

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS HISTÓRICAS Y HABILIDADES BLANDAS MEDIANTE UN CORTOMETRAJE SOBRE LA REVOLUCIÓN MEXICANA CONSTRUIDO POR FUTUROS HISTORIADORES

EVALUATION OF HISTORICAL COMPETENCIES AND SOFT SKILLS THROUGH A SHORT FILM ABOUT THE MEXICAN REVOLUTION BUILT BY FUTURE HISTORIANS

Recebido em: 12 de abril de 2022

Aprovado em: 15 de junho de 2022

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RCO | a. 14 | v. 2 | p. 108-135 | jul./dez. 2022

DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v2.2954>

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda halvarez@ucsc.cl

Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (Barcelona/España).

Profesor en la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Concepción/Chile).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

Kabir Alexander González Arévalo kgonzalez@ucsc.cl

Magíster en Educación Superior y Doctorando en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Concepción/Chile). Profesor en la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Concepción/Chile).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8242-8574>

RESUMEN

El magistrocentrismo es el modelo pedagógico más utilizado por los docentes para enseñar historia en la universidad; no obstante, a pesar de su extendido uso, este paradigma educativo no ha sido capaz de responder a las necesidades formativas de los futuros historiadores para fomentar su pensamiento histórico y sus habilidades blandas. Para contribuir a contrarrestar este problema, se desarrolló una investigación-acción que tuvo como objetivo evaluar la construcción de un cortometraje histórico sobre la Revolución Mexicana para mejorar los aprendizajes de un grupo de estudiantes de la carrera de Licenciatura en Historia de una universidad chilena. Las técnicas e instrumentos de recogida de información utilizados fueron las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales aplicados a los sujetos participantes, el registro de asistencia de las sesiones y la rúbrica analítica diseñada para evaluar el proyecto audiovisual. Los resultados demostraron que el alumnado logró potenciar sus competencias históricas y sociales; sin embargo, también se evidenciaron diversas dificultades relacionadas con el trabajo basado en los usos de la historia y con el factor tiempo y la sobrecarga académica. Se concluye que, para mitigar el impacto de estos inconvenientes en el futuro, se necesita un mayor esfuerzo de parte del profesorado universitario de la especialidad para trabajar de forma más frecuente en propuestas similares.

Palabras Clave: Magistrocentrismo. Innovación educativa. Cortometraje. Pensamiento histórico. Habilidades sociales.

ABSTRACT

Teacher-centered instruction is the pedagogical model most used by teachers to teach history at university; however, despite its widespread use, this educational paradigm has not been able to respond to the training needs of future historians to foster their historical thinking and soft skills. To help counteract this problem, an action research project was developed to evaluate the construction of a short historical film about the Mexican Revolution to improve the learning of a group of students in the history degree of a Chilean university. The techniques and instruments used to collect information were semi-structured interviews and focus groups applied to the participating subjects, the attendance record of the sessions and the analytical rubric designed to evaluate the audiovisual project. The results showed that the students managed to strengthen their historical and social competencies; however, several difficulties related to work based on the uses of history and the time factor and academic overload were also evident. It is concluded that, in order to mitigate the impact of these inconveniences in the future, a greater effort is needed on the part of university professors in the specialty to work more frequently on similar proposals.

Keywords: Teacher-centered instruction. Educational innovation. Short film. Historical thinking. Social skills.

1 INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, se ha utilizado el magistrocentrismo para formar a los futuros historiadores en la universidad. Este modelo concibe al profesorado universitario como la única fuente válida de conocimiento y el que condiciona el éxito del proceso educativo, ya que, a partir del análisis individual de la literatura especializada, suele evidenciar todo su intelecto para impartir la clase (HERRERA; GIL, 2015; VIVES, 2016; ÁLVAREZ, 2020a). De este modo, para desarrollar su labor, el docente se apoya en la lógica del tradicionalismo académico y en una incontrarrestable fe puesta en la historia enciclopédica, que busca establecer una relación unidireccional entre el profesor y el estudiante, condicionar la promoción de habilidades blandas y privilegiar el desarrollo de aprendizajes memorísticos por sobre los significativos (PRATS, 2011; MIRALLES; GÓMEZ; RODRÍGUEZ, 2017).

Este enfoque tradicional contrasta con el planteamiento de Pagès (2004), quien afirma que el docente de historia no solo se debe centrar en formar especialistas en la disciplina, sino que también es importante que propicie una educación integral para desarrollar la ciudadanía activa, crítica y responsable de sus estudiantes. Para lograr este fin, resulta indispensable promover el pensamiento histórico en el alumnado, pues permite analizar el pasado de manera fundamentada y posibilita la ejercitación de su futura labor investigadora dentro del aula (GÓMEZ; MIRALLES, 2015).

Para contrarrestar el magistrocentrismo imperante, es necesario utilizar o crear estrategias, técnicas y recursos innovadores que permitan desarrollar el pensamiento histórico y las habilidades blandas de los futuros historiadores, con el fin de potenciar íntegramente su formación profesional (DE LA MONTAÑA, 2014; GÓMEZ, 2014; GÓMEZ; ORTUÑO; MOLINA, 2014) y de aportar valores ciudadanos a su vida personal (MIRALLES; GÓMEZ; RODRÍGUEZ, 2017). Dentro de las propuestas, destaca el cortometraje porque ayuda a los estudiantes a asumir un rol activo en su proceso de aprendizaje y a desarrollar competencias investigativas propias de la alfabetización digital relacionadas con la localización y análisis de información, la producción de conocimiento histórico y el diseño de proyectos audiovisuales a través de medios digitales (GONZÁLEZ; HERNÁNDEZ; VIÑAS, 2009; MEIER, 2013; CAREAGA; AVENDAÑO, 2017; FERNÁNDEZ, 2018). En este contexto, la construcción de un cortometraje contribuye a la formación de los alumnos y alumnas como ciudadanos digitales, ya que, al proporcionar herramientas que facilitan el reconocimiento de fuentes confiables y la comunicación efectiva mediante canales tecnológicos, posibilita la aplicación de conductas responsables y éticas en el uso de las TIC.

A pesar del indiscutible valor que puede tener la elaboración de un cortometraje en los estudiantes universitarios de Historia, no existen referentes empíricos en la literatura que puedan probar su eficacia en esta área. Por este motivo, el objetivo de este artículo, es desarrollar una investigación-acción que

tiene como propósito evaluar la creación de un cortometraje sobre la Revolución Mexicana para fomentar el pensamiento histórico y las habilidades sociales de un grupo de alumnos de la carrera de Historia de una universidad chilena. Esta propuesta se realiza bajo la convicción de que puede generar un modesto cambio en el modelo tradicional de enseñanza del contexto educativo y lograr que los futuros historiadores tengan mejores competencias para desarrollar investigaciones históricas críticas y pertinentes con la construcción de una sociedad más democrática e inclusiva.

2 EL POTENCIAL FORMATIVO DEL CORTOMETRAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Para Vivas (2009), el cortometraje es una producción audiovisual cuya duración es menor a 30 minutos. Se caracteriza por desarrollar una sola línea argumental, por presentar diálogos breves y sencillos, y suele poseer una gran capacidad sugestiva, ya que el propósito de cualquier cortometraje es contar al espectador una historia y transmitir una idea que logre cautivarlo en poco tiempo. Este recurso, siguiendo a Grande (2019), también se distingue por materializar estilos narrativos y visuales capaces de generar un impacto en el creador y en el espectador porque es capaz de desarrollar un aprendizaje significativo para ambas partes. Por su lado, Díaz (2014) añade que el cortometraje es un material educativo didáctico que permite aprender gracias a su composición audiovisual y que fomenta, en forma frecuente, la construcción de sociedades más justas y responsables a través de la promoción de valores.

Sobre su uso como recurso didáctico y evaluativo en la educación superior, diversas investigaciones, como las de Boose et. al. (2016), de Roses y Barriel (2019) y de Carmona, Cruz y García (2019), demuestran que el diseño de un cortometraje favorece el desarrollo de diferentes destrezas, tales como la alfabetización digital, el trabajo colaborativo, el liderazgo, la creatividad, las habilidades investigativas, el pensamiento crítico y la metacognición.

En el contexto previsto, el cortometraje puede facilitar el aprendizaje de los alumnos y alumnas, ya que puede promover competencias que el magistrocentrismo no permite mejorar, pues el foco de este paradigma está puesto en fortalecer capacidades básicas de memorización y recepción y no en desarrollar habilidades superiores. Debido a lo anterior, el cortometraje es un recurso idóneo para los procesos pedagógicos modernos porque no solo educa a través del trabajo autónomo y colaborativo, sino también mediante el diseño de un producto audiovisual concreto (FERNÁNDEZ; BARREIRA, 2017). Esto se debe, en gran medida, a las características propias que tiene el cortometraje, puesto que, primeramente, su duración no es prolongada y, en segundo lugar, conlleva fases de preparación, análisis, producción creativa y transferencia (MEIER, 2013; ROSES; BARRIEL, 2019; CARMONA; CRUZ; GARCÍA, 2019).

Sin embargo, a pesar de su gran potencial formativo, es importante considerar que la creación de material audiovisual en la educación universitaria se debe concebir siempre y cuando se articule con una práctica docente constructivista, donde los alumnos y alumnas fomenten su propio aprendizaje. También, se debe tener presente que este tipo de herramientas tiene un alto nivel de complejidad, pues se requiere de un dominio teórico-práctico por parte de los docentes y estudiantes para trabajar de forma rigurosa y sistemática en la elaboración de un cortometraje dentro del aula.

Estos dos rasgos son relevantes de cautelar porque el material audiovisual construido puede quedar condicionado por la carga ideológica y social del equipo de trabajo, lo que, eventualmente, dificultaría los procesos de enseñanza-aprendizaje (GÓMEZ, 1996; LAZO; GABELAS, 2012). Por este motivo, resulta imperioso cuestionar las estructuras discursivas del lenguaje audiovisual, a través del análisis de los elementos inherentes más importantes para el proceso educativo, tales como los aspectos morfológicos (elementos visuales y sonoros) y sintácticos (planos, utilización de cámaras, ángulos, profundidad, uso de focos, iluminación, colores, entre otros) (ARREAZA; SULBARÁN; ÁVILA, 2009).

Por último, es importante señalar que el proceso de elaboración de un cortometraje conlleva el desarrollo de competencias de alfabetización digital en los estudiantes, ya que pueden asociar el conocimiento y la comprensión de los contenidos a través de la creación de un producto audiovisual que les permite generar un juicio basado en diversas fuentes de información disponibles en línea y mejorar la disposición al trabajo colaborativo dentro de las aulas universitarias por medio de la utilización activa de las TIC (GROS; CONTRERAS, 2006).

3 EL CORTOMETRAJE COMO RECURSO DIDÁCTICO Y EVALUATIVO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LA HISTORIA

En el marco formativo de las carreras de Historia, el cortometraje se presenta como un recurso que cuenta con un enorme potencial para fomentar competencias históricas y habilidades blandas en el alumnado. Este producto audiovisual permite a los alumnos y alumnas investigar e interpretar un hecho histórico específico, ya que es uno de los artefactos más eficaces para comprender el pasado. Según Grande y Abella (2010), el pasado es difícil de comprender si el estudiante no lo “reproduce” o no se “aproxima” todo lo posible a él, puesto que no entenderá en ningún momento un acontecimiento o personaje hasta que no forme parte de su contexto. De esta manera, este recurso ofrece la posibilidad de “reconstruir” el pasado a partir de una pieza audiovisual y de transportar al espectador a un período determinado, con el fin de que pueda desarrollar una visión crítica sobre este (FERNÁNDEZ, 2018).

Dentro de la elaboración del cortometraje, la labor del profesor de Historia consiste en guiar dicho proceso y enseñar a sus estudiantes a analizar críticamente los mensajes comunicacionales (ARREAZA; SULBARÁN; ÁVILA, 2009; FERNÁNDEZ, 2018). En esta línea, y con el apoyo docente adecuado, esta propuesta puede ayudar a promover la formación del pensamiento histórico en los y las estudiantes. Siguiendo dicho enfoque, diversos investigadores han defendido una enseñanza y una evaluación focalizada en el pensamiento histórico y no en la simple acumulación de datos sobre los grandes hitos y personajes que marcaron la historia occidental y nacional (ARTEAGA; CAMARGO, 2014; GÓMEZ; MIRALLES; CHAPMAN, 2017; MOLINA; ORTUÑO, 2018; ROMERA; LÓPEZ; MONTEAGUDO, 2019; HEUER, 2020; ÁLVAREZ, 2020b).

Los estudios ligados al pensamiento histórico comenzaron a proliferar a partir de la década del 2000, destacándose los de la escuela anglosajona (LÉVESQUE, 2008; SEIXAS; MORTON, 2012; CHAPMAN, 2020) y los de la española (SANTISTEBAN, 2010; PRATS, 2011; SÁIZ; LÓPEZ, 2014; GÓMEZ, 2014; GÓMEZ; MIRALLES, 2015; ROMERA; LÓPEZ; MONTEAGUDO, 2019). Los autores citados señalan que el pensamiento histórico es un metaconcepto que busca desarrollar competencias de investigación en el alumnado, para que sea capaz de interpretar fuentes y construir narrativas históricas.

En relación al cortometraje, resulta importante notar que este recurso permite desarrollar los siguientes conceptos de segundo orden del pensamiento histórico: evidencias históricas, tiempo histórico, relevancia histórica, empatía histórica, causas y consecuencias, dimensión ética, interpretaciones historiográficas y usos de la historia (cuadro 1). Esto se debe, principalmente, a que el cortometraje presenta un gran potencial formativo para generar un aprendizaje significativo, pues los nuevos conocimientos pueden ser integrados al esquema cognitivo previo del estudiante, para convertir las habilidades de indagación existentes en competencias de investigación histórica.

Cuadro 1 - Relaciones entre los conceptos de segundo orden del pensamiento histórico y las competencias cognitivas que se movilizan en el cortometraje

Concepto	Importancia que tiene dentro del cortometraje	Competencias cognitivas que moviliza
Evidencias históricas	A partir de este aprendizaje, es posible desarrollar un laboratorio histórico, conformado por el procedimiento de las cuatro heurísticas (heurística de origen, contextualización, lectura cerrada y corroboración heurística), para investigar sobre la temática y su respectivo contexto.	<ul style="list-style-type: none"> Analizar e interrogar fuentes históricas de distinta naturaleza (escritas, audiovisuales, orales, etc.). Comparar las distintas evidencias históricas para evaluar la información del problema en su marco temporal y espacial.
Tiempo histórico	El tiempo histórico ayuda a los alumnos y alumnas a situarse en los procesos de cambio y de continuidad de la temática a representar.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar convenciones temporales (día, semana, año, década, siglo, etc.) y comprender variables del tiempo histórico (simultaneidad, duración, sucesión, diacronía, etc.). Evaluar las dimensiones pasado, presente y futuro para comprender la complejidad del fenómeno narrado.
Relevancia histórica	A partir de este concepto, los estudiantes pueden seleccionar personajes o procesos históricos que resulten pertinentes y significativos para trabajar en el cortometraje.	<ul style="list-style-type: none"> Comparar pasado-presente y formular preguntas sobre problemáticas contingentes. Evaluar la durabilidad y el impacto de las repercusiones de hechos del pasado en el presente.
Empatía histórica	Este aprendizaje permite al alumnado situarse en el contexto del personaje o hecho narrado.	<ul style="list-style-type: none"> Evitar el uso del presentismo en la comprensión del problema investigado. Explicar hechos históricos desde la perspectiva de los actores protagonistas.
Causas y consecuencias	Este concepto ayuda al estudiantado a comprender las causas y las consecuencias de los hechos, y sus respectivas interrelaciones.	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar las causas de los procesos de forma descriptiva y analítica (contenido, duración, función, entre otras). Analizar y relacionar causas-consecuencias en perspectiva histórica.
Dimensión ética	La dimensión ética facilita el entendimiento y la emisión de juicios éticos fundados sobre los fenómenos descritos.	<ul style="list-style-type: none"> Comprender las injusticias del pasado y evaluar las responsabilidades de los sujetos históricos que participaron en hechos controvertidos o gloriosos.
Interpretaciones historiográficas	Permite comprender las distintas interpretaciones historiográficas que existen sobre el tema desarrollado en el cortometraje.	<ul style="list-style-type: none"> Interpretar y contrastar relatos diferenciados sobre un mismo hecho histórico.
Usos de la historia	Este aprendizaje apunta a valorar los usos sociales, políticos y culturales del pasado estudiado para transmitir o justificar fenómenos históricos en el presente, conformar identidades e influir en las expectativas de las sociedades vigentes.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar la presencia de hechos pasados en usos de la historia (conmemoraciones de hitos nacionales, discursos, etc.) y evaluar la finalidad de estos en el presente.

Fuente: Elaboración propia (2022), basada en la propuesta de Sáiz y Domínguez (2017)

Los aprendizajes de segundo orden examinados en el cuadro 1 permiten a los estudiantes desarrollar un laboratorio histórico en el aula (VANSLEDRIGHT, 2014; SANZ; MOLERO; RODRÍGUEZ, 2017; PRATS, 2017; GÓMEZ; ORTUÑO; MIRALLES, 2018; ÁLVAREZ, 2020a), donde tienen la posibilidad de simular el trabajo del historiador y de potenciar sus habilidades interpersonales a través de la elaboración de un cortometraje. Debido a ambos propósitos formativos, la implementación de un laboratorio histórico para diseñar esta pieza audiovisual exige superar el modelo tradicional de enseñanza y liderar un paradigma pedagógico constructivista en la sala de clases.

Sin embargo, y a pesar de sus notables avances, los estudios dedicados al pensamiento histórico se tienden a focalizar en la educación primaria y secundaria (SÁIZ; DOMÍNGUEZ, 2017; ROMERA; LÓPEZ; MONTEAGUDO, 2019; ARMAS; MOREIRA; MAIA; CONDE, 2019), razón por la cual es muy escasa la evidencia en torno a su implicancia y aplicabilidad en carreras universitarias como Pedagogía o Licenciatura en Historia (ÁLVAREZ, 2020b). Este vacío epistemológico suele ser cubierto por los docentes a través de la transmisión de aprendizajes de primer orden, que apelan a la memorización o retención de efemérides, nombre de lugares, cronología de hechos y biografías de personajes icónicos (PRATS, 2011; MIRALLES; GÓMEZ; RODRÍGUEZ, 2017; ÁLVAREZ, 2020a). Debido al predominio de esta práctica, el magistrocentrismo todavía sigue vigente en la universidad, ya que aún prevalece una fuerte resistencia de parte de los académicos, que les impide implementar estrategias y recursos –como el cortometraje– que tomen en consideración un enfoque constructivista en la enseñanza de los contenidos históricos (MARTÍNEZ, 2018; CHAPMAN, 2020; ÁLVAREZ, 2020b).

4 METODOLOGÍA

Es una investigación-acción (ELLIOT, 1994), cuyo propósito es analizar un problema educativo complejo (el magistrocentrismo académico presente en la enseñanza universitaria de la historia) y ejecutar una propuesta de innovación, basada en la realización de un cortometraje histórico, para evaluar el desarrollo de competencias históricas y habilidades sociales en los participantes. Su diseño es no experimental transeccional debido a que los datos fueron recolectados en el segundo semestre de 2019.

Esta propuesta surge de la necesidad de implementar cambios en el modelo tradicional de enseñanza que existe en la formación de profesionales de las ciencias sociales y, particularmente, en la carrera de Licenciatura en Historia, donde se consigna esta intervención. Por este motivo, la muestra, de carácter intencional, estuvo compuesta por 28 estudiantes del curso Historia de América Siglo XX que se imparte en el segundo año de la mencionada carrera de una universidad del sur de Chile. Los

participantes proceden de sectores socioeconómicos diversos y presentan un rendimiento académico regular y una asistencia promedio que bordea el 60%.

Para desarrollar esta investigación-acción en el curso señalado, se llevaron a cabo las siguientes fases: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. La finalidad de esta secuencia didáctica, es facilitar la sistematización de la información desde un paradigma interpretativo y asumir una mirada sociocrítica de la realidad social, en la cual se generan espacios entre los estudiantes para el diálogo, la reflexión y la co-construcción del conocimiento sobre los diferentes problemas que inciden en las prácticas educativas.

4.1 DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA

En esta fase se busca diagnosticar las necesidades pedagógicas de los estudiantes de la asignatura de Historia de América Siglo XX y las repercusiones del modelo tradicional de enseñanza en su formación profesional. Para lograr este objetivo, se aplicaron dos grupos focales y cuatro entrevistas semiestructuradas. Los primeros propiciaron un diálogo guiado para generar información acerca del objeto de estudio (ÁLVAREZ; JURGENSON, 2003), y las segundas permitieron obtener la interpretación del entrevistado con respecto a los significados de los fenómenos descritos (KVALE, 1996).

Para examinar los datos del diagnóstico, se utilizó el análisis de contenido; por este motivo, se llevó a cabo una triangulación de múltiples fuentes (AGUILAR; BARROSO, 2015) para generar nuevos procesos interpretativos y verificar posibles resultados similares entre los grupos focales y las entrevistas realizadas. Por medio de este procedimiento, se logró evidenciar la existencia de problemáticas dentro de la carrera de Historia ligadas al magistrocentrismo académico, pues predomina una importante crítica de los y las estudiantes en relación a las prácticas docentes tradicionales y una gran desconfianza de estos para participar en procesos de innovación pedagógica.

En el cuadro 2 se presentan los principales resultados del diagnóstico aplicado en la cátedra de Historia de América Siglo XX, los cuales fueron organizados en las siguientes cuatro dimensiones pedagógicas: Didáctica, evaluación, curriculum e innovación educativa.

Cuadro 2 - Resultados del diagnóstico

Dimensión	Resultados del diagnóstico
Didáctica	Los estudiantes consideran que las estrategias didácticas utilizadas por el profesor de cátedra son pertinentes y favorecen el proceso de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de este respaldo, los participantes sostienen que el modelo tradicional de enseñanza está fuertemente arraigado en la carrera de Licenciatura en Historia. Esta situación, desde el punto de vista de los entrevistados, repercute negativamente en la forma en que los estudiantes realizan sus actividades académicas, ya que, en la mayoría de los casos, promueve el individualismo, refuerza la competencia entre pares y dificulta el desarrollo del trabajo colaborativo.
Evaluación	Los alumnos y alumnas no están de acuerdo con las estrategias e instrumentos evaluativos empleados por el profesor a la hora de verificar la comprensión de los contenidos. Por este motivo, consideran que es necesario implementar evaluaciones innovadoras que favorezcan los aprendizajes en el curso, e incluso, ellos mismos sugieren ideas y propuestas evaluativas concretas (portafolios, ensayos, estudios de caso, etc.). Se observa que los estudiantes conocen el formato de la evaluación, pero no hay una motivación por ella, ya que tiende a ser sumativa. Se infiere, bajo este contexto, que la evaluación formativa podría generar un cambio positivo con respecto a esta problemática.
Curriculum	Los participantes argumentan que la malla curricular de la carrera y los programas de estudio de las asignaturas, incluyendo el curso de la muestra, se centran en un paradigma histórico eurocéntrico, androcentrista y adultocéntrico.
Innovación educativa	Los entrevistados señalan que es necesario innovar en las clases de la cátedra de Historia de América Siglo XX y en las del resto de los cursos de la carrera para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia (2022)

4.2 DISEÑO DE LA PROPUESTA

A partir de las problemáticas diagnosticadas en el cuadro 2, se procedió a diseñar una propuesta pedagógica de mejora basada en la construcción de un cortometraje histórico sobre la Revolución Mexicana, ya que este contenido corresponde al primero del programa de estudio de la cátedra y se enmarca dentro del resultado de aprendizaje seleccionado para efectos de esta investigación. Cabe destacar, además, que la elección de dicha temática yace en la relevancia que tiene en el devenir histórico de México y América, puesto que marcó el inicio de los procesos revolucionarios que se vivieron en el continente a partir de comienzos del siglo XX.

Para implementar esta propuesta, se elaboró una unidad didáctica (cuadro 3) que contempló la creación de un cortometraje para fomentar el pensamiento histórico y las habilidades blandas en los futuros historiadores.

Cuadro 3 - Matriz de diseño de la unidad didáctica

<p>Objetivo de aprendizaje: Implementar una propuesta de innovación, basada en la construcción de un cortometraje sobre la Revolución Mexicana, para promover competencias históricas y habilidades sociales en los estudiantes de la cátedra de Historia de América Siglo XX.</p>
<p>Contexto educativo: Curso universitario conformado por 28 estudiantes de la carrera de Licenciatura en Historia. Grupo responsable, participativo, asiste regularmente a clases y tiene un rendimiento académico promedio aceptable.</p>
<p>Fases operativas de la propuesta:</p> <p>Fase 1: Preproducción Desarrollo de una sesión expositiva-interactiva para socializar la unidad didáctica. Conformación de los equipos de trabajo y asignación de las temáticas de la Revolución Mexicana para construir los cortometrajes. Implementación de un laboratorio histórico para analizar la documentación sobre la problemática. Talleres colaborativos basados en la elaboración del material necesario (guion, storyboard, vestuario, utilería y escenografía) para iniciar la grabación del cortometraje.</p> <p>Fase 2: Producción Grabación de las obras audiovisuales</p> <p>Fase 3: Postproducción Montaje y edición de los cortometrajes Organización y presentación del ciclo audiovisual</p>
<p>Métodos, estrategias y técnicas didácticas: Clase expositiva-interactiva Laboratorio de historia Talleres colaborativos de construcción y presentación de cortometrajes</p>
<p>Plan de evaluación:</p> <p>Indicadores: Comprenden la Revolución Mexicana desde diferentes perspectivas historiográficas. Dominan los ocho aprendizajes de segundo orden del pensamiento histórico. Reflexionan sobre la importancia de innovar en los procesos pedagógicos dentro y fuera del aula.</p> <p>Instrumento de evaluación: Rúbrica analítica</p> <p>Tipos de evaluación: Formativa Sumativa</p> <p>Agentes evaluativos: Heteroevaluación</p>

Fuente: Elaboración propia (2022)

4.3 IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La unidad didáctica se llevó a cabo en el horario habitual de la cátedra (dos veces a la semana) y se realizó durante siete clases de 1 hora lectiva cada una, correspondientes a 7 horas de intervención en el aula. El proceso de implementación se fundamentó en las tres fases operativas que se detallan en el cuadro 3 y se basó en una metodología activa y participativa que buscaba involucrar al alumnado en la elaboración de un cortometraje histórico sobre la Revolución Mexicana.

La primera clase fue expositiva-interactiva y tuvo como objetivo socializar el proceso de construcción del cortometraje y la metodología de trabajo de la unidad didáctica planificada. Posteriormente, para la elaboración de dicho recurso, se conformaron, por afinidad, tres grupos de seis estudiantes y dos equipos de cinco integrantes. La asignación de los temas se realizó mediante sorteo.

El primer grupo abordó la temática "Entrevista a Porfirio Díaz"; el segundo: "Caudillos y campesinos en la revolución mexicana"; el tercero: "Alzamiento armado"; el cuarto: "Conflicto entre los representantes"; y el último: "La muerte de los caudillos". Esta secuencia temática sigue el orden cronológico de los principales hechos históricos que marcaron la Revolución Mexicana, ya que el propósito de la presentación del ciclo de cortometrajes programado fue que se fundamentara en este criterio. Por este motivo, cada grupo abarcó una temática específica que, unidas linealmente a través del ciclo audiovisual, permite una comprensión global del proceso revolucionario mexicano.

La segunda sesión se centró en el desarrollo de un laboratorio histórico, donde los estudiantes analizaron las fuentes que el docente preparó para cada equipo. El objetivo de esta instancia fue demostrar a los alumnos y alumnas que existen distintas interpretaciones historiográficas con respecto a la temática y que, en base a un análisis heurístico y hermenéutico, tienen la posibilidad de elegir los documentos más pertinentes para construir sus respectivos cortometrajes.

La tercera, cuarta, quinta y sexta clase estuvieron enfocadas en la elaboración de las piezas audiovisuales. Para ello, se planteó la necesidad de realizar un guion previo y un *storyboard*. Una vez finalizados estos insumos, se procedió al diseño del material a utilizar (escenografía, utilería y vestimenta) para, posteriormente, iniciar la grabación de las distintas escenas, la edición del cortometraje y la organización del ciclo audiovisual.

En todo el proceso previsto, los estudiantes pudieron preparar los textos para introducir al espectador en su temática y aplicar distintos estilos de grabación, de musicalización y de colores en blanco, negro o sepia. Cabe destacar que se emplearon dichos colores para ambientar la atmósfera de los cortometrajes a la época de la Revolución Mexicana. Además, es relevante mencionar que se utilizó el

equipamiento técnico dispuesto por la universidad y que se compartió todo el material aportado por los mismos estudiantes para la elaboración de la obra audiovisual.

En la séptima y última sesión, se llevó a cabo la presentación de los cortometrajes en un ciclo audiovisual, el cual contó con la participación de profesores, estudiantes y otros agentes de la carrera. Esta instancia fue fundamental para socializar los resultados de la experiencia con los distintos actores que conforman la comunidad educativa de la carrera de Licenciatura en Historia y poder abrir un espacio de reflexión en torno a la necesidad de innovar en las clases de dicha especialidad.

En síntesis, el trabajo realizado a lo largo de las siete sesiones contempló no solo la realización del cortometraje histórico, sino que también se enfocó en la construcción de los distintos insumos y materiales requeridos dentro del aula. Esto implicó un cambio sustancial en el modelo tradicional de enseñanza vigente en la carrera, puesto que promovió un aprendizaje significativo y colaborativo en el desarrollo de la unidad didáctica.

4.4 EVALUACIÓN DEL CORTOMETRAJE HISTÓRICO

La complejidad de la información requerida para cumplir con el objetivo del estudio exige recurrir a una combinación de técnicas afines para obtener datos pertinentes y completos sobre la temática. En efecto, se realizaron una serie de observaciones de las sesiones, siete entrevistas semiestructuradas y un grupo focal que sirvió para complementar la información obtenida.

Desde un punto de vista metodológico, las observaciones de las clases permitieron recopilar datos acerca del desempeño académico del alumnado durante la construcción del cortometraje. En función del objetivo de la investigación, se desarrolló un tipo de observación participante para brindar un proceso de retroalimentación efectivo, que ayude a los futuros historiadores a mejorar sus conocimientos históricos y habilidades blandas. Los instrumentos consignados para el registro de las observaciones fueron la rúbrica de evaluación del cortometraje y la planilla de asistencia para corroborar la concurrencia física del alumnado a las sesiones.

Con el fin de complementar y comparar los datos obtenidos a través de la observación participante, se aplicaron siete entrevistas semiestructuradas, ya que son más flexibles que las estructuradas, debido a "que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos" (DÍAZ; TORRUCO; MARTÍNEZ; VARELA, 2013, p. 163). El guion de estas entrevistas estuvo conformado por 23 preguntas que buscaban recabar

información sobre la opinión del alumnado hacia el formato de la intervención, los aprendizajes logrados, y las principales limitaciones y fortalezas que tuvieron en la elaboración del cortometraje histórico.

Los datos recogidos en las dos fases previas se complementaron con los obtenidos mediante un grupo focal. Aprovechando los lazos de confianza generados gracias a la propuesta, los futuros historiadores pudieron exponer diversas perspectivas sobre la construcción del cortometraje y los aprendizajes logrados en esta instancia. El uso de esta técnica resultó especialmente relevante para comprender, como sostiene Barbour (2013), la forma en que los individuos elaboran socialmente un conocimiento crítico y holístico del problema planteado. El instrumento utilizado para sistematizar la información recolectada en el grupo focal fue un guion en el que, además de explicitarse los propósitos de la conversación, se señalaron indicaciones vinculadas a la dinámica de trabajo y al papel que asumió el docente en esta modalidad. Adicionalmente, se precisaron preguntas relativas a los dos grandes focos de indagación del estudio: 1) los aprendizajes de segundo orden del pensamiento histórico desarrollados tras la intervención; 2) y las principales habilidades blandas que fueron perfeccionadas con la construcción del cortometraje.

Con el fin de dotar de rigor y validez a los instrumentos mencionados, se les sometió a un proceso de validación por parte de tres expertos (dos especialistas en Evaluación y uno en Didáctica de las Ciencias Sociales). También, fueron validados a través de sucesivas pruebas piloto. En esta última fase, para asegurar la calidad de los instrumentos, se tuvieron en cuenta los criterios de confirmabilidad, dependencia, credibilidad y transferibilidad propuestos por Guba y Lincoln (2012).

Para examinar la información, se empleó el análisis de contenido; por esta razón, se utilizó una doble triangulación, ya que se recurrió a la multimetódica y a la de múltiples fuentes. La primera contribuye a desarrollar un acercamiento de los fenómenos al contexto donde se aplica la experiencia educativa (CARVAJAL; CARVAJAL, 2020); y la segunda permite superar las problemáticas epistémicas y metodológicas que pueden surgir al momento de levantar la información (DELGADO; ESTEPA, 2016). Por lo tanto, mientras en la triangulación multimetódica se realiza un análisis hermenéutico para evaluar las semejanzas y diferencias que existen entre la perspectiva del docente y la del alumnado; en la de múltiples fuentes se entrega una mayor fiabilidad a dichas interpretaciones con el análisis de los datos procedentes de los diferentes insumos de información (entrevistas semiestructuradas, grupo focal, planilla de asistencia y rúbrica de evaluación).

5 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Un primer aspecto que llamó la atención fue que la evaluación del cortometraje permitió evidenciar que los alumnos y alumnas lograron aprendizajes significativos en el trabajo basado en competencias históricas (cuadro 4).

Cuadro 4 - Competencias históricas desarrolladas en la intervención

Concepto	Evidencia
Evidencias históricas	Los estudiantes analizaron las fuentes entregadas por el docente y, en base a ello, construyeron sus respectivos cortometrajes. Para la realización de este recurso, los futuros historiadores implementaron un laboratorio histórico, donde aplicaron el procedimiento de las cuatro heurísticas (heurística de origen, contextualización, lectura cerrada y corroboración heurística). Esta instancia investigativa tuvo un alto nivel de complejidad para los alumnos y alumnas, ya que no tenían ninguna noción de estos procedimientos; por este motivo, para el diseño de la pieza audiovisual, se determinó que la mejor forma de trabajar dichos contenidos era a través del trabajo supervisado en el aula.
Tiempo histórico	Los futuros historiadores determinaron que el ciclo de cortometrajes fue una instancia muy útil para situar los contenidos de la Revolución Mexicana dentro de una línea histórica lineal, que permitió comprender los principales hechos de este proceso. Sin embargo, debido a que fue la primera experiencia del grupo-curso con este tipo de actividad, los estudiantes evidenciaron un mayor dominio en los aprendizajes de primer orden del tiempo histórico (retención y memorización de hechos presentes en la cronología histórica de la Revolución Mexicana) y demostraron nociones básicas de las variables de temporalidad (simultaneidad, duración, sucesión, diacronía, etc.).
Relevancia histórica	Los alumnos y alumnas fueron capaces de comparar la revolución mexicana con el estallido social acontecido en Chile a partir del 18 de octubre de 2019, pues consideraron que tenían ciertas similitudes y diferencias que son relevantes para la comprensión de los fenómenos estudiados. En cuanto a las primeras, los estudiantes señalaron que el estallido social se asemejaba a la Revolución Mexicana en aspectos tales como: el descontento de la ciudadanía con respecto a la clase dirigente del país y sus políticas sociales deficientes; la gran movilización popular que buscaba derrocar el modelo político, económico y social imperante; y, por último, que ambos procesos de protesta se expandieron rápidamente por todo el territorio nacional. En relación a las diferencias, los alumnos y alumnas sostuvieron que estas radicarán en dos cuestiones específicas: 1) En la Revolución Mexicana existieron caudillos que tomaron el control del poder político, mientras que en el estallido social de Chile no se evidenció esta situación; 2) No hubo ninguna guerra civil o respuesta armada por parte de la población chilena contra el gobierno de turno, como sí ocurrió en la Revolución Mexicana.
Empatía histórica	El laboratorio histórico desarrollado en el aula no solo permitió a los alumnos y alumnas ponerse en el contexto histórico del proceso mexicano revolucionario, sino también facilitó la elaboración de los diálogos, el vestuario, los utensilios y la escenografía requerida para construir el cortometraje. Así, la empatía histórica ofreció al estudiante la posibilidad de reflexionar sobre las situaciones históricas representadas y entender las posibles intenciones o motivaciones de vida de los personajes interpretados. Esto, desde la perspectiva del profesor responsable de la intervención, ayuda a los futuros historiadores a no caer en la lógica presentista a la hora de analizar los hechos históricos.

Causas y consecuencias	Este concepto fue evidenciado en el ciclo de cortometrajes, ya que, gracias a esta instancia, los estudiantes pudieron comprender que los factores que determinaron el alzamiento armado fueron múltiples y variados (reelección de Porfirio Díaz, ausencia de libertad de expresión, desigualdad social y concentración de la riqueza, entre otros). A su vez, fueron capaces de comprender las diferentes consecuencias que generó la Revolución Mexicana a lo largo del siglo XX, tales como: la promulgación de la Constitución de 1917, la visibilización de la mujer militar, la reforma agraria, el surgimiento de la carrera burocrática y los alcances políticos que tuvo en los procesos revolucionarios que se dieron posteriormente en América.
Dimensión ética	Este aprendizaje quedó demostrado en los cortometrajes de dos grupos que tomaron en consideración el rol de Porfirio Díaz y su deseo de repostularse a las elecciones presidenciales de México. A partir de esta evidencia, los estudiantes, siguiendo el principio de la dimensión ética de la historia, pudieron juzgar responsablemente las injusticias y los problemas de los hechos estudiados, y comprender que una de las grandes causas de la revolución fue el mencionado anhelo de Porfirio Díaz, ya que gatilló el alzamiento armado de algunos grupos contrarios a la reelección de dicho personaje y al rol propagandístico de la prensa de la época.
Interpretaciones historiográficas	La construcción del cortometraje, a partir de la documentación entregada por el docente, permitió a los alumnos y alumnas comprender las distintas visiones que existen sobre la Revolución Mexicana, destacándose las siguientes: La corriente marxista de John Womack (1968) y de Jean Meyer (1973), la perspectiva revisionista de Alan Knight (1986) y el enfoque tradicional de Frank Tannenbaum (1968). De este modo, fueron capaces de visualizar que la historia se caracteriza por ser una ciencia social hermenéutica y problematizadora que tiene como propósito contrastar y criticar, en base a evidencias, los diferentes relatos o interpretaciones historiográficas que se suscitan sobre un mismo hecho.
Usos de la historia	Debido a su elevado nivel de dificultad, este aprendizaje fue el único que no se pudo evidenciar durante el proceso. Se infiere, por tanto, que las habilidades de análisis superiores que se requieren para comprender este concepto constituyeron un problema para los estudiantes, pues, a pesar del trabajo realizado, no se pudo verificar.

Fuente: Elaboración propia (2022)

Si bien los estudiantes lograron desarrollar la mayor parte de los aprendizajes de segundo orden del pensamiento histórico, cabe destacar que, en una primera instancia, tuvieron bastantes dificultades para comprender su significado y utilidad, puesto que desconocían su existencia. No obstante, en la medida que fueron avanzando en la propuesta, fueron capaces de dimensionar la importancia de utilizar dichos conceptos en la construcción del cortometraje histórico sobre las distintas temáticas consignadas de la Revolución Mexicana.

También, es importante notar que esta propuesta permitió fortalecer una serie de habilidades blandas en los futuros historiadores, tales como el trabajo colaborativo, el desplante escénico, las habilidades sociales y comunicativas, entre otras (cuadro 5).

Cuadro 5 - Habilidades blandas promovidas en la intervención

N° de cita	Habilidades	Evidencia	Técnica aplicada
1	Trabajo colaborativo	La experiencia nos permitió ordenar y dividir la materia. Esto fue muy significativo para trabajar de forma colaborativa. Estudiante 1.	Entrevista semiestructurada
2	Desplante y trabajo escénico	Me gusta esta forma de realizar las evaluaciones. Por ejemplo, yo leía algo que mi compañero no, e igualmente se ven ciertos dotes artísticos al realizar el cortometraje, pues se actúa y se pierde el miedo al hablar en público. Estudiante 2.	Grupo focal
3	Habilidades sociales	A mí me gustó, porque me permitió conocer mejor a mis compañeros. Por ejemplo, incluimos a una compañera con la que nunca en mi vida había hablado y esta experiencia me dio lugar para compartir con ella. Estudiante 3.	Grupo focal
4	Habilidades de oratoria	Nos gustó, nos gustó demasiado, y fue una oportunidad para abrirse a la recreación, a la creatividad y al desarrollo de otras experiencias, como poder hablar frente a una cámara. Estudiante 4.	Grupo focal
5	Habilidades comunicativas y sociales	Mis compañeros fueron súper simpáticos. Si alguno tenía que grabar una escena cuarenta veces, la grabábamos cuarenta veces. Esto fue muy entretenido porque al final te permitía mantenerte activa y te daba la instancia para compartir con tus compañeros. Y eso está súper bien. Estudiante 5.	Grupo focal
6	Habilidades de actuación y desplante	La evaluación nos marcó mucho, pues hacer un video es algo totalmente diferente a lo que estábamos acostumbrados. En lo personal, me encantó porque me permitió desarrollar mis habilidades de actuación. Estudiante 6.	Entrevista semiestructurada

Fuente: Elaboración propia (2022)

Resulta significativo que muchos estudiantes, como indica la cita 6, establezcan una clara diferenciación entre la clase normal y esta propuesta, ya que, coincidiendo con la experiencia desarrollada por Lazo y Gabelas (2012), la primera suelen asociarla con la normativa institucional y el magistrocentrismo, mientras que la segunda tienden a relacionarla con un espacio de socialización y aprendizaje cooperativo. Esto último queda ratificado en la cita 1, donde se destaca la importancia del trabajo colaborativo, pues el cometido de emprender un proyecto audiovisual en común potencia las habilidades sociales del estudiantado y pone a prueba su potencial comunicativo para ejecutar tareas y resolver problemas.

En la dimensión cooperativa prevista, uno de los rasgos más valorados, es la posibilidad que ofrece la propuesta para que todos puedan participar en la construcción del cortometraje, pues, tal como consta en la cita 3, algunos alumnos pudieron trabajar con compañeros con los que nunca habían compartido. Esta situación facilitó la consolidación de relaciones de horizontalidad entre los compañeros, ya que las aportaciones de cada uno de ellos tenían la misma importancia dentro de los equipos. Sin embargo, como en todos los grupos de trabajo, se observaron diversas situaciones de conflicto que exigieron a los estudiantes establecer negociaciones y acuerdos para encaminar el proyecto hacia un buen término. Como señalan Lazo y Gabelas (2012), el conflicto o la diferencia entre los integrantes de un mismo equipo no se debe entender en un sentido negativo o destructivo, sino como una oportunidad de crecimiento personal y colectivo.

A la luz de los antecedentes expuestos, la realización de los cortometrajes permitió evidenciar un trabajo colaborativo significativo dentro del aula y potenciar las relaciones sociales entre pares. Estas ventajas ayudaron a conformar un espacio de formación integral para los futuros historiadores, pues, como se constata en las citas 2, 4 y 6, pudieron desarrollar sus capacidades artísticas y de oratoria al liderar un proceso de actuación efectivo frente a una cámara. De hecho, según la perspectiva general de los participantes, esta experiencia les permitió dejar de lado la timidez y eliminar, de forma gradual, el temor que sentían al momento de hablar en público o de participar en procesos de innovación educativa.

Asimismo, sobresale el desarrollo de competencias digitales que evidenciaron los estudiantes en la construcción del recurso. Coincidiendo con los resultados de la experiencia de Fernández y Barreira (2017), los educandos demostraron un buen manejo de las TIC para comunicarse, buscar información, compartir contenido, editar material y socializar sus cortometrajes en el ciclo audiovisual consignado. Este hecho constata que los estudiantes están avanzando gradualmente hacia la adquisición de habilidades de alfabetización digital, tales como la capacidad para realizar juicios de valor fundados en fuentes de información obtenidas en línea, el desarrollo de destrezas de lectura y comprensión en un entorno de hipertexto dinámico y la mejora de procedimientos orientados a la construcción del conocimiento histórico, a la gestión del flujo de multimedia y a la valoración de los medios digitales como apoyo a los formatos tradicionales de contenido. Dicho proceso, siguiendo a Higuera, Solís y Arriaga (2022), aporta significativamente a la formación de los educandos como ciudadanos digitales informados y capaces de desempeñar un papel activo en la sociedad democrática, pues la elaboración de un cortometraje histórico permite que estén mejor preparados para comunicar sus ideas, obtener servicios, defender sus derechos y participar en elecciones propias de la vida cotidiana.

Además, cabe destacar el compromiso y la participación del alumnado en la elaboración del cortometraje. Un antecedente que permite dar cuenta de ello, es el 90% promedio en la asistencia de los estudiantes que acudieron a las siete sesiones que contemplaron el desarrollo de la propuesta. Este porcentaje supera el 60% promedio que se observa regularmente en las clases del curso de Historia de América Siglo XX. Del mismo modo, es importante resaltar que todos los grupos entregaron su obra audiovisual en la fecha acordada y participaron del ciclo de cortometrajes históricos.

En relación al desempeño académico obtenido, resulta relevante notar que los 28 participantes tuvieron calificaciones superiores al 6,5, en una escala del 1,0 al 7,0. Este buen rendimiento es coincidente con las experiencias educativas de Gaete (2011) y de Álvarez (2020c), donde se desarrollaron actividades de escenificación lideradas por estudiantes que lograron una nota de excelencia.

No obstante, cabe señalar que el sobresaliente desempeño académico observado estuvo relacionado inicialmente con el alto porcentaje (20%) que tuvo esta calificación en el promedio final del curso, lo que da cuenta de una motivación extrínseca a la hora de construir los cortometrajes. Sin embargo, los estudiantes, al transcurrir las sesiones, reconocieron que fueron asumiendo un rol activo en el diseño de la pieza audiovisual porque su principal objetivo ya no se focalizaba tanto en la nota, sino en desarrollar un recurso riguroso, sistemático y de alta calidad.

Desde la perspectiva docente, uno de los hechos más relevantes fue la positiva valoración que demostró el alumnado hacia la rúbrica analítica utilizada para evaluar, de manera formativa, la elaboración del cortometraje, puesto que las estrategias empleadas (monografías, exposiciones, y exámenes escritos y orales) en la carrera de Historia no contemplan el uso de pautas que permitan a los alumnos y alumnas conocer previamente los indicadores de evaluación.

Por todo lo antes expuesto, la intervención remeció la visión tradicional de los futuros historiadores con respecto a la forma en que se puede ejecutar una clase o evaluar una actividad académica. Por este motivo, por un lado, los estudiantes consideraron que esta propuesta fue altamente motivadora para potenciar su propio aprendizaje, ya que se diferencia de manera considerable del modelo tradicional de enseñanza al que están acostumbrados; y, por otro, cabe agregar que justifican la necesidad de replicar esta experiencia en otros cursos de la carrera, pues, hasta el momento, no han tenido la posibilidad de construir un cortometraje histórico dentro de su formación profesional.

Sin embargo, pese a las ventajas de la intervención en la formación del alumnado, resulta indispensable notar que se identificaron varios retos y dificultades. Entre los principales desafíos, destaca la necesidad de los estudiantes de adaptarse al trabajo en aula, ya que estaban plenamente familiarizados con la realización de las actividades académicas fuera del horario de clase. En cuanto a las dificultades,

la mayor parte estuvo asociada con el tiempo y la sobrecarga de trabajo, pues la experiencia implicó la concreción de las distintas tareas asociadas a las fases de preproducción, producción y postproducción de la pieza audiovisual especificadas en el cuadro 3. Debido al gran tiempo y dedicación que demanda la construcción de este recurso, es crucial potenciar la conformación de equipos de docentes especializados en historia y en el diseño audiovisual para coordinar esfuerzos en torno a la implementación de propuestas similares.

A pesar de los problemas previstos, los resultados observados en el área de desarrollo de habilidades blandas son positivos y coherentes con los obtenidos en otras experiencias de cortometrajes que se llevaron a cabo en el curso de Atención Primaria de Salud impartido en universidades de Brasil (BOOSE; DAHMER; ROSA DA COSTA; BRESOLIN, 2016) y en programas de Español como Lengua Extranjera de Cuba (ROSES; BARRIEL, 2019) y de México (CARMONA; CRUZ; GARCÍA, 2019), ya que, tal como se señaló para este caso particular, la intervención logró aumentar el compromiso del estudiantado con su propio aprendizaje y promover el trabajo colaborativo.

No obstante, no es posible comparar los resultados de la propuesta con otros estudios en cuanto al logro de aprendizajes históricos porque no hay referentes empíricos en la bibliografía especializada que permitan evaluar la eficacia del cortometraje en el área de Historia. Por tal motivo, esta experiencia de innovación pedagógica constituye un primer acercamiento para mejorar la formación de los futuros historiadores a través de la construcción de este recurso.

6 CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados obtenidos tras la investigación demuestran que la creación de un cortometraje no es solo una actividad lúdica y motivadora, sino que también permiten constatar que posee un gran potencial formativo para desarrollar competencias históricas y habilidades blandas en los futuros historiadores, pues, se observó, por un lado, una mejora constante en el desempeño de los y las estudiantes en la construcción del recurso; y, por otra, se verificó que fueron capaces de liderar su propio proceso de aprendizaje, ya que todos(as) participaron activamente en la experiencia educativa.

De este modo, esta propuesta innovadora fue gratificante y valiosa para los alumnos y alumnas porque pudieron representar una temática concreta de la Revolución Mexicana a través del diseño de un cortometraje histórico. Esta experiencia, según los propios estudiantes, debería ser replicada en otras cátedras para fortalecer el desarrollo de competencias históricas y habilidades sociales que favorezcan su formación integral y la de otros compañeros de la carrera. A su vez, la creación de cortometrajes demostró

que los estudiantes desarrollaron competencias de alfabetización digital, tales como la capacidad para buscar, analizar y socializar información en línea y el manejo de habilidades multimedia relacionadas con la construcción y edición de las piezas audiovisuales sobre la temática estudiada. Asimismo, la intervención ayudó al profesor de la asignatura a reflexionar sobre su propia práctica docente y a reconocer sus falencias y virtudes dentro y fuera del aula.

A pesar de su impacto positivo, la investigación-acción no estuvo exenta de limitaciones. Entre ellas, destaca el tamaño reducido de la muestra seleccionada. Al ser un curso pequeño y siempre dispuesto a desarrollar el cortometraje, es lógico que la propuesta haya sido satisfactoria; sin embargo, en un grupo más amplio o en otros cursos con características contextuales adversas (como, por ejemplo, con una desmotivación generalizada y un desempeño académico deficiente en la mayor parte del alumnado) podría decantar, posiblemente, en el fracaso. Por consiguiente, no se garantizan los resultados positivos de esta actividad para otros cursos, ya que cada uno es único y presenta sus propias debilidades y fortalezas. Sin embargo, para mejorar el desarrollo de la propuesta en escenarios complejos, es indispensable realizar un diagnóstico efectivo y un proceso de implementación bien ejecutado, que sea capaz de responder a las necesidades formativas de los educandos.

Adicionalmente, resulta recomendable cautelar los siguientes aspectos en futuras experiencias: la sobrecarga académica que implica para el profesor y el estudiantado; el posible pánico escénico del grupo-curso; el temor de los alumnos y alumnas a los procesos de innovación educativa; y la falta de comprensión sobre los usos de la historia presentes en los fenómenos históricos analizados. Se está plenamente consciente de estos desafíos, por lo que, desde el punto de vista docente, requerirá un mayor esfuerzo para trabajar de forma más seguida en intervenciones similares, donde los futuros historiadores puedan promover su pensamiento histórico y mejorar sus habilidades interpersonales.

En función de las dificultades y de los ámbitos antes mencionados que se deben tener presente en intervenciones futuras, cabe notar que la elaboración de cortometrajes en la clase de historia no busca sustituir el modo tradicional de enseñanza. No obstante, puede ser considerado como un método didáctico y evaluativo complementario para profundizar en los contenidos o generar investigaciones paralelas en torno a temáticas históricas relevantes.

Finalmente, es importante resaltar que esta experiencia se presenta como un riguroso referente teórico y empírico para desarrollar nuevos estudios y propuestas didácticas en el aula. Desde el punto de vista investigativo, se deberían realizar investigaciones en diferentes asignaturas donde se construyan cortometrajes históricos que tengan objetivos formativos similares. En cuanto a la dimensión empírica, esta investigación-acción ofrece lineamientos metodológicos para replicar la propuesta en diversos

cursos de educación primaria, secundaria y superior que tengan como propósito el aprendizaje de la Historia, o bien en asignaturas donde se impartan otras especialidades, siempre y cuando se consideren las características del contexto educativo y las particularidades de la disciplina en la planificación de la actividad.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se enmarca en el Proyecto FAD2021-14 "Narrativas y pensamiento histórico. Evaluación de competencias históricas de los futuros profesores de educación básica y media a través de un Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)", adscrito a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Este estudio también fue posible gracias a la Beca de Doctorado Nacional de la Agencia Nacional de Investigación (ANID) del Gobierno de Chile, Resolución Exenta 3641/2021, Folio No. 21210419. Se agradece a las instituciones patrocinantes por el apoyo otorgado.

REFERENCIAS

AGUILAR, S.; BARROSO, J. La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. **Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación**, Sevilla, n. 47, p. 73-88, 2015.

ÁLVAREZ, J.; JURGENSON, G. **Cómo hacer investigación cualitativa**. Fundamentos y metodología. México: Paidós Educador, 2003.

ÁLVAREZ, H. Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. **Revista de Ciencias Sociales**, Zulia, v. 26, n. especial 2, p. 442-459, 2020a.

ÁLVAREZ, H. Enseñar historia a través de la perspectiva de género. Evaluación de una propuesta de innovación. **Mendive. Revista de Educación**, Pinar del Río, v. 18, n. 3, p. 599-617, 2020b.

ÁLVAREZ, H. Promoviendo aprendizajes significativos en la enseñanza universitaria de la Historia a través de un juego de roles. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 46, n. 2, p. 97-121, 2020c. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200097>

ARMAS, J.; MOREIRA, A.; MAIA, C.; CONDE, J. La historia de Portugal en las aulas de educación básica. ¿Formar patriotas o educar ciudadanos? **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 22, n. 2, p. 67-80, 2019. Doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.369521>

ARREAZA, E.; SULBARÁN, E.; ÁVILA, R. Aplicación de una guía didáctica sobre cine para generar conocimiento en educación: Resultados preliminares. **Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento**, Zulia, v. 6, n. 2, p. 71-82, 2009.

ARTEAGA, B.; CAMARGO, S. Educación histórica: Una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. **Tempo & Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 13, p. 110-140, 2014.

BARBOUR, R. **Los grupos de discusión en investigación cualitativa**. Madrid: Editorial Morata, 2013.

BOOSE, L.; DAHMER, A.; ROSA DA COSTA; BRESOLIN, M. Short films and complex cases for education of primary health care professionals. **MedEdPublish**, v. 5, n. 3, p. 1-13, 2016. Doi: <https://doi.org/10.15694/mep.2016.000157>

CAREAGA, M.; AVENDAÑO, A. **Currículum cibernético y gestión del conocimiento**. Concepción: Ril Editores, 2017.

CARMONA, M.; CRUZ, V.; GARCÍA, L. Desarrollo de competencias sociolingüísticas e interculturales en ELE: Propuesta didáctica con blended learning. **Comunicación**, Cartago, v. 28, n. 1, p. 16- 30, 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.18845/rc.v28i1-2019.4442>

CARVAJAL, B.; CARVAJAL, M. Triangulación de métodos en ciencias sociales. **Mayéutica. Revista Científica de Humanidades y Artes**, Lara, v. 8, p. 170-196, 2020.

CHAPMAN, A. What should school history be? Reflections on the aims of school history and Manifesto per la Didattica della Storia. **Didattica Della Storia. Journal of Research and Didactics of History**, Bologna, v. 2, n. 15, p. 52-62, 2020. Doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11017>

DELGADO, E; ESTEPA, J. Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: Análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. **Revista de Investigación Educativa**, Salamanca, v. 34, n. 2, p. 521-534, 2016. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.224891>

DE LA MONTAÑA, J. Didáctica de la historia y profesorado en formación: Análisis de concepciones y nuevos paradigmas para una enseñanza-aprendizaje de la historia. En: PÁGES, Joan; SANTISTEBAN, Antoni (Coords.). **Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales**. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2014, p. 551-558.

DÍAZ, L.; TORRUCO, U.; MARTÍNEZ, M.; VARELA, M. La entrevista, recurso flexible y dinámico. **Investigación en Educación Médica**, México, v. 2, n. 7, p. 162-167, 2013. Doi: [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)

DÍAZ, A. El cortometraje: Una alternativa educativa. **Pulso**, Alcalá de Henares, n. 37, p. 191-207, 2014.

ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1994.

FERNÁNDEZ, A.; BARREIRA, A. El cortometraje como herramienta innovadora para el alumnado con altas capacidades en Educación Primaria. **Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation**, Málaga, v. 3, n. 1, p. 28-36, 2017. Doi: <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2017.v3i1.1962>

FERNÁNDEZ, M. La utilización de recursos audiovisuales para la enseñanza de la historia. **Revista Experiencia Docente**, Bogotá, v. 4, n. 2, p. 17-28, 2018.

GAETE, R. El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. **Educación y Educadores**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 289-307, 2011.

GÓMEZ, J. Psicología, cine y educación. **Comunicar**, v. 4, n. 7, p. 129-134, 1996.

GÓMEZ, C. Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la edad moderna en 2do de la ESO. **Revista Ensayos**, Albacete, v. 1, n. 29, p. 131-158, 2014. Doi: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.498>

GÓMEZ, C.; ORTUÑO, J.; MOLINA, S. Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. **Tempo & Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 131-158, 2014. Doi: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014005>

GÓMEZ, C.; MIRALLES, P. ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. **Revista de Estudios Sociales**, Bogotá, n. 52, p. 52-68, 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.04>

GÓMEZ, C.; MIRALLES, P.; CHAPMAN, A. Los procedimientos de evaluación en la clase de historia. Un estudio comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación de España e Inglaterra. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 20, n. 2, p. 45-61, 2017. Doi: <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284631>

GÓMEZ, C.; ORTUÑO, J.; MIRALLES, P. **Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje: Reflexiones y propuestas a través de la indagación**. Barcelona: Editorial Octaedro, 2018.

GONZÁLEZ, M.; HERNÁNDEZ, A; VIÑAS, G. **Cómo ser mejor estudiante**. La Habana: Editorial Universitaria, 2009.

GRANDE, M.; ABELLA, V. Los juegos de rol en el aula. **Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, Salamanca, v. 11, n. 3, p. 56-84, 2010.

GRANDE, V. El cortometraje como vehículo de comunicación para la inclusión social. **Periférica Internacional. Revista para el Análisis de la Cultura y el Territorio**, Cádiz, n. 20, p. 250-261, 2019. Doi: <https://doi.org/10.25267/Periferica.2019.i20.31>

GROS, B.; CONTRERAS, D. La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 42, p. 103-125, 2006.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Coords.). **El campo de la investigación cualitativa**. Manual de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa, 2012, p. 38-78.

HERRERA, Z.; GIL, M. Literatura, tecnologías de información y comunicación en clases de historia. **Revista de Ciencias Sociales**, Zulia, v. 21, n. 2, p. 327-336, 2015.

HEUER, C. "Everyman his own historian": Historical thinking and life history narration. **Rethinking History**, v. 24, n. 1, p. 6-68, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1080/13642529.2019.1669292>

HIGUERA, G.; SOLÍS, I.; ARRIAGA, V. Habilidades de investigación en jóvenes universitarios. La era digital y el cambio de paradigma. **Diversidad Académica**, México, v. 1, n. 2, p. 22-46, 2022.

KNIGHT, A. **La Revolución Mexicana**. Del Porfiriato al nuevo régimen constitucional. México: Grijalbo, 1986.

KVALE, S. **Interviews: An introduction to qualitative research interviewing**. California: Sage, 1996.

MARTÍNEZ, D. ¿Enseñanza tradicional en el siglo XXI? **Revista Neuronum**, v. 4, n. 1, p. 1-8, 2018.

MEIER, A. **El cortometraje: El arte de narrar, emocionar y significar**. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2013.

MEYER, J. **La Revolution Mexicaine**. París: Calmann-Levy, 1973.

MIRALLES, P.; GÓMEZ, C.; RODRÍGUEZ, R. Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 43, n. 4, p. 161-184, 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009>

MOLINA, S.; ORTUÑO, J. Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 43, n. 4, p. 185-202, 2018. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400010>

LAZO, C.; GABELAS, J. La creación de un cortometraje como metáfora de la educación mediática. **Icono** **14**, Madrid, n. 1, p. 41-60, 2012. Doi: <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i1.70>

LÉVESQUE, S. **Thinking historically educating students for the twenty-first century**. Toronto: University of Toronto Press, 2008.

PAGÈS, J. Tiempos de cambios, ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. En: FERRAZ, F. (Org.). **Reflexões sobre espaço-tempo**. Salvador: Universidade Católica do Salvador, 2004, p. 35-53.

PRATS, J. **Didáctica de la geografía y la historia**. Barcelona: Graó, 2011.

PRATS, J. Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En: SANZ, Porfirio; MOLERO, José; RODRÍGUEZ, David. (Coords.). **La historia en el aula**. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria. Lleida: Milenio, 2017, p. 7-32.

ROMERA, C.; LÓPEZ, A.; MONTEAGUDO, J. Desarrollo del pensamiento histórico en las aulas a través de un programa formativo para Enseñanza Secundaria. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 22, n. 2, p. 81-93, 2019. Doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.363911>

ROSES, L.; BARRIEL, M. Propuesta didáctico-metodológica para el uso de materiales audiovisuales en las clases de Español como Lengua Extranjera. **Maestro y Sociedad**, Santiago de Cuba, v. 16, n. 3, p. 506-519, 2019.

SÁIZ, J.; LÓPEZ, R. Competencias y narrativas históricas: El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. **Revista de Estudios Sociales**, Bogotá, n. 52, p. 87-101, 2014. Doi: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06>

SÁIZ, J.; DOMÍNGUEZ, J. Aprender sobre la historia: Competencias metodológicas en educación secundaria. En: LÓPEZ, Ramón; MIRALLES, Pedro; PRATS, Joaquim; GÓMEZ, Cosme (Comps.). **Enseñanza de la historia y competencias educativas**. Barcelona: Graó, 2017, p. 23-47.

SANTIESTEBAN, A. La formación de competencias de pensamiento histórico. **Clío & Asociados**, Santa Fe, n. 14, p. 34-56, 2010.

SANZ, P.; MOLERO, J.; RODRÍGUEZ, D. **La historia en el aula**: Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria. Lleida: Milenio, 2017.

SEIXAS, P.; MORTON, T. **The big six historical thinking concepts**. Toronto: Nelson, 2012.

TANNENBAUM F. **Peace by Revolution**: Mexico after 1910. New York: Columbia, 1968.

VANSLEDRIGHT, B. **Assessing historical thinking and understanding**. Innovation design for new standards. London: Routledge, 2014.

VIVAS, J. El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2. Redele. **Revista Electrónica de Didáctica**, Debrecen, n. 17, p. 1-19, 2009.

VIVES, M. Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. **Boletín Redipe**, Bogotá, v. 5, n. 11, p. 40-55, 2016.

WOMACK, J. **Jr. Zapata and de Mexican Revolution**. New York: Knopf, 1968.