

# Entrevista histórico-etnográfica

## Desarrollo integrado de competencias lingüísticas e históricas

ANA MARÍA MENDIOROZ LACAMBRA\* | MAITE LÓPEZ-FLAMARIQUE\*\*  
ALFREDO ASIÁIN-ANSORENA\*\*\*

Se presentan los resultados de un proyecto de investigación de corte cualitativo, con el objetivo de analizar el desarrollo integrado de competencias lingüísticas e históricas del alumnado de secundaria, empleando el género textual de la entrevista histórico-etnográfica, en formato sonoro o audiovisual. Se elaboró un instrumento para analizar la eficacia de las entrevistas; el análisis se limitó a las intervenciones realizadas por el alumnado. Los resultados muestran que la historia oral como fuente histórica facilita la construcción de pensamiento histórico; además, este planteamiento integrado para conseguir el desarrollo de competencias contribuye al progreso de las competencias históricas y lingüísticas y favorece la alfabetización multimodal, aunque no es objeto de este estudio. Las carencias observadas permiten mejorar el instrumento y plantear propuestas formativas.

*We hereby present the results of a qualitative research project, carried out with the aim of analyzing the integrated development of linguistic and historical skills in secondary school students, using the textual genre of the historical-ethnographic interview, in sound or audiovisual format. An instrument was developed to analyze the effectiveness of the interviews; the analysis was limited to the interventions carried out by the students. The results show that oral history as a historical source facilitates the construction of historical thought; In addition, this integrated approach contributes to the advancement of historical and linguistic skills and favors multimodal literacy (although that is not the main subject of this study). The shortcomings observed allow us to improve the instrument and suggest new training proposals.*

### Palabras clave

Desarrollo de competencias  
Competencia lingüística  
Historia oral  
Alfabetización mediática  
Entrevistas  
Multimedia

### Keywords

Skills development  
Language skills  
Oral history  
Media literacy  
Interviews  
Multimedia

Recibido: 6 de abril de 2020 | Aceptado: 2 de mayo de 2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.59878>

\* Profesora titular de la Universidad Pública de Navarra (España). Doctora en Filosofía y Letras. Líneas de investigación: didáctica de la historia y del patrimonio mediante TIC; competencias para la vida. CE: [anamaria.mendioroz@unavarra.es](mailto:anamaria.mendioroz@unavarra.es)

\*\* Profesora Contratada Doctora de la Universidad Pública de Navarra (España). Líneas de investigación: escritura y su didáctica; alfabetización multimodal; competencia digital; educación patrimonial. CE: [maite.lopez@unavarra.es](mailto:maite.lopez@unavarra.es)

\*\*\* Profesor Contratado Doctor de la Universidad Pública de Navarra (España). Doctor en Filología Hispánica. Líneas de investigación: educación patrimonial, oralidad y literatura de tradición oral; patrimonio cultural inmaterial (PCI); didáctica de la literatura. CE: [alfredo.asiain@unavarra.es](mailto:alfredo.asiain@unavarra.es)

## INTRODUCCIÓN: IMPORTANCIA DE LA LENGUA EN EL DESARROLLO DE PENSAMIENTO HISTÓRICO<sup>1</sup>

La lengua tiene un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Honeck y Hoffman, 2018); de hecho, el desarrollo de conocimiento en materias específicas no puede darse sin apoyo y mediación lingüística y, a su vez, las prácticas discursivas se aprenden en las diferentes áreas del currículo al desplegarse nuevas formas de pensar y de comunicarse, propias del marco disciplinar (Polias, 2016). De esta forma, se desarrollan competencias propias de cada materia y simultáneamente lingüísticas (Pons-Seguí *et al.*, 2018), tal y como ocurre en la enseñanza de “lenguas extranjeras y contenidos integrados” (AICLE) (Martínez-Pasamar y Taberner, 2012). En el aprendizaje de la lengua en contextos curriculares dominan los discursos secundarios propios de cada ámbito académico, así como las alfabetizaciones o literacidades específicas de las materias (Meyer *et al.*, 2015).

Como ya ha demostrado la literatura científica, en el ámbito disciplinario de la historia, al trabajar la competencia lingüística se favorece el desarrollo de las competencias históricas (Dalton-Puffer y Bauer-Marschallinger, 2019; Lerner *et al.*, 2010). Por ello, es necesario diferenciar la estructura del conocimiento de la historia como contenidos sustantivos o de primer orden que responden a qué, quién, cuándo y dónde, respecto de la estructura del conocimiento sobre la historia, que exige investigación y explicación y se refiere a contenidos de segundo orden de carácter metodológico, relacionados con las habilidades que el historiador emplea para construir conocimiento histórico.

Estos procesos o destrezas cognitivas propias de la historia (Chapman, 2014) ayudan a desarrollar el pensamiento histórico, enten-

dido como el proceso creativo que realizan los historiadores para interrogar e interpretar fuentes del pasado de forma crítica y creativa, así como para generar narrativas históricas (Lévesque *et al.*, 2013); para ello se requiere tener en cuenta las causas y consecuencias de los hechos, así como los cambios y continuidades desde posiciones y puntos de vista diferentes a partir de juicios de valor y argumentaciones personales (Guerrero y Miralles, 2017). Todo esto irá estrechamente vinculado a las competencias lingüísticas.

Seixas y Morton (2013) señalan que los seis elementos que sustentan el pensamiento histórico son: 1) la relevancia histórica o capacidad de realizar preguntas importantes en su contexto; 2) la conversión de la fuente en prueba, que consiste en saber interrogar e interpretar la información obtenida en su contexto, y de forma creativa; 3) la perspectiva histórica o la explicación contextualizada para construir el relato histórico; 4) el establecimiento de las causas y consecuencias de los hechos históricos; 5) el análisis del cambio-continuidad, es decir, de la evolución de los acontecimientos; y 6) la dimensión ética o los juicios de valor contextualizados.

Para pensar históricamente es fundamental desarrollar la imaginación histórica, la creatividad histórica, la empatía histórica, la comprensión histórica, la sensibilización histórica, así como la educación moral, y para ello se requieren habilidades y competencias multimodales, es decir, habilidades cognitivas vinculadas al pensamiento crítico, analítico, sintético, interpretativo, valorativo, investigativo y metacognitivo (Gómez *et al.*, 2014).

En esta investigación, y con el objetivo de desarrollar las alfabetizaciones múltiples y las competencias históricas del alumnado, se eligió la entrevista histórico-etnográfica como género textual, en formato sonoro o audiovisual, entendida como texto multimodal.

<sup>1</sup> El trabajo “Entrevistando a mis mayores” es fruto de un proyecto de investigación de carácter competitivo (OTRI 2018013018) llevado a cabo en cinco centros de educación secundaria obligatoria de la Comunidad Foral de Navarra (España) durante el curso 2018-2019.

La entrevista es un género oral plurigestionado, generalmente bipersonal, presente en muchos ámbitos de producción y usos comunicativos; está relacionada con la comunicación efectiva en las relaciones interpersonales y de uso idóneo para recabar fuentes de historia oral (Anzorena, 2016; Wiemann, 2011). Puede ser informal, no estructurada, semiestructurada y estructurada (Ruiz Olabuénaga, 2012); pero a pesar de esa disparidad, hay factores formales comunes en todos los tipos de entrevistas: presencia de un entrevistador y un entrevistado que alternan los papeles de hablante y oyente; necesidad de dirigir o conducir la entrevista para obtener la información que se busca; un estilo definido en las preguntas o cuestionario que se utiliza; y circunstancias facilitadoras para que la entrevista sea exitosa (Goodale, 2000). El alumnado que participó en esta investigación diseñó y aplicó una entrevista en profundidad como técnica de obtención de información en investigación cualitativa y, concretamente, como fuente oral para construir pensamiento y explicación histórica.

Por otra parte, la enseñanza y aprendizaje de la historia puede contemplar nuevos géneros multimodales, como el empleo de video o audio para grabar entrevistas en profundidad a partir de las cuales sea posible construir conocimiento histórico (Ravelli, 2019).

Así pues, la entrevista grabada (en video o en audio) es un tipo de texto multimodal. Para su análisis se toma como unidad de estudio la secuencia o *frame* de video o de audio y se analizan los diferentes recursos semióticos utilizados, además del lenguaje, para construir un significado (Cope y Kalantzis, 2009; Jewitt *et al.*, 2016; Kress, 2010). Desde esta perspectiva del género se pueden estudiar los ensambles multimodales, incorporados a los textos a través de estratos, metafunciones, rangos o sistemas, con el fin de observar cómo se articula el significado a partir de la relación intersemiótica de los modos, y concluir si existen patrones de significación (Bednarek y

Martin, 2010). Estudiar estos textos desde una perspectiva multimodal demanda un método de análisis del discurso multimodal (ADM) y requiere nuevas alfabetizaciones o literacidades (Bezemer y Jewitt, 2018; Bezemer y Kress, 2016; Cope *et al.*, 2017).

Se ha visto que el uso de estas nuevas formas como recurso educativo contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas, digitales y creativas de futuros docentes (Villalustre y Del Moral, 2014) y en distintos ámbitos (Vásquez-Rocca y Varas, 2019). Estos textos o géneros son artefactos multimodales, en tanto que la unidad de análisis se aplica a todos los modos que estén presentes y son significativos no solamente en términos del lenguaje, ya que dan lugar a expansiones semánticas e intersemiosis, entendidas como la creación de significados a partir de la interrelación de los diferentes recursos semióticos que se utilizan (Cope y Kalantzis, 2009; Jewitt *et al.*, 2016; Kress, 2010).

### *Objetivos de la investigación*

1. Diseñar un instrumento que nos permita observar el desarrollo de las competencias lingüísticas e históricas del alumnado al realizar una entrevista histórico-etnográfica en formato sonoro o audiovisual.
2. Analizar si la entrevista histórica-etnográfica es un recurso adecuado para el desarrollo de competencias lingüísticas e históricas de forma integrada.
3. Detectar necesidades formativas en el alumnado de educación secundaria para el desarrollo de competencias lingüísticas e históricas.

### *Método*

Esta investigación es un estudio de caso (Simons, 2011; Yazan, 2015), enmarcado en el paradigma cualitativo, ya que en el ámbito educativo resulta un enfoque adecuado para comprender los fenómenos didácticos (Bogdan y Biklen, 1997).

## Contexto

Al inicio de esta investigación se llevó a cabo una sesión de formación al profesorado de historia y de lengua que intervino en el proyecto en la que se presentó el material elaborado por el equipo de investigación, organizado en una página web.<sup>2</sup> Este material consta de distintos módulos relacionados con las competencias históricas, el patrimonio, la multimodalidad y la entrevista como técnica de obtención de datos en investigación cualitativa (Ruiz Olabuénaga, 2012), así como una introducción al trabajo de campo etnográfico (Hammersley y Atkinson, 2007); incluye también una explicación de cómo deberá abordarse la preparación, realización, grabación y edición de una entrevista semiestructurada en profundidad, así como sobre su diseño y análisis (López-Flamarique *et al.*, 2019).

La implementación en el aula se inició con la elección del tema por parte del alumnado, teniendo en cuenta que la persona a entrevistar sería la fuente histórica. El alumnado debía localizar buenos informantes y preparar un cuestionario que permitiera avanzar en su investigación con flexibilidad y creatividad. El cuestionario debía de tener un número óptimo de preguntas para conseguir la información necesaria y un orden adecuado para crear un clima de confianza con el entrevistado. Para recabar el mayor número de datos posible, debían predominar las preguntas abiertas, comprensibles, bien formuladas, en un lenguaje adecuado y claro, que permitieran una aproximación gradual al problema central de la investigación y al contraste de fuentes y de hipótesis (Ruiz Olabuénaga, 2012). Los estudiantes debían tener en cuenta los contenidos tanto de primer orden, que responden al qué, quién, cuándo y dónde de los acontecimientos históricos, como de segundo orden, que exigen una explicación histórica contextualizada y responden al porqué, para qué, con qué efecto, cómo y cómo evoluciona.

Además, debían emplear el protocolo de la entrevista en su gestión (establecer el contacto, negociar el rol, explicar el objetivo, pedir permiso...) y conocer, tanto técnicas directivas para reconducir la entrevista, como no directivas o de apoyo con comunicación verbal y no verbal, según los protocolos de entrevista utilizados en el Archivo del Patrimonio Cultural Inmaterial de Navarra (APIN/NOMA). Finalmente, posterior a una prueba piloto del cuestionario, debían ajustarlo y presentarlo al docente para su validación (López-Flamarique *et al.*, 2019).

## Muestra

El artículo se basa en una muestra de cuatro entrevistas, realizadas de forma individual por alumnado de 4º de educación secundaria (dos varones y dos mujeres), registradas dos en audio y dos en video. Tal y como se procede en otras investigaciones del ámbito educativo (Cho, 2013; Sevensma, 2013), se seleccionó una pequeña muestra de sujetos para poner a prueba el instrumento de análisis diseñado, de forma que una vez contrastada su eficacia se pudiera extender su uso a un corpus mayor. La selección de los sujetos del estudio se realizó de forma aleatoria, si bien se buscó que estuvieran representadas diferentes modalidades textuales (audio y audiovisual). Para este trabajo sólo se analizaron las intervenciones del alumnado al realizar la entrevista.

## Instrumento

Uno de los objetivos de esta investigación es la elaboración de un instrumento que permita observar el desarrollo de las competencias lingüísticas e históricas del alumnado al realizar una entrevista histórico-etnográfica, en formato sonoro o audiovisual.

Como estrategia de análisis, y teniendo en cuenta que el lenguaje es el modo predominante a la hora de establecer patrones de significado en una entrevista, en este estudio

<sup>2</sup> Para acceder a la página web: <https://riberadelebro.labrit.net/> utilizar el usuario VISITANTE y la contraseña PROYECTORIBERA (todo en mayúsculas).

**Tabla 1. Códigos empleados para realizar el análisis de la competencia lingüística: entrevista**

Códigos	Descripción del código
<b>Tipo</b>	
Pregunta abierta	Realiza preguntas que exigen una explicación.
Pregunta cerrada	Realiza preguntas que se pueden contestar con un sí o un no.
<b>Protocolo</b>	
Identificación	Recaba datos sobre la persona entrevistada.
Objetivo de la entrevista	Presenta el objetivo de la entrevista.
Cierre	Agradece y se despide.
<b>Técnicas de relanzamiento</b>	
Repregunta	Pregunta de otra forma para obtener más información.
Nueva pregunta	Formula una pregunta a partir de la información recibida.
Reformula	Reformula la pregunta para mejor comprensión del entrevistado.
Ejemplifica	Pone un ejemplo para que se entienda mejor la pregunta.
<b>Coherencia del cuestionario</b>	
Continuidad preguntas	Hay una relación lógica entre la pregunta y respuesta anterior.
Transición	Introduce un nuevo tema con una transición lingüística.
Salto en las preguntas	Hay un salto temático brusco en relación con la pregunta anterior.
Descontextualización	No introduce la pregunta y no tiene en cuenta el contexto.

Fuente: elaboración propia a partir de Goodale (2000), Hammersley y Atkinson (2007) y Ruiz Olabuénaga (2012).

se optó por un análisis de significado fundamentalmente lingüístico, si bien en un futuro se podría ampliar a otros modos (Bednarek y Martin, 2010; Cope y Kalantzis, 2009). El campo de saber al que se aplicó este modelo de análisis fue la historia, concretamente los elementos de pensamiento y explicación histórica para desarrollar las competencias históricas que proponen Seixas y Morton (2013).

El instrumento diseñado consta de tres niveles de análisis. El primer nivel corresponde al género de la entrevista histórico-etnográfica y para su análisis se tomaron como punto de partida los trabajos de Goodale (2000), Hammersley y Atkinson (2007) y Ruiz Olabuénaga (2012) (Tabla 1). El segundo nivel analiza el modo de significado lingüístico partiendo de la propuesta de la gramática multimodal de Cope y Kalantzis (2009) (Tabla 2); se desarrollan las categorías de interactividad y destrezas orales teniendo en cuenta el género empleado y las características de la oralidad según el estudio clásico de Ong (1994). El tercer nivel se

refiere a las competencias históricas de Seixas y Morton (2013) (Tabla 3).

Como unidad de análisis se utilizó la secuencia o *frame* de video o audio, en la que se identificó, en el modo verbal, una referencia a una dimensión histórica o lingüística (Batesman, 2014). El procedimiento adoptado para definir el sistema de códigos que permitiera analizar el contenido partió de la transcripción de las producciones del alumnado, que fue discutida por los autores de este estudio hasta alcanzar un consenso en la asignación de los códigos a cada unidad de análisis. Como es frecuente en la investigación cualitativa, durante el análisis se observaron comportamientos que no estaban recogidos en el instrumento y que, por ser relevantes en relación a los objetivos del estudio, fueron incorporados para enriquecerlo. En las tablas estos códigos, fruto del análisis inductivo, aparecen en cursiva (Dávila Newman, 2006). Para analizar los datos se empleó el programa informático *Atlas.ti* versión 8.

**Tabla 2. Códigos empleados para realizar el análisis de la competencia lingüística: oralidad**

Códigos	Descripción del código
<b>Relación</b>	
Rol	Asume el rol de entrevistado. Se presenta, agradece.
Posicionamiento	Refleja su ideología o creencias en las preguntas.
Identidad	Incorpora elementos identitarios en las preguntas.
Vínculo familiar	Vínculo familiar entre entrevistador y entrevistado.
Vínculo social	Vínculo no familiar entre entrevistador y entrevistado.
Tutear	Utiliza la segunda persona verbal en las preguntas.
Usted	Utiliza la forma de usted en las preguntas.
Cercanía	Utiliza diminutivos, apelativos que muestran cercanía.
Confianza	Utiliza la confianza para superar barreras.
<i>Sorpresa</i>	Se sorprende ante alguna respuesta.
<b>Interactividad</b>	
Reconducir	Reconduce el discurso del entrevistado al tema.
Estrategias no directivas	Da seguridad mediante gestos o asentimiento.
<i>Reformula la respuesta</i>	El entrevistador reformula la respuesta con sus palabras.
Brusquedad	Plantea temas delicados sin haber logrado la confianza.
<b>Destrezas orales</b>	
Oralidad primaria	Improvisa, no lee, entonación natural.
Oralidad mixta	Lee, pero se nota que ha interiorizado la pregunta.
Oralidad secundaria	Lee de forma artificial. Lectura no interiorizada.
Formulación incorrecta	Preguntas mal formuladas que dificultan la respuesta.
<i>Incomprensión</i>	El entrevistador no entiende la pregunta que formula.

Fuente: elaboración propia a partir de Cope y Kalantzis (2009).

**Tabla 3. Códigos empleados para realizar el análisis de las competencias históricas**

Códigos	Descripción del código
<b>Contenidos de primer orden</b>	
Responde a qué, quién	Contenidos históricos concretos.
Conocimientos del tema	Evidencia, al hacer las preguntas, que conoce el tema.
<i>Error conceptual</i>	Conoce el tema con errores conceptuales.
Espacio: precisión	Sitúa los hechos en lugares concretos.
Espacio: imprecisión	Sitúa los hechos en lugares no concretos.
Tiempo: precisión	Utiliza expresiones temporales precisas.
Tiempo: imprecisión	Utiliza expresiones temporales no precisas o relativas.
<b>Contenidos de segundo orden</b>	
Relevancia histórica	Realiza preguntas importantes para la investigación.
Fuente en prueba	Interroga e interpreta la información contextualizada.
Perspectiva histórica	Explica hechos históricos de forma contextualizada.
Dimensión ética	Realiza juicios de valor contextualizados.
Causa/consecuencia	Responde a por qué, para qué y con qué efecto.
Cambio/continuidad	Responde a cómo y cómo evoluciona.

Fuente: elaboración propia a partir de Seixas y Morton (2013).

## RESULTADOS

### *Análisis lingüístico. Proceso de obtención de información*

En todas las entrevistas predominan las preguntas abiertas, mientras que las cerradas se emplean fundamentalmente para identificar a la persona entrevistada y para cuestiones precisas espaciotemporales. Se detectaron dificultades para acometer el protocolo de la entrevista, y en un caso para emplear técnicas de relanzamiento como repreguntar, elaborar nuevas preguntas o reformular y ejemplificar, que facilitan la conversión de la fuente en prueba. Aunque se aprecia una continuidad temática en las cuestiones, también se detectan saltos y formulaciones descontextualizadas.

#### Alumno 1

Este alumno presentó un registro de audio de la entrevista. El objetivo fue conocer cómo era la educación en la época de su abuelo, después de la Guerra Civil española.

En el análisis lingüístico (Tabla 4) se observa el predominio de las preguntas abiertas frente a las cerradas. En cuanto al protocolo de la entrevista, identifica al entrevistado y agradece su participación, si bien no explica cuál es el objetivo de la entrevista.

Emplea técnicas de relanzamiento al repreguntar o realizar nuevas preguntas a partir de las respuestas obtenidas. También reformula y ejemplifica para que sean entendidas correctamente por la persona entrevistada: “¿de qué edades os juntábais en la clase?”, “¿había diferencia de edad o érais todos de la misma?”. Aunque, en general, hay continuidad temática en las cuestiones que se plantean sobre diversos aspectos educativos de la época, en un caso se interrumpe esta secuencia con otra cuestión como “¿cuál era el trabajo de sus padres?”.

Tabla 4. Alumno 1. Número de citas del proceso de obtención de información

Códigos	Nº de citas
<b>Tipo</b>	
Pregunta abierta	23
Pregunta cerrada	7
<b>Protocolo</b>	
Identificación	2
Objetivo de la entrevista	0
Cierre	1
<b>Técnicas de relanzamiento</b>	
Repregunta	1
Nueva pregunta	5
Reformula	4
Ejemplifica	7
<b>Coherencia del cuestionario</b>	
Continuidad preguntas	20
Transición	0
Salto en las preguntas	1
Descontextualización	0
Total	71

Fuente: elaboración propia.

#### Alumna 2

La entrevista se realizó mediante una grabación de audio con el objetivo de conocer cómo era la vida cotidiana en la época de su abuela, después de la Guerra Civil española.

En el análisis lingüístico (Tabla 5) se observa que la alumna combina hábilmente preguntas abiertas: “¿cómo era un día normal de tu vida cuando ya estabas casada?”, con preguntas cerradas: “pero ¿eras la última en irte a la cama?”. En cuanto al protocolo de la entrevista, no identifica a la entrevistada ni le informa sobre el objetivo, si bien da a entender que ya lo han hablado “te he dicho que iba a grabar”. Cierra la entrevista de forma apresurada “ya está, ya está”, sin agradecer. En numerosas ocasiones formula nuevas preguntas a partir de las respuestas y agota el tema utilizando diferentes técnicas de

relanzamiento como repreguntar, reformular y ejemplificar la pregunta, hasta obtener toda la información que le interesa, como en el ejemplo siguiente: “¿cada cuánto hacías la compra y dónde y qué solías comprar?, ¿había o no mercadillo?, entonces ¿había cartillas de racionamiento?, y eso de las cartillas de racionamiento, ¿cómo las llevabas?, ¿estaba limitado?, ¿no?”.

Se constata una continuidad temática sobre aspectos de la vida cotidiana en la posguerra. La entrevista se inicia con cuestiones generales: “¿cómo era un día de tu vida?” y se transita, de forma adecuada, hacia aspectos más concretos relacionados con la limpieza, el uso de electrodomésticos, la compra, el reparto de tareas del hogar, los cuidados o la higiene personal. Cuando cambia de tema para abordar aspectos sociales, como el tiempo de ocio o el ejercicio, utiliza expresiones lingüísticas para indicarlo: “a ver, otra pregunta que no tiene que ver tanto con esto, pero te la digo...”. Evita la brusquedad y deja para el final los asuntos relacionados a la vida marital: “¿había intimidad en las habitaciones?”.

**Tabla 5. Alumna 2. Número de citas del proceso de obtención de información**

Códigos	Nº de citas
<b>Tipo</b>	
Pregunta abierta	42
Pregunta cerrada	17
<b>Protocolo</b>	
Identificación	0
Objetivo de la entrevista	0
Cierre	0
<b>Técnicas de relanzamiento</b>	
Repregunta	10
Nueva pregunta	14
<i>Reformula</i>	3
<i>Ejemplifica</i>	4
<b>Coherencia del cuestionario</b>	
Continuidad preguntas	27
Transición	4
Salto en las preguntas	5
Descontextualización	0
<b>Total</b>	<b>126</b>

Fuente: elaboración propia.

### Alumno 3

La entrevista se realizó mediante una grabación de video y su objetivo fue identificar los valores de identidad que había construido su abuela como vecina de Ablitas (un pueblo de la zona sur de Navarra).

**Tabla 6. Alumno 3. Número de citas del proceso de obtención de información**

Códigos	Nº de citas
<b>Tipo</b>	
Pregunta abierta	20
Pregunta cerrada	13
<b>Protocolo</b>	
Identificación	4
Objetivo de la entrevista	0
Cierre	0
<b>Técnicas de relanzamiento</b>	
Repregunta	5
Nueva pregunta	2
<i>Reformula</i>	0
<i>Ejemplifica</i>	3
<b>Coherencia del cuestionario</b>	
Continuidad preguntas	10
Transición	0
Salto en las preguntas	14
Descontextualización	11
<b>Total</b>	<b>82</b>

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al análisis lingüístico (Tabla 6) el alumno combina preguntas abiertas con cerradas. Respecto al protocolo identifica a la entrevistada de forma prolija: nombre, apellidos, mote familiar, nombre de los padres, edad y lengua materna, aunque no la cierra ni explica su objetivo. Repregunta e incluso formula nuevas preguntas, pero en general no ahonda en la información que da la entrevistada. Para facilitar la comprensión de la pregunta, utiliza ejemplos: “¿te han contado alguna catástrofe, sobre inundaciones, terremotos o alguna otra cosa?”. Aunque predomina la continuidad, en varias ocasiones se producen saltos sin establecer vínculos con la pregunta o respuesta



anterior, e incluso formula preguntas descontextualizadas, por ejemplo, se refiere a las fiestas populares y a continuación le pregunta si está bautizada para pasar a su vida cotidiana actual y viajar a los juegos de la infancia.

#### Alumno 4

La entrevista se realizó mediante una grabación de video y su objetivo fue conocer diferentes aspectos de la vida cotidiana durante la posguerra.

**Tabla 7. Alumno 4. Número de citas del proceso de obtención de información**

Códigos	Nº de citas
<b>Tipo</b>	
Pregunta abierta	9
Pregunta cerrada	6
<b>Protocolo</b>	
Identificación	2
Objetivo de la entrevista	0
Cierre	1
<b>Técnicas de relanzamiento</b>	
Repregunta	0
Nueva pregunta	1
Reformula	1
Ejemplifica	1
<b>Coherencia del cuestionario</b>	
Continuidad preguntas	7
Transición	0
Salto en las preguntas	5
Descontextualización	5
<b>Total</b>	<b>37</b>

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al análisis lingüístico (Tabla 7), el alumno plantea preguntas abiertas y cerradas. En este caso, el entrevistador se limita a seguir el cuestionario preparado previamente, identifica al entrevistado y emplea el protocolo de cierre de la entrevista. Tan sólo en dos ocasiones utiliza técnicas de relanzamiento para ampliar o verificar la información que le aporta el entrevistado, y así transforma la fuente en prueba mediante una nueva pregunta:

“entonces, ¿la sociedad era machista?”. Las preguntas, aunque referentes todas ellas a aspectos sociales de la posguerra, se plantean en varias ocasiones de forma descontextualizada y en otras con saltos temáticos bruscos.

#### *Análisis lingüístico: oralidad*

La cercanía y vínculo afectivo con la persona entrevistada (abuelos o abuelas) conlleva el predominio del tuteo, salvo en contadas ocasiones que el empleo del usted iba unido a la oralidad secundaria e incluso a cuestiones que empiezan a formularse en la voz de usted y luego pasan al tú. En ningún caso el entrevistador se posicionó; no tuvo dificultades para reconducir el discurso y empleó estrategias de apoyo no directivas, dejando las preguntas más delicadas para el final de la entrevista; no obstante, también se plantearon cuestiones de forma brusca y descontextualizada. Se observó el predominio de una oralidad primaria y mixta, excepto en una ocasión, lo que evidencia, por una parte, ciertas destrezas orales, y por otra, la comprensión del tema, así como una escucha activa, imprescindible para interrogar y elaborar relatos personales a partir de las evidencias aportadas por la fuente, en este caso la persona entrevistada. La formulación de algunas preguntas de forma incorrecta, más allá de los anacolutos propios de la oralidad, dificultaron en alguna ocasión la comprensión por parte de la persona entrevistada.

#### Alumno 1

Sobre la oralidad (Tabla 8), el vínculo de identidad se revela de forma indirecta cuando el alumno utiliza la tercera persona para referirse a él mismo: “¿cómo ves ahora la educación de tus nietos, de Andrés?”. El trato, en general, es de confianza ya que tutea al entrevistado. Se muestra atento a las respuestas y emplea estrategias de apoyo no directivas e incluso reformula varias respuestas con sus propias palabras “ir a la escuela entonces podía todo el mundo”. Emplea una oralidad primaria,

aunque también recurre a la lectura de las preguntas de forma más o menos interiorizada. Cuando transita entre una oralidad primaria y una secundaria emplea en la misma pregunta tanto la forma de usted como el tuteo “¿a qué edad comenzó a ir y cuándo dejó de estudiar?, a los 15 ¿no?, dejaste de estudiar”.

**Tabla 8. Alumno 1**  
Número de citas: oralidad

Códigos	Nº de citas
<b>Relación</b>	
Rol	0
Posicionamiento	0
Identidad	1
Vínculo familiar	0
Vínculo social	0
Tutear	21
Usted	3
Cercanía	0
Confianza	0
<i>Sorpresa</i>	1
<b>Interactividad</b>	
Reconduce	1
Estrategias no directivas	26
<i>Reformula la respuesta</i>	7
Brusquedad	0
<b>Destrezas orales</b>	
Oralidad primaria	49
Oralidad mixta	11
Oralidad secundaria	5
Formulación incorrecta	0
<i>Incomprensión</i>	0
Total	125

Fuente: elaboración propia.

## Alumna 2

En cuanto a la oralidad (Tabla 9), en la formulación de las preguntas utiliza el tuteo, lo cual indica una relación de confianza. En dos ocasiones emplea las formas de usted y tú en la misma pregunta, comienza a leer el enunciado y lo concluye con sus propias palabras: “¿cómo se cuidaban... cómo te cuidabas a ti misma, si usabas algún cosmético?”. Las respuestas de la entrevistada producen sorpresa en la alumna, que además es capaz de reconducir el discurso

y de utilizar estrategias de apoyo no directivas, muestra de una escucha activa.

**Tabla 9. Alumna 2**  
Número de citas: oralidad

Códigos	Nº de citas
<b>Relación</b>	
Rol	0
Posicionamiento	0
Identidad	0
Vínculo familiar	2
Vínculo social	0
Tutear	42
Usted	2
Cercanía	0
Confianza	0
<i>Sorpresa</i>	5
<b>Interactividad</b>	
Reconduce	2
Estrategias no directivas	24
<i>Reformula la respuesta</i>	0
Brusquedad	2
<b>Destrezas orales</b>	
Oralidad primaria	69
Oralidad mixta	23
Oralidad secundaria	1
Formulación incorrecta	1
<i>Incomprensión</i>	1
Total	174

Fuente: elaboración propia.

## Alumno 3

El análisis de la oralidad (Tabla 10) muestra que el alumno asume el rol de entrevistado, pide autorización para la utilización de los datos e identifica a la persona entrevistada. Además, incluye elementos identitarios en varias ocasiones, quizás debido a la temática de la entrevista, que versa sobre los rasgos de identidad. Predomina el tuteo frente al usted, que se emplea en una ocasión y de forma incorrecta: “¿crees que en su vida cotidiana perviven elementos y costumbres de tu localidad?”. No hay muchas muestras de apoyo no directivo. La formulación de algunas preguntas resulta incorrecta, lo que dificulta su comprensión: “¿has mantenido alguna fiesta originaria de

esta localidad?”, “en Ablitas, ¿crees que en su vida cotidiana perviven elementos y costumbres de tu localidad?”.

**Tabla 10. Alumno 3**  
Número de citas oralidad

Códigos	Nº de citas
<b>Relación</b>	
Rol	1
Posicionamiento	0
Identidad	10
Vínculo familiar	0
Vínculo social	0
Tutear	23
Usted	1
Cercanía	0
Confianza	0
<i>Sorpresa</i>	0
<b>Interactividad</b>	
Reconduce	0
Estrategias no directivas	7
<i>Reformula la respuesta</i>	0
Brusquedad	0
<b>Destrezas orales</b>	
Oralidad primaria	23
Oralidad mixta	11
Oralidad secundaria	11
Formulación incorrecta	6
<i>Incomprensión</i>	0
<b>Total</b>	<b>93</b>

Fuente: elaboración propia.

#### Alumno 4

En cuanto al análisis de la oralidad (Tabla 11), el alumno asume su rol de entrevistador y emplea el usted de forma mayoritaria, por lo que predomina la oralidad secundaria, a diferencia del resto de los alumnos participantes en el estudio. Se limita a leer su cuestionario sin prestar atención a las respuestas de la entrevistada, por lo que no emplea estrategias de apoyo no directivas. Las preguntas sobre ser víctimas de represalias, aunque las realiza al final de la entrevista, las plantea de forma brusca, sin contextualizar; de hecho, pasa de una cuestión sobre las comidas que hacían a

lo largo del día, a preguntar sobre hechos represivos y fusilamientos.

**Tabla 11. Alumno 4**  
Número de citas oralidad

Códigos	Nº de citas
<b>Relación</b>	
Rol	1
Posicionamiento	0
Identidad	0
Vínculo familiar	0
Vínculo social	0
Tutear	4
Usted	7
Cercanía	0
Confianza	0
<i>Sorpresa</i>	0
<b>Interactividad</b>	
Reconduce	0
Estrategias no directivas	0
<i>Reformula la respuesta</i>	0
Brusquedad	2
<b>Destrezas orales</b>	
Oralidad primaria	2
Oralidad mixta	3
Oralidad secundaria	13
Formulación incorrecta	1
<i>Incomprensión</i>	0
<b>Total</b>	<b>33</b>

Fuente: elaboración propia.

#### Análisis de competencias históricas

En cuanto a las cuestiones que ayudan a evidenciar el desarrollo de competencias históricas, a pesar de que la gran mayoría de las preguntas se refieren a contenidos de primer orden y, concretamente, sobre qué o quién, dónde y cuándo, fundamentalmente de forma precisa el primero, e imprecisa el segundo, los estudiantes manifestaron conocer los contenidos factuales del tema, con algún error conceptual. Elaboraron preguntas relevantes y convirtieron la fuente en prueba cuestionándose su veracidad cuando fueron capaces de repreguntar o de implementar una nueva pregunta a partir de las respuestas obtenidas, además de manifestar cierto espíritu crítico

hacia esas manifestaciones. Se observaron dificultades para formular preguntas relativas a la causa-consecuencia e incluso al cambio-continuidad para realizar juicios de valor de forma contextualizada y para explicar hechos históricos en su contexto.

### Alumno 1

La mayor parte de la entrevista responde a contenidos de primer orden: qué o quién, dónde (con precisión) y cuándo (de forma imprecisa “en aquellos años”) (Tabla 12).

**Tabla 12. Alumno 1. Número de citas: competencias históricas**

Códigos	Nº de citas
<b>Contenidos de primer orden</b>	
Responde a qué, quién	17
Conocimiento del tema	3
<i>Error conceptual</i>	0
Espacio: precisión	7
Espacio: imprecisión	2
Tiempo: precisión	2
Tiempo: imprecisión	3
<b>Contenidos de segundo orden</b>	
Relevancia histórica	19
Fuente en prueba	10
Perspectiva histórica	1
Dimensión ética	0
Causa/consecuencia	6
Cambio/continuidad	1
Total	71

Fuente: elaboración propia.

En lo que a contenidos de segundo orden se refiere, realiza preguntas relevantes: “¿las escuelas eran mixtas?”, “¿quiénes podían estudiar?”. Convierte la fuente en prueba y se cuestiona la veracidad repreguntando y formulando nuevas preguntas a partir de las respuestas: “¿entonces según tú dices todo el mundo podía estudiar, y los pobres también?”, “¿pero las chicas no tenían problema?, ¿estás seguro?”. En una ocasión se constata la

perspectiva histórica: “¿qué importancia piensas tú que tiene la educación en una sociedad como la actual?, ¿la misma que en tu época?”. Se plantea la causa-consecuencia: “¿por qué estudiabas tú, para qué, cómo procuraste que fuera la educación de tus hijos?”; y se aprecia el cambio-continuidad: “¿cómo ves ahora la educación de tus nietos?”, “¿ves que están mejor preparados que antes?”.

### Alumna 2

La mayor parte de preguntas se refieren a contenidos de primer orden (Tabla 13), responden a qué o quién, dónde y cuándo de forma precisa: “¿dónde estaba el lavadero?”, “¿dónde y cómo se conservaban los alimentos?”, “¿cómo era la esposa ideal de la época?”.

En cuanto a los conceptos de segundo orden, realiza preguntas relevantes para su investigación: “¿qué comidas solías cocinar?, ¿colaboraban las hijas y tu marido en las tareas de casa?, ¿dónde te duchabas?, ¿cómo te divertías?”. Convierte la fuente en prueba y se cuestiona la veracidad repreguntando y formulando nuevas preguntas a partir de las respuestas: “escotes y faldas cortas no, no eran bien vistas, ¿verdad?”.

Desarrolla la perspectiva histórica: “utilizabas un barreño y el agua fría, ¿no? Ya me imagino”; y la dimensión ética: “pero supongo que todos no se lo podían permitir comer carne, aunque eso no es justo”, “seguro que estaba mal visto en esa época”.

En sus preguntas, repreguntas y nuevas preguntas que le ayudan a construir su propio discurso sobre el tema investigado se plantea la causa-consecuencia: por qué, para qué y con qué efecto; y en menor medida el cambio-continuidad: cómo era y cómo evolucionó: “pero ¿qué productos utilizabas?, ¿eran diferentes a los de ahora?”, “cómo vivías el matrimonio, ¿como ahora?”, “¿cómo era la esposa ideal de la época?, ¿igual que ahora?”.

**Tabla 13. Alumna 2. Número de citas: competencias históricas**

Códigos	Nº de citas
<b>Contenidos de primer orden</b>	
Responde a qué, quién	25
Conocimiento del tema	2
<i>Error conceptual</i>	1
Espacio: precisión	22
Espacio: imprecisión	7
Tiempo: precisión	3
Tiempo: imprecisión	1
<b>Contenidos de segundo orden</b>	
Relevancia histórica	20
Fuente en prueba	51
Perspectiva histórica	10
Dimensión ética	6
Causa/consecuencia	13
Cambio/continuidad	2
<b>Total</b>	<b>163</b>

Fuente: elaboración propia.

### Alumno 3

En cuanto a las cuestiones que ayudan a evidenciar el desarrollo de competencias históricas (Tabla 14), la mayor parte de sus preguntas, repreguntas y nuevas preguntas que le ayudan a construir su propio discurso sobre el tema investigado responde a qué o quién. Las cuestiones que responden al dónde se refieren de forma mayoritaria a espacios precisos: “¿había alguna danza típica o canciones de Ablitas?”; mientras que las preguntas sobre temporalidad que responden al cuándo fueron imprecisas: “¿y eso sobre qué años más o menos?”.

Es capaz de formular preguntas relevantes para su investigación: “y para ti, ¿qué es ser vecina de Ablitas?”, “¿había alguna danza típica o canciones de Ablitas?”, “¿has mantenido alguna fiesta originaria de esta localidad?”, “en tu condición de vecina de la localidad, ¿qué rasgos de identidad aprecias con diferencia a otras localidades vecinas?”. Convierte la fuente en prueba y se cuestiona la veracidad preguntando y formulando nuevas preguntas a partir de las respuestas: “¿y eso sobre qué años más o menos?; ¿qué quieres decir con eso?”.

En cuanto a la dimensión ética plantea juicios de valor contextualizados: “había mucha pobreza después de la guerra”, lo que permite desarrollar la perspectiva histórica: “¿y qué recuerdos te han compartido tus padres, abuelos, bisabuelos sobre las guerras, conflictos?”, “¿la posguerra que te habrá tocado vivirla?”. No se cuestiona sobre cambio-continuidad, pero sí sobre causa-consecuencia: “¿cómo crees que ha repercutido todo esto?”.

**Tabla 14. Alumno 3. Número de citas: competencias históricas**

Códigos	Nº de citas
<b>Contenidos de primer orden</b>	
Responde a qué, quién	21
Conocimiento del tema	3
<i>Error conceptual</i>	0
Espacio: precisión	2
Espacio: imprecisión	8
Tiempo: precisión	1
Tiempo: imprecisión	4
<b>Contenidos de segundo orden</b>	
Relevancia histórica	11
Fuente en prueba	12
Perspectiva histórica	2
Dimensión ética	1
Causa/consecuencia	6
Cambio/continuidad	0
<b>Total</b>	<b>71</b>

Fuente: elaboración propia.

### Alumno 4

En cuanto a las cuestiones que ayudan a evidenciar el desarrollo de competencias históricas (Tabla 15), como en las anteriores ocasiones, las preguntas están enfocadas al qué o quién de manera generalizada. Las referentes al principio histórico de espacialidad son planteadas tanto de forma imprecisa como de forma precisa: “¿dónde vivías?”, “¿hubo fusilamientos en su localidad?”, mientras que sólo hay una pregunta de índole temporal y se caracteriza por su imprecisión: “¿cómo se vivía entonces?”.

Es capaz de realizar preguntas relevantes para su investigación: “¿cómo se vivía en

aquellos tiempos?”, “¿llegó a conocer algún hecho represivo en su infancia?”. En esta ocasión, como ya se ha indicado, el alumno se limita a leer las preguntas, por lo que sólo hay una evidencia que constata la conversión de la fuente en prueba, y ninguna sobre el desarrollo de la perspectiva histórica. Tampoco plantea preguntas sobre cambio-continuidad y algunas responden a cuestiones de causa-consecuencia.

**Tabla 15. Alumno 4. Número de citas: competencias históricas**

Códigos	Nº de citas
<b>Contenidos de primer orden</b>	
Responde a qué, quién	9
Conocimiento del tema	1
<i>Error conceptual</i>	0
Espacio: precisión	3
Espacio: imprecisión	4
Tiempo: precisión	0
Tiempo: imprecisión	1
<b>Contenidos de segundo orden</b>	
Relevancia histórica	6
Fuente en prueba	1
Perspectiva histórica	0
Dimensión ética	0
Causa/consecuencia	6
Cambio/continuidad	0
<b>Total</b>	<b>31</b>

Fuente: elaboración propia.

## CONCLUSIONES

Después de presentar los datos obtenidos, se puede concluir que:

1. El instrumento diseñado en tres capas de análisis, basado en el marco teórico de Bateman (2009), Goodale (2000), Hammersley y Atkinson (2007), Ong (2000), Ruiz Olabuénaga (2012) y Seixas y Morton (2013), mostró ser un instrumento válido para el análisis de aspectos multimodales y de las competencias lingüísticas requeridas para

desarrollar el género de la entrevista histórico-etnográfica, así como para estudiar las competencias históricas del alumnado; además, permitió detectar necesidades formativas a las que hay que responder en competencia digital, informacional y crítica.

2. El género de la entrevista histórico-etnográfica sobre temas del patrimonio cultural inmaterial o de memoria como fuente histórica permitió analizar las competencias lingüísticas, tanto escritas como orales, del alumnado. En general, el alumnado no tiene dificultad para construir preguntas abiertas y utiliza de forma adecuada las preguntas cerradas en el protocolo o en relación con cuestiones espacio-temporales. Sin embargo, se encontró gran variabilidad entre los participantes en cuestiones fundamentales del género de la entrevista histórico-etnográfica, como el orden de las preguntas y la utilización de técnicas de relanzamiento. Por otro lado, algunos alumnos dieron muestras de una escucha activa y utilizaron de forma adecuada estrategias de apoyo no directivas en la realización de la entrevista, mientras que otros, fundamentalmente los que emplearon una oralidad secundaria, mostraron tener dificultades para ello. En los registros de las entrevistas no hay índices lingüísticos que expresen cercanía o confianza, lo que indica que el alumnado concibe la entrevista como un recurso formal para recabar información académica como fuente histórica primaria. Por último, la ausencia de posicionamiento al plantear las preguntas muestra la falta de una postura crítica sobre el tema.

En cuanto al desarrollo de competencias históricas, el alumnado elaboró preguntas relevantes sobre el tema de su investigación, la mayor parte de

ellas sobre contenidos de primer orden que responden a qué o quién, e incluso a dónde y cuándo, de forma muy imprecisa en lo que a contenidos temporales se refiere. Se constataron las dificultades del alumnado para convertir la fuente en prueba, ya que esto exige el empleo de preguntas que permitan también cuestionar la validez de las respuestas, así como de repreguntas o de nuevas preguntas a partir de las respuestas recibidas. Por otra parte, la ausencia de cuestiones que respondan al por qué, para qué, con qué efecto, cómo o cómo evoluciona limitan la posibilidad de que el alumnado elabore pensamiento histórico. No obstante, la entrevista permitió desarrollar cierta perspectiva histórica cuando fue capaz de explicar los hechos en su contexto, e incluso de construir juicios de valor.

Además, contribuyó a desarrollar habilidades de pensamiento para trabajar las competencias históricas en el aula, ya que facilita el desarrollo de la imaginación, la creatividad, la empatía y la comprensión histórica, vinculadas al pensamiento crítico, analítico, sintético, interpretativo, valorativo, argumentativo, investigativo y metacognitivo (Gómez *et al.*, 2014).

Trabajar de forma integrada las competencias lingüísticas e históricas del alumnado mediadas por un género multimodal como la entrevista histórico-etnográfica genera resultados dispares en nuevas alfabetizaciones y evidencia la necesidad de trabajarlas de forma transversal.

3. Se observó gran variabilidad en la competencia lingüística de los estudiantes, de lo que se infiere la necesidad de una formación sistemática en el desarrollo de habilidades para la elaboración de cuestionarios que sirvan para convertir la fuente en prueba y de llevar a cabo estas entrevistas. La disparidad en la utilización de estrategias de apoyo no directivas indica la necesidad de aprender a conducir una entrevista. Desde la historia social y próxima al alumnado es un elemento idóneo para implementar la historia oral en el aula, no obstante, esto exige de una formación específica para trabajar el tiempo histórico con contenidos también de segundo orden que faciliten el desarrollo de pensamiento y explicación histórica de forma creativa, crítica y contextualizada. Además de elegir el medio que capte mejor la multimodalidad significativa, o de paliar las limitaciones del medio elegido, el alumnado necesita formación en alfabetización digital para seguir protocolos de grabación y edición que garanticen la inteligibilidad del testimonio y su utilización posterior.

#### LIMITACIONES DEL TRABAJO Y PROSPECTIVA

Si bien el instrumento aplicado se muestra útil para conocer las competencias lingüísticas e históricas del alumnado, es evidente que este estudio puede ser enriquecido con el análisis de los diferentes modos que aparecen en este género, lo que permitiría, desde un enfoque multimodal, una mayor comprensión.

## REFERENCIAS

- ANZORENA, Óscar (2016), *El arte de comunicarnos*, Madrid, Ediciones LEA.
- BATEMAN, John (2009), "Discourse across Semiotic Modes", en J. Renkema (ed.), *Discourse of Course*, Amsterdam, Benjamins, pp. 55-66.
- BATEMAN, John (2014), *Text and Image: A critical introduction to the visual/verbal divide*, Londres, Routledge.
- BEDNAREK, Monika y James R. Martin (eds.) (2010), *New Discourse on Language: Functional perspectives on multimodality, identity, and affiliation*, Nueva York, A&C Black.
- BEZEMER, Jeff y Carey Jewitt (2018), "Multimodality: A guide for linguists", en Lia Litosseliti (ed.), *Research Methods in Linguistics*, Londres, Continuum, pp. 281-304.
- BEZEMER, Jeff y Gunter Kress (2016), *Multimodality, Learning and Communication: A social semiotic frame*, Londres, Routledge.
- BOGDAN, Robert y Sari Knopp Biklen (1997), *Qualitative Research for Education*, Boston, Allyn & Bacon.
- CHAPMAN, Arthur (2014), "But It Might Not Just Be their Political Views: Using Jörn Rüsen's 'disciplinary matrix' to develop understandings of historical interpretation", *Cadernos de Pesquisa*, vol. 21, núm. 9, pp. 67-85, en: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/375> (consulta: 8 de noviembre de 2019).
- CHO, Byeong-Young (2013), "Adolescents' Constructively Responsive Reading Strategy Use in a Critical Internet Reading Task", *Reading Research Quarterly*, vol. 48, núm. 4, pp. 329-332.
- COPE, Bill y Mary Kalantzis (2009), "A Grammar of Multimodality", *International Journal of Learning*, vol. 16, núm. 2, pp. 361-425, en: <https://experts.illinois.edu/en/publications/a-grammar-of-multimodality> (consulta: 15 de octubre de 2019).
- COPE, Bill, Mary Kalantzis y Sandra Schamroth Abrams (2017), "Meaning-Making and Learning in the Era of Digital Text", en Frank Serafini y Elisabeth Gee (eds.), *Remixing Multiliteracies: Theory and practice from New London to New Times*, Nueva York, Teachers College Press, pp. 35-49.
- DALTON-Puffer, Christiane y Silvia Bauer-Marschallinger (2019), "Cognitive Discourse Functions Meet Historical Competences", *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, vol. 7, núm. 1, pp. 30-60.
- DÁVILA Newman, Gladys (2006), "El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales", *Laurus*, vol. 12 (ext.), pp. 180-205, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109911> (consulta: 15 de enero de 2020).
- GÓMEZ Carrasco, Cosme Jesús, Jorge Ortuño Molina y Sebastian Molina Puche (2014), "Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI", *Tempo e Argumento*, vol. 6, núm.11, pp. 1-25.
- GOODALE, James G. (2000), *La entrevista. Técnicas y aplicaciones para la empresa*, Madrid, Pirámide Psicología.
- GUERRERO Romera, Catalina y Pedro Miralles Martínez (2017), "Dimensiones e indicadores para el análisis de la influencia del pensamiento creativo en la formación del pensamiento histórico, *Clío: History and History Teaching*, núm. 43, pp. 11-23.
- HAMMERSLEY, Martyn y Paul Atkinson (2007), *Ethnography: Principles in practice*, Londres, Routledge.
- HONECK, Richard P. y Robert R. Hoffman (eds.) (2018), *Cognition and Figurative Language*, Londres, Routledge.
- JEWITT, Carey, Jeff Bezemer y Kay O'Halloran (2016), *Introducing Multimodality*, Londres, Routledge.
- KRESS, Gunter (2010), *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*, Londres, Routledge.
- LERNER, Delia, Beatriz Aisenberg y Ana Espinoza (2010), "La lectura y la escritura en la enseñanza de ciencias naturales y de ciencias sociales. Una investigación en didácticas específicas", en José Antonio Castorina y Victoria Orce (coords.), *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, UBA-FFyL, pp. 529-541.
- LÉVESQUE, Stéphane, Mike Denos y Roland Case (2013), *Enseigner la pensée historique*, Vancouver, Critical Thinking Consortium.
- LÓPEZ-Flamarique, Maite, Alfredo Asiain Ansorena y Ana María Mendioroz Lacambra (2019), "Propuesta de educación patrimonial en la web 2.0", *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 95, pp. 15-22.
- MARTÍNEZ-Pasamar, Concepción y Carmen Taberner Sala (eds.) (2012), *Teaching Approaches to CLIL / Propuestas docentes en AICLE*, Pamplona, Servicio de Publicaciones Universidad Pública de Navarra.
- MEYER, Oliver, Do Coyle, Ana Halbach, Kevin Schuck y Teresa Ting (2015), "A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning - Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-Making", *Language, Culture and Curriculum*, vol. 28, núm. 1, pp. 41-57.
- ONG, Walter J. (1994), *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica.



- POLIAS, John (2016), *Apprenticing Students into Science: Doing, talking & writing scientifically*, Melbourne, Lexis Education.
- PONS-Seguí, Laura, Elena Cano García, Ingrid Soriguera y Sandra Entrena (2018), "El desarrollo de las competencias docentes para el aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE)", *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, núm. 4., pp. 1-14.
- RAVELL, Louise J. (2019), "Multimodality and the Register of Disciplinary History: Challenges for new texts and old theories", *Language, Context and Text*, vol. 1, núm. 2, pp. 341-365.
- RUIZ Olabuénaga, José Ignacio (2012), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- SEIXAS, Peter y Tom Morton (2013), *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson.
- SEVENSMA, Kara (2013), "Expanding Conceptualizations of Online Reading Comprehension to Support At-Risk Readers", *Research Paper Presented at International Society of Technology in Education's 34th Annual Convention*, San Antonio (EUA), pp. 2-34.
- SIMONS, Helen (2011), *El estudio de caso: teoría y práctica*, Madrid, Ediciones Morata.
- VÁSQUEZ-Rocca, Liliana y Magaly Varas (2019), "Escritura multimodal y multimedial", *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 166, pp. 21-39.
- VILLALUSTRE, Lourdes y María Esther Del Moral (2013), "Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros", *Revista Complutense de Educación*, vol. 25, núm. 1, pp. 115-132.
- WIEMANN, Mary O. (2011), *La comunicación en las relaciones interpersonales*, Barcelona, UOC.
- YAZAN, Bedrettin (2015), "Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake", *The Qualitative Report*, vol. 20, núm. 2, pp. 134-152.