otras perspectivas
	N1. Conservación de la leyenda
Elaboración del discurso	N3. Con atención al contenido y a la forma
	N2. Con atención al contenido y no la forma
	N1. Sin atención al contenido ni a la forma

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para la exposición de los resultados, tomamos como referencia los objetivos específicos delimitados.

<sup>29</sup> HUBERMAN, MILES, 2000: 255.

#### 4.1. NIVEL DE LECTURA DE LAS FUENTES Y GRADO DE ARGUMENTACIÓN ANTE UNA PREGUNTA PARCIAL

Para dar respuesta al primer objetivo específico, consideramos el análisis de las categorías «Lectura de las fuentes», «Resolución del interrogante parcial» y «Justificación del interrogante parcial», incluyendo los resultados del análisis en la Tabla 3.

**Tabla 3.** Resultados relativos a la lectura de fuentes y obtención de evidencias

	Lectura de las fuentes			Resolución del interrogante parcial			Justificación del interrogante parcial		
	N3	N2	N1	N3	N2	N1	N3	N2	N1
Quién	2	4	0	4	1	1	2	2	2
Cuándo	6	0	0	5	1	0	3	2	1
Dónde	1	4	1	4	2	0	0	3	3
	9	8	1	13	4	1	5	7	6

Como puede verse, la lectura de las fuentes (entendida como extracción de información) se sitúa en un grado medio-alto, con un solo documento primario en el nivel 1, lo que implica la ausencia de respuesta para algunas de las preguntas guía planteadas, o respuestas erróneas. Es reseñable que la lectura de las fuentes en el caso de la pregunta relativa al cuándo resulta con un nivel 3 para todos los documentos primarios, lo que podría deberse a la naturaleza esquemática y cartográfica de los documentos. En síntesis, 17 de los 18 documentos muestran una extracción de la información entre aceptable y buena.

El análisis sobre la obtención de evidencias supone la consideración conjunta de las dos categorías restantes. De un lado, la categoría «Resolución del interrogante parcial» se enfoca en la corrección o incorrección de la respuesta si la interpretación se realiza históricamente; de otro lado, la categoría «Justificación del interrogante parcial» se ocupa de la argumentación que se hace de la respuesta. En relación con la categoría «Resolución del interrogante parcial», 13 de las 18 respuestas se sitúan en un nivel 3, lo que implica una respuesta acorde con las evidencias contextualizadas (positiva para los casos de quién y cuándo o negativa en el caso de dónde). Los discursos restantes se reparten entre una respuesta abierta, con cuatro casos, y una respuesta que es contraria a las evidencias que pueden extraerse de las fuentes.

Sin embargo, si atendemos a la definición de evidencia como una comprensión en torno a la fuente, como un proceso mental<sup>30</sup>, el verdadero interés reside en la justificación que los participantes incluyen como parte de su respuesta.

<sup>30</sup> ASHBY, 2011.

A este respecto, la mayoría de las respuestas se sitúan entre un nivel de justificación medio (7) o bajo (6). Lo anterior implica que, más que elaborar una evidencia, los alumnos responden, bien basándose en información literal, bien en un razonamiento intuitivo, pero no a partir de la creación de argumentos imprescindibles para fundamentar un punto de vista<sup>31</sup>, especialmente, cuando existen varias perspectivas.

Adentrándonos en la información, cabe destacar como especialmente bajo el grado de argumentación en los discursos que responden al «dónde», con ningún caso categorizado en el nivel 3. Más allá de las dificultades generalizadas a cualquiera de los interrogantes parciales, podría explicarse, bien por una dificultad mayor en las fuentes o bien por la reticencia a la justificación de un discurso que, en este interrogante en particular, niega la leyenda.

Algunos ejemplos de respuestas pueden observarse en la Tabla 4. Mientras en un nivel de justificación elaborada se realizan inferencias a partir de la información o incluso se hace referencia a las fuentes, las respuestas del nivel 1 se alejan de la interpretación histórica, cayendo incluso en la incorrección.

**Tabla 4.** Ejemplos de argumentación de las respuestas parciales

Nivel 3	(Quién) «Porque cuenta todo lo que hizo y al tener tanto poder y riqueza tenían dinero para más tropas y ejército para vencer a los cartagineses». (Cuándo) «Por todos los mapas que hemos estado viendo puede ser cierto que hubiera una guerra entre los romanos y cartagineses en Puerto Lumbreras y que Cneo muriera».
Nivel 2	(Quién) «Porque era romano y estaban aquí». (Cuándo) «Porque la guerra donde estuvo Cneo estuvo en Puerto Lumbreras».
Nivel 1	(Dónde) «Porque hay muchas colinas en muchos pueblos. En todos los pueblos hay colinas». (Dónde) «No creo que pudiera estar allí enterrado porque no pertenece a España y estaba en guerra con los cartagos».

En pocas palabras, podemos decir que los participantes extraen información de las fuentes, pero dicha información no supone una interpretación posterior que se utilice como argumento para la respuesta dada al interrogante parcial o, al menos, no en el grado deseable.

## 4.2. UTILIZACIÓN DEL DISCURSO PARA LA CONSERVACIÓN O NEGACIÓN DE LA LEYENDA

En relación con el segundo objetivo específico que nos planteábamos, se ha considerado el análisis de las categorías «Perspectiva ante la leyenda» y «Elaboración del discurso», cuyos resultados incluimos en la Tabla 5.

<sup>31</sup> COOPER, 2004: 57.

**Tabla 5.** Tabla cruzada entre la perspectiva ante la leyenda y la elaboración del discurso

		Perspectiva ante la leyenda			
		N3	N2	N1	
Elaboración del discurso	N3	7	7	3	17
	N2	5	0	1	6
	N1	1	0	4	5
		13	7	8	28

En términos generales, podemos afirmar que tanto la perspectiva ante la leyenda como la elaboración del discurso encuentran una frecuencia mayor en el nivel 3. No obstante, esta afirmación requiere de un análisis más profundo en aras a la comprensión del significado de los resultados.

En lo que concierne a la categoría «Perspectiva ante la leyenda», la mayor parte de los casos (15 de 28) se encuentra entre los niveles 1 y 2. Esto implica que, a pesar de que la relación entre las evidencias habrían de haber tenido como resultado la negación de la leyenda, un 53.57% de los participantes afirma que la leyenda es cierta o, al menos, la cree posible. Especial interés tiene el dato si se compara con los resultados del objetivo específico previo, en el que más de un 70% daban una respuesta parcial acorde con las evidencias. A este respecto, la causa podría encontrarse en la ausencia de justificación en la respuesta, que puede repercutir en la incapacidad de elaborar un discurso argumentado. La historia es contraituiva<sup>32</sup>, por lo que la ausencia de un argumentario histórico puede llevarnos al terreno de la intuición. A ello se une la estudiada propensión de los alumnos a utilizar la información tal y como es dada de forma inicial, pese a trabajar posteriormente las fuentes históricas<sup>33</sup>, que es lo que parecen poner de manifiesto los resultados.

En torno a la categoría «Elaboración del discurso», encontramos diferentes combinaciones en la atención al contenido y/o a la forma tanto para la conservación como para negación de la leyenda. Así, encontramos discursos en el nivel 3 que niegan la leyenda («Se cuenta que se libró la batalla en las proximidades de Puerto Lumbreras en una colina llamada Cabezo de la Jara pero la ubicación era incorrecta ya que el historiador decía que se situaba cerca del Guadalquivir y a más de 50 km estaba el Segura. Y el Cabezo no está cerca del Guadalquivir así que es mentira»); discursos que atienden en exclusiva al contenido (nivel 2), resultando la relación entre evidencias secundaria («Murió en Orcera porque es la

<sup>32</sup> LEE, 2005.

<sup>33</sup> ASHBY, 2004: 45.

ciudad más cercana»); discursos que son directos pero utilizados para la conservación de la leyenda («Los cartagineses y los romanos estaban en guerra y entonces mataron a Gneo y está enterrado en el Cabezo de la Jara») y discursos preocupados por la forma (nivel 3) pero ante un contenido erróneo («Hola, hoy vamos a hablar de la historia de un general romano, que murió asesinado y fue enterrado en el Cabezo»).

Entre todo ello, cabe señalar que, entre aquellos participantes que niegan la leyenda, seis de ellos no atienden a la forma del discurso. Se limitan, pues, a entender la tarea como una resolución del problema donde la relación entre las evidencias o la justificación de la respuesta no es primordial y, por lo tanto, poniendo en duda que la inferencia histórica realizada, a partir de las fuentes, venga soportada por los criterios científicos presentes en el pensamiento histórico.

En síntesis, podemos decir que se da una elaboración de aceptable, si bien la conservación de la leyenda, en unos de ellos, y la poca importancia dada a la forma, en otros, vuelve a manifestar debilidades en cuanto al uso de la evidencia.

### 4.3. RELACIÓN ENTRE LA CONSERVACIÓN DE LA LEYENDA Y LAS EVIDENCIAS DE LAS QUE SE PARTE

Consideramos para el tercer objetivo, las categorías «Resolución del interrogante parcial» y «Perspectiva ante la leyenda» estudiando su relación en cada uno de los grupos finales participante (Tabla 6).

**Tabla 6.** Resultados por grupo en torno a las preguntas parciales y perspectiva final

Grupo 1				
Resolución del interrogante parcial		Perspectiva ante la leyenda		
Quién	N3	Folletos totales: 6		
Cuándo	N3	N3	N2	N1
Dónde	N2	4	1	1
Grupo 2				
Resolución del interrogante parcial		Perspectiva ante la leyenda		
Quién	N3	Folletos totales: 5		
Cuándo	N2	N3	N2	N1
Dónde	N3	2	1	2
Grupo 3				
Resolución del interrogante parcial		Perspectiva ante la leyenda		
Quién	N3	Folletos totales: 2		
Cuándo	N3	N3	N2	N1
Dónde	N3	1	0	1

(continua na página seguinte)

Grupo 4				
Resolución del interrogante parcial		Perspectiva ante la leyenda		
Quién	N3	Folletos totales: 5		
Cuándo	N3	N3	N2	N1
Dónde	N2	1	3	1
Grupo 5				
Resolución del interrogante parcial		Perspectiva ante la leyenda		
Quién	N1	Folletos totales: 5		
Cuándo	N3	N3	N2	N1
Dónde	N3	4	1	0
Grupo 6				
Resolución del interrogante parcial		Perspectiva ante la leyenda		
Quién	N2	Folletos totales: 5		
Cuándo	N3	N3	N2	N1
Dónde	N3	1	1	3

De un análisis general, podemos afirmar que no existe una relación directa entre la perspectiva final en el discurso y las respuestas parciales de las que se partía, si bien estas debían de actuar como evidencias para la construcción del discurso final. De hecho, de forma complementaria, estudiamos estadísticamente la correlación entre las respuestas parciales y la resolución final, obteniendo que no existe correlación significativa entre ambas.

Si nos atenemos a la definición realizada de los niveles de las categorías, una conservación de la leyenda (N1) no podría darse para aquellos discursos en los que la categoría «Resolución del interrogante parcial» se encuentre 1) en el nivel 1, para las respuestas parciales relativas al «quién» y al «cuándo»; o 2) en el nivel 3, cuando se trate del interrogante «dónde». En cualquiera de los casos, las evidencias imposibilitarían que lo contado en la leyenda pueda ser tomado como cierto.

Sin embargo, el tratamiento de las evidencias es muy diverso:

- Cuando la categoría «Resolución del interrogante parcial» se encuentra en el nivel 3 para el interrogante «dónde» y se combina con un nivel 1 en otro interrogante parcial (grupo 5), la leyenda tiende a ser negada. Aún así, cuando dos de tres evidencias niegan lo histórico del acontecimiento, 1 de los 5 discursos abre la posibilidad a que sea cierto.
- Cuando la categoría «Resolución del interrogante parcial» se encuentra en el nivel 3 para el interrogante «dónde» y se combina con un nivel 2 o 3 en el resto (grupos 2, 3 y 6), los casos en los niveles 1 y 2 de «Perspectiva ante la leyenda» tienden a aumentar.
- Si para el interrogante «dónde» se ofrece una respuesta abierta (grupos 1 y 4), las respuestas se reparten entre todos los niveles, con mayor presencia en el nivel 3 o en el nivel 2.

En resumen, podemos decir que no existe una relación clara entre las evidencias de las que se parte y las inferencias que se realizan. Esta cuestión lo que parece poner de manifiesto es un conflicto entre el discurso previo, las evidencias que pueden extraerse de las fuentes y la reconstrucción del discurso. De hecho, la resolución del interrogante final resulta conflictiva en los grupos, señalando la discrepancia en algunos de los discursos finales como este: «Creemos que la leyenda es falsa porque como era un general tan importante lo deberían haber enterrado en Roma y también hemos llegado a la conclusión de que no puede estar enterrado en el Cabezo porque la batalla fue lejos de allí. Pero algunos de nosotros defienden que la leyenda es cierta porque pasó por la zona de Murcia». Más allá de la solidez o no de los argumentos utilizados, lo que parece evidente es la defensa de la conservación de la leyenda por parte de algunos de los participantes, incluso con evidencias que niegan su posibilidad.

Ashby hacía referencia a esta cuestión en línea con los resultados de sus investigaciones en torno al concepto de evidencia: «the propensity of many students to isolate particulars within the claims, treat these as given, and look only for information that supported these particulars, meant students were able to ignore the conflicts in the material, conflicts that could only be resolved if the students had used the sources as a set, and as evidence»<sup>34</sup>. Así pues, según el autor, los estudiantes muestran tendencia a interpretar las fuentes de acuerdo con las premisas de las que parten, lo que implica que solo atienden a la información que permite soportar un discurso conformado de antemano. En el presente estudio, la inexistencia de una relación clara entre las respuestas parciales y las finales parece situarnos en la misma línea, reforzada esta cuestión con la consideración de la información de cada una de las fuentes como independiente, sin una apuesta por la inferencia que permitiría una resolución histórica del problema final. Nos situaríamos, entonces, en un escenario donde, en muchos de los casos, la respuesta no se construye a través de evidencias contextualizadas, sino a través de evidencias aisladas cuando no de un corta y pega<sup>35</sup>.

## 5. CONCLUSIONES

Retomando, una vez analizados los resultados, el objetivo general de investigación, «Determinar la preferencia del alumnado por la historia o la leyenda ante unas evidencias trabajadas», podemos extraer una serie de conclusiones de acuerdo con esta sucesión de ideas:

1. Los alumnos son capaces de extraer una información, mostrando, sin embargo, dificultad a la hora de justificarla.

---

<sup>34</sup> ASHBY, 2004: 45.

<sup>35</sup> ASHBY, LEE, SMITH, 2005.

2. Lo anterior implica que pocas de las respuestas parciales ofrecidas en la Fase 1 puedan ser consideradas como evidencias contextualizadas, si bien la mayoría de las respuestas dadas están acorde con la realidad histórica de lo estudiado.
3. Esta escasez de justificación se traslada en la Fase 2 a la elaboración de discursos que atienden parcialmente a las evidencias. Así, a pesar del trabajo realizado con unas fuentes que niegan la posibilidad de la leyenda, más de la mitad del alumnado crea discursos donde se defiende la leyenda o, al menos, se deja abierta la posibilidad de que sea real.
4. Por lo tanto, si se ofrecen fuentes históricas con información contraria a la leyenda, si se lleva a cabo una extracción de la información aceptable y si las respuestas parciales son mayoritariamente acertadas; existe una propensión por parte del alumnado a conservar el discurso inicial (la leyenda) cuando las evidencias resultan conflictivas.

Este comportamiento del alumnado ante las fuentes históricas, que sin duda encuentra su causa última en un deficiente desarrollo del pensamiento histórico, es susceptible de depender, tanto de las teorías epistemológicas generales del alumnado en relación con el conocimiento histórico, como de la particularidad propia del objeto de estudio analizado. De una parte, las concepciones sobre el conocimiento histórico y su construcción acaban por repercutir en la utilización o no de determinados procesos históricos necesarios para la obtención de una conclusión científica<sup>36</sup>. Así, más allá de que las habilidades para su ejecución estén o no suficientemente desarrolladas, existe un conjunto de creencias previas que puede condicionar el desempeño del alumnado. De otra parte, y en conexión con lo anterior, la leyenda utilizada en la propuesta didáctica forma parte del legado patrimonial de la zona en la que se ubican los alumnos. Este dato es de una vital importancia a la hora de poder entender el comportamiento de los participantes cuando obvian información contraria al discurso inicial. Como decíamos, el patrimonio actúa como eje entre la historia y la memoria. Así pues, la utilización de narrativas en torno a él que se alejen de lo científico encuentra en un componente emocional intrínseco al patrimonio un buen aliado.

Es difícil pensar que la ubicación de la leyenda en el mismo pueblo al que los participantes pertenecen no va a influir en los resultados; de hecho, existen autores que ya señalaban que la identidad de las personas puede jugar un papel determinante a la hora de atribuir significado a las fuentes<sup>37</sup>. No obstante, esto

---

<sup>36</sup> Sobre estas cuestiones de la influencia de las teorías epistemológicas en el aprendizaje, de carácter más generalista o propias de la didáctica de la historia pueden consultarse obras como MAGGIONI, 2010 o PURDIE, HATTIE, 2002.

<sup>37</sup> VAN BOXTEL, GREVER, KLEIN, 2015: 48.

denota la necesidad de trabajar las habilidades propias del historiador que, a poco que encuentran oponentes más significativos para el alumno, acaban viéndose relegadas por las narrativas de memoria.

Evidentemente, el trabajo presentado cuenta con una muestra reducida, un análisis que requeriría de triangulación y una descripción somera; no obstante, los indicios son que la presencia del elemento emocional en el patrimonio (ese querer convertir a su pueblo en algo importante) dificulta la obtención de evidencias contextualizadas y rescata la memoria popular.

Trabajar en la conformación de una cultura histórica, crítica con las fuentes y alejada de un presente de leyenda, continúa siendo tan necesario como urgente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARÓSTEGUI, Julio (2004). *Retos de la memoria y trabajo de la historia*. «Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea». 3, 5-58.
- ASHBY, Rosalyn (2004). *Developing a Concept of Historical Evidence: Students' Ideas About Testing Singular Factual Claims*. «History Education Research Journal». 4:2, 44-55.
- ASHBY, Rosalyn (2011). *Understanding historical evidence: teaching and learning challenges*. In DAVIES, Ian, ed. *Debates in History Teaching*. Oxford: Routledge, pp. 137-147.
- ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter; SHEMILT, Denis (2005). *Putting principles into practice: teaching and planning*. In DONOVAN, M. Suzanne; BRANSFORD, John D., eds. *How students learn. History, Mathematics, and Science in the classroom*. Washington DC: The National Academies Press, pp. 79-178.
- BAUMAN, Zygmunt (2003). *Modernidad líquida*. México DF: Fondo de cultura económica.
- COLLINGWOOD, Robin George (1939). *The Idea of History*. Oxford: Oxford University Press.
- COOPER, Hilary (2004). *O pensamento histórico das crianças*. Em BARCA, Isabel, org. *Para uma Educação de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 55-74.
- CUBO, Sixto (2011). *Muestreo*. In CUBO, Sixto; MARTÍN, Beatriz; RAMOS, José Luis, coords. *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide, pp. 109-136.
- FREY, Antonio Vicente (2015). *El Cabezó de la Jara y el enterramiento de los Escipiones. Evolución de una leyenda a través de la historiografía*. «VERDOLAY. Revista del Museo Arqueológico de Murcia». 14, 291-306.
- FÜSSMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theodor; RÜSEN, Jörn (1994). *Historische Faszination*. Colonia: Böhlau.
- GAGO, Marília (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- GREVER, Maria; ADRIAANSEN, Robbert-Jan (2017). *Historical Culture: A concept Revisited*. In CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan; GREVER, Maria, eds. *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave MacMillan, pp. 73-90.
- HALBWACHS, Maurice (2005). *Memoria individual y memoria colectiva*. «Estudios». 16, 163-187.
- HUBERMAN, A. Michael; MILES, Matthew B. (2000). *Métodos para el manejo y análisis de datos*.

- In DENMAN, Catalina A.; ARMANDO, Jesús, *compil. Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo, México: El Colegio de Sonora, pp. 253-301.
- INNERARITY, Daniel (2013). *The Democracy of Knowledge*. New York: Bloombury Academic.
- JODELET, Denise (2000). *Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural*. In JODELET, Denise; GUERRERO, Alfredo, *coords. Desvelando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México DF: UNAM-Facultad de Psicología, pp. 7-30.
- KLEIN, Olivier (2013). *The Lay Historian: How Ordinary People Think about History*. In CABECINHAS, Rosa; ABADIA, Lilia, *eds. Narrative and social memory: theoretical and methodological approaches*. Braga: Universidade do Minho, pp. 23-45.
- LEE, Peter (2005). *Putting Principles in Practice: Understanding History*. In DONOVAN, M. Suzanne; BRANSFORD, John D., *eds. How students learn. History, Mathematics, and Science in the classroom*. Washington DC: The National Academies Press, pp. 31-78.
- LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn (2000). *Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14*. In STEARNS, Peter; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam, *eds. Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press, pp. 199-223.
- LOWENTHAL, David (1985). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAGGIONI, Liliana (2010). *Studying Epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of Teaching and Learning to Think Historically*. Maryland: University of Maryland. Tesis de doctorado.
- MARTÍNEZ-ARIAS, Rosario; CASTELLANOS, Miguel Ángel, CHACÓN, José Carlos (2014). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: EOS Universitaria.
- MURCIA. Consejo de Gobierno (2015). *DECRETO n.º 220/2015, de 2 de septiembre*. «Boletín Oficial de la Región de Murcia». 203 (2015-09-03) 30729- 31593.
- NORA, Pierre (2008). *Les lieux de mémoire*. Montevideo: Trilce.
- PINTO, Helena (2016). *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto: CITCEM.
- PURDIE, Nola; HATTIE, John (2002). *Assessing Students' Conceptions of Learning*. «Australian Journal of Educational & Developmental Psychology». 2, 17-32.
- REINALDO, Rafael (2016). *Aprendizagem histórica e cultura histórica: contributos para investigações sobre o lugar da intersubjetividade na formação histórica*. «Histórica & Ensino, Londrina». 22:2, 247-262.
- RÜSEN, Jörn (1994). *¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva de abordar la historia*. [Consult. 17 jul. 2020]. Disponible en <<http://www.culturahistorica.es/>>.
- SÁNCHEZ-COSTA, Fernando (2009). *La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva*. «Pasado y memoria. Revista de Historia Contemporánea». 8, 267-286.
- SÁNCHEZ-MARCOS, Fernando (2012). *Las huellas del futuro. Historiografía y cultura histórica en el siglo XX*. Barcelona: Publicaciones i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- SEIXAS, Peter (2017). *A Model of Historical Thinking*. «Educational Philosophy and Theory». 49:6, 593-605.
- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- VAN BOXTEL, Carla; GREVER, Maria; KLEIN, Stephan (2015). *Heritage as a resource for enhancing and assessing historical thinking: reflections from the Netherlands*. In ERCIKAN, Kadriye; SEIXAS, Peter, *eds. New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, pp. 40-50.

- VANSLEDRIGHT, Bruce (2015). *Assessing for Learning in the History Classroom*. In ERCIKAN, Kadriye; SEIXAS, Peter, eds. *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, pp. 75-88.
- VANSLEDRIGHT, Bruce; AFFLERBACH, Peter (2005). *Assessing the Status of Historical Sources: An Exploratory Study of Eight US Elementary Students Reading Documents*. In ASHBY, Rosalyn; GORDON, Peter; LEE, Peter, eds. *Understanding History. Recent Research in History Education*. London: Routledge Falmer, pp. 1-20.
- WHITE, Hayden (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.
- WINEBURG, Sam (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.