


Diálogos


ISSN 2177-2940



El valor de la historia para la comprensión del presente: estudiantes de secundaria de contextos rural y urbano ante el fenómeno de la despoblación

 <https://doi.org/10.4025/dialogos.v29i3.78124>


Víctor Manuel Cabañero Martín

 <https://orcid.org/0000-0002-4434-8071>

Universidad de Valladolid (UVa). Valladolid, Castilla y León, ES

E-mail: victormanuel.cabanero@uva.es

Rosendo Martínez Rodríguez

 <https://orcid.org/0000-0003-3816-0432>

Universidad de Valladolid (UVa). Valladolid, Castilla y León, ES

E-mail: rosendo.martinez@uva.es

The value of history for understanding the present: secondary students from rural and urban contexts facing the phenomenon of depopulation

Abstract: This study aims to determine the value that a large group of students assign to history as a discipline capable of contributing to the understanding of a current phenomenon: depopulation. To this end, a mixed-methods questionnaire was administered to a sample of 341 students in the second year of lower secondary education (equivalent to Grade 8), from both rural and urban contexts. The results indicate that the perceived value of history changes when it is connected to a real and present-day issue. Furthermore, students' contextual and experiential connection to the phenomenon also influences their perception of how history can help make sense of it.

Key words: depopulation; rural world; purposes of history; secondary education; historical education.

El valor de la historia para la comprensión del presente: estudiantes de secundaria de contextos rural y urbano ante el fenómeno de la despoblación

Resumen: Esta investigación se propone determinar el valor que un nutrido grupo de estudiantes otorga a la historia, como disciplina que puede servir para comprender un fenómeno actual, la despoblación. Para ello, se ha usado un cuestionario mixto, aplicado sobre una muestra de 341 estudiantes de 2º de ESO, procedentes de contextos rurales y urbanos. Los resultados indican que el valor de la historia cambia cuando se pone en relación con un problema real del presente, y que la vinculación contextual y vivencial del estudiantado con el fenómeno también condiciona la concepción sobre cómo la historia puede servir a su comprensión.

Palabras clave: despoblación; mundo rural; finalidades de la historia; educación secundaria; educación histórica.

O valor da história para a compreensão do presente: estudantes do ensino secundário de contextos rurais e urbanos diante do fenômeno do despovoamento

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo determinar o valor que um grupo numeroso de estudantes atribui à história como disciplina capaz de contribuir para a compreensão de um fenômeno atual: o despovoamento. Para isso, foi aplicado um questionário de metodologia mista a uma amostra de 341 estudantes do segundo ano do ensino secundário obrigatório, oriundos de contextos rurais e urbanos. Os resultados indicam que o valor atribuído à história se transforma quando ela é relacionada com um problema real do presente. Além disso, a conexão contextual e vivencial dos estudantes com o fenômeno também condiciona sua percepção sobre como a história pode auxiliar na sua compreensão.

Palavras-chave: despovoamento; mundo rural; finalidades da história; ensino secundário; educação histórica.

Recebido em: 28/07/2025

Aprovado em: 27/02/2026

La educación histórica va mucho más allá del estudio del pasado como relato histórico, y su aprendizaje, desde parámetros críticos e interpretativos, ayuda a la comprensión y explicación de fenómenos actuales (AUDIGIER, 2003). Son muchos los trabajos que han destacado el papel de la historia en la escuela para la interpretación y comprensión de problemas del mundo actual que, al igual que los fenómenos históricos, suelen responder a desarrollos temporales y explicaciones multidimensionales y multicausales (SANTISTEBAN, 2019). Sin embargo, algunos de estos problemas de nuestro tiempo, como ocurre con el fenómeno de la despoblación, no suelen atenderse desde esta perspectiva histórica. De hecho, el auge del problema poblacional, con un alto impacto en la opinión pública y en la proliferación de publicaciones académicas y mediáticas (MOLINA, 2018), ha tendido a simplificar la explicación del problema desde la dimensión casi exclusiva de las políticas públicas (COLLANTES Y PINILLA, 2019).

En el ámbito educativo no se ha dado una discusión profunda e interdisciplinar sobre lo rural y la despoblación, siendo un tema que ha sido abordado casi en exclusiva desde la disciplina geográfica, como parte habitual de la geografía poblacional, que tradicionalmente ha presentado una dicotomía entre el mundo rural y el mundo urbano, como realidades antagónicas (SOUTO Y GÓMEZ, 2019; GÓMEZ Y GARCÍA, 2017). Desde la enseñanza de la historia el problema de la despoblación ha recibido escaso interés, y habitualmente en conexión a temas de historia local o de forma indirecta por su vinculación con conceptos y coyunturas relevantes, como los movimientos migratorios. Este vacío puede partir del propio desinterés historiográfico por lo rural y sus dinámicas (COLLANTES Y PINILLA, 2019; GARCÍA, 2014; KAY, 2009; FONTANA, 1997; CAPEL Y VILA, 1970).

De este problema inicial surge el interés, a través de una tesis doctoral en desarrollo, por conocer la percepción de estudiantes de secundaria sobre el fenómeno de la despoblación y su vinculación a la enseñanza de la historia. Partimos del supuesto de que el ámbito de la educación histórica no está prestando suficiente interés a este problema que, por otro lado, no es exclusivo de nuestro presente, sino que ha tenido muchos y variados ejemplos a lo largo de la historia (VELILLA Y LAGURA 2019; SOUTO Y GÓMEZ, 2019). Por otro lado, la señalada construcción dicotómica del fenómeno poblacional entre lo rural y lo urbano, como si se tratara de mundos antagónicos que no comparten intereses, problemas y visiones del mundo, nos ha llevado a considerar que los contextos (rurales o urbanos) en los que se desenvuelven los alumnos pueden condicionar sus percepciones sobre la finalidad educativa de la historia y, en particular, sobre su valor para comprender el problema poblacional.

Entendemos que la despoblación, como fenómeno histórico, forma parte de la cultura histórica de un grupo social y se ve condicionada por los distintos contextos culturales, no solo en clave de relatos, memorias y artefactos sobre el pasado, sino también desde parámetros interpretativos sobre el uso y valor de la historia (GREVER Y ADIRAANSEN, 2017), condicionada por las cuestiones que se plantean o se dejan de plantear desde el presente y sus contextos. Por ello, el objetivo general que nos planteamos en esta investigación es analizar las percepciones de estudiantes de secundaria sobre la finalidad educativa de la Historia y el valor otorgado a la misma para la comprensión de un problema social relevante actual, la despoblación, determinando si existen diferencias en función de la vinculación de los estudiantes con el problema en su contexto. Este objetivo general se concreta en:

- O1. Definir las finalidades que el alumnado participante otorga al aprendizaje de la Historia.
- O2. Determinar el valor que el alumnado participante otorga a la enseñanza de la Historia para la comprensión del fenómeno de la despoblación.
- O3. Identificar diferencias y similitudes en los discursos del alumnado participante en función de su lugar de procedencia, rural o urbano.

Marco teórico

La despoblación es, Según Molina (2018, p. 66), “uno de los fenómenos demográficos que comienza a ser más conocido y que es considerado más grave por parte de la ciudadanía”. Para este autor, la mayor evidencia de esto se localiza en los resultados del Barómetro del CIS de febrero de 2019, en el cual el 82,4% de los encuestados afirman haber oído hablar de despoblación; y, dentro de este grupo, casi un 90% considera el problema como grave o bastante grave. Desde estos datos, cabría considerar el problema como “relevante” (CABAÑERO, 2024). Ahora bien, en el barómetro de junio de 2025 el tema “la España vaciada, la despoblación” ocupa el número 49 en el listado que recoge las respuestas a la pregunta sobre cuál es el principal problema que existe actualmente en España. Lo que parece indicar una preocupación relativa o variable sobre el tema de estudio.

Como se ha señalado en la introducción, la despoblación es un fenómeno multidimensional que ha sido abordado, fundamentalmente, desde su esfera política y geográfica (COLLANTES Y PINILLA, 2019; SOUTO Y GÓMEZ, 2019) pero pocas veces desde el ámbito de la historia. Sin embargo, para comprender el fenómeno de la despoblación es necesario abordar su dimensión histórica, puesto que se trata de un tema con profundas raíces históricas. En este sentido, un primer problema es la falta de investigación sobre la evolución histórica del mundo rural (GARCÍA, 2014), especialmente para el caso español. No es lo mismo historia agraria que historia rural, como no es lo mismo investigar sobre una forma de economía, en este caso la agraria, que sobre los

comportamientos de conjunto del medio rural. En el ámbito anglosajón, Bellamy *et al.* (1990) concretaban esta cuestión al señalar que la historia rural iba más allá de las “vacas y los arados”, por cuanto en el relato histórico se había olvidado a un grupo heterogéneo de personas no relacionadas con el producto del campo que Effland (2000) identificó como “non-farm rural” para Estados Unidos. Un problema que discurre en paralelo es el relativo al ámbito temporal. La historia rural resulta necesaria para la reconstrucción de la Europa medieval y moderna, pero no lo parece para la contemporánea (KAY, 2009). Para el caso español, será en el pasado reciente, en la década de 1960, cuando se oficialice con el nombre de “éxodo rural” (PÉREZ, 1969), si bien el proceso de salida del campo comenzaría mucho antes (COLLANTES Y PINILLA, 2019).

El mundo rural español se ha representado desde una imagen uniforme, homogénea y estereotipada (GARCÍA, 2014), sin cambios (HERNÁNDEZ Y SIMÓN, 2014), generando y reproduciendo una visión nada positiva. Lejos de la pretendida homogeneidad, fuentes primarias como el Censo de Floridablanca muestran una composición heterogénea, con fabricantes, artesanos y profesionales liberales. El mundo rural ha resultado lejano incluso de los modernistas, por considerarse una “antigualla” (GARCÍA, 2014). Fontana (1997) ahonda en el porqué de este desinterés y aporta una serie de evidencias desde las cuales se concluye que el campesinado ha sido considerado como descendiente de razas inferiores, de culturas pasivas, sometidos por los pueblos invasores que aportarían civilización.

Estos precedentes historiográficos podrían explicar, en parte, la también escasa atención que desde el ámbito de la enseñanza de la historia se ha dado al mundo rural y, en particular, a la despoblación. En la última década se han publicado los resultados de algunas investigaciones que centran su foco en la percepción de la despoblación en el ámbito educativo. Es el caso del trabajo de GARCÍA y GÓMEZ (2017), que centra su interés en la visión de diferentes estereotipos del mundo rural. O el de un monográfico en la revista *Íber* (el número 96), que recoge experiencias sobre despoblamiento y mundo rural (SOUTO Y GÓMEZ, 2019). Son diversas las propuestas didácticas con foco en el mundo rural, aunque entre ellas destacan planteamientos centrados en el conocimiento del medio y el valor del patrimonio rural (LÓPEZ *et al.*, 2025). Cabe destacar también trabajos de otras áreas, como el de Fernández-Díez (2025), centrado en las expectativas de profesores y alumnado en El Bierzo, o, en Asturias, sobre el pensamiento de la juventud sobre el medio rural (LÓPEZ *et al.*, 2010).

En definitiva, la historia, tanto académica como escolar, tiene una deuda con la temática rural y el fenómeno poblacional que requiere de atención. Especialmente, si entendemos que la enseñanza de la historia debe transitar desde una perspectiva tradicional, basada en la memorización de relatos, a una perspectiva crítica e interpretativa, de carácter "cognitivo universal"

(CARRETERO Y KRIGER, 2004), capaz de abordar problemas históricos y sociales, como la despoblación, y asociada al desarrollo del pensamiento y a la formación de la ciudadanía (CARRETERO Y MONTANERO, 2008; PAGÈS Y SANTISTEBAN, 2010).

Sin embargo, algunos estudios indican que esta finalidad ideal está fuertemente limitada por la persistencia de concepciones tradicionales de las ciencias sociales y su enseñanza, que persisten entre docentes y manuales escolares (YILMAZ, 2010; MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ et al., 2019). Para desarrollar el pensamiento social y científico propio de la historia y las ciencias sociales no es suficiente con conocer el contenido, como se planteaba desde concepciones tradicionales, sino que se requiere de la planificación y promoción de competencias muy concretas (BRETT, 2005; HASTE Y BERMÚDEZ 2017). Por lo tanto, partir por destacar el carácter interpretativo y científico de los contenidos de historia y geografía parece fundamental para el desarrollo de una didáctica que rompa con la tradición pasiva y memorística de su enseñanza (McCRUM, 2013; GÓMEZ et al., 2018). Junto a esto, las clases de historia deberían abordar la reflexión sobre la naturaleza del conocimiento histórico, sus finalidades educativas y su valor social (MOLINA et al., 2017).

Pero, ¿qué piensan los estudiantes de Educación Secundaria sobre para qué sirve aprender historia? Investigaciones previas han destacado que los alumnos no tienen un interés muy alto por la historia como asignatura, pero sí presentan interés por el pasado y advierten algunas finalidades sociales de la historia, como tener más cultura general o entender el presente (FUENTES, 2006). Recientemente, se ha comprobado que estas concepciones podrían estar directamente relacionadas con la forma en que se enseña la historia, y que una didáctica activa e interpretativa podía cambiar la percepción que el alumnado tenía sobre el valor de la historia (MARTÍNEZ-HITA Y MIRALLES, 2021). En este sentido, un cierto cambio en las concepciones parece vislumbrarse en una reciente investigación, donde las concepciones ejemplarizantes y tradicionales de la historia parecen perder fuerza entre los estudiantes, quienes otorgan importancia a la historia por su utilidad y por la conexión entre pasado, presente y futuro (IBAGÓN Y MIRALLES, 2024).

Es esta conexión entre pasado y presente la que nos anima a indagar en las percepciones de estudiantes sobre el valor de la historia cuando se vincula a un problema social relevante como la despoblación. Si la enseñanza de la historia tiene esa doble finalidad, identitaria e intelectual, debería interesarse por temáticas como la que aquí abordamos. En parte, porque supone un tema olvidado de la historia que, sin embargo, participa de la configuración identitaria y de la conciencia histórica de una parte fundamental de nuestra sociedad; pero, además, porque se trata de un tema controversial que vincula pasado y presente, haciendo de la historia una ciencia útil, ligada a contextos y problemas del mundo actual.

Metodología

Definición de la muestra

La muestra de esta investigación está compuesta por 341 estudiantes de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), procedentes de 11 centros educativos que han decidido participar de forma voluntaria y previo consentimiento informado. Se trata, por tanto, de una muestra no probabilística por conveniencia, seleccionada en función de la disponibilidad y disposición de los centros a colaborar con el estudio. Para su codificación y tratamiento correcto de los datos se han seguido las recomendaciones realizadas para esta investigación por el Departamento de protección de datos de la Universidad de Valladolid, cuyo informe fue favorable.

Los centros participantes se localizan en dos ámbitos geográfico-políticos: ocho de ellos pertenecen a la provincia de Segovia y tres a la ciudad de Madrid. Dentro de la provincia de Segovia, cinco centros están situados en el medio rural y tres en el ámbito urbano, correspondientes a la ciudad de Segovia. Esta configuración geográfica permite incorporar cierta diversidad territorial al estudio, especialmente en lo que respecta a la comparación entre contextos rurales y urbanos. No obstante, al tratarse de una muestra voluntaria, no se busca representatividad estadística, sino acceder a experiencias educativas concretas y contextualizadas, en consonancia con el enfoque exploratorio de la investigación.

Tabla 1. Características de la muestra, frecuencias y codificación

Código provincia	Código grupo territorial	Código centro	Frecuencia	Porcentaje válido	Total estudiantes	Titularidad de centro
Segovia	Segovia Rural	SgRu1	18	5,3%	106	Público
		SgRu2	19	5,6		Público
		SgRu3	55	16,1		Público
		SgRu4	8	2,3		Público
		SgRu5	6	1,8		Público
Segovia	Segovia Urbano	SgUr1	61	17,9	135	Público
		SgUr2	19	5,6		Público
		SgUr3	55	16,1		Público
Madrid	Madrid Urbano	MaUr1	19	5,6	100	Concertado
		MaUr2	65	19,1		Concertado
		MaUr3	16	4,7		Público
Total			341	100,0	341	

Explicación del instrumento

El cuestionario generado para este estudio se diseñó con el propósito de analizar concepciones, creencias y posibles experiencias del alumnado de segundo curso de ESO en relación con la enseñanza de la Historia y el fenómeno de la despoblación. Como paso previo al diseño, se procedió a dotar de fundamento desde una revisión sistemática de literatura especializada en didáctica de las ciencias sociales, en pensamiento histórico y en investigaciones sobre el medio rural y la despoblación. Esta revisión y su dimensión teórica permitió establecer los criterios de conformación de los ítems.

Con el objetivo de facilitar el análisis e interpretación de forma más completa y teniendo en cuenta los matices propios esperables del discurso del alumnado, se incorporaron formatos distintos de ítems -preguntas cerradas, abiertas y escalas tipo Likert- que permiten la recogida de datos cuantitativos y cualitativos. Una vez conformado, fue sometido a un proceso de validación de juicio por expertos, tanto de educación secundaria como del ámbito universitario. Revisaron aspectos como la adecuación entre ítems y objetivos de investigación, claridad del lenguaje y pertinencia en relación con el nivel cognitivo del alumnado destinatario. Tras la recogida de observaciones, se introdujeron algunas modificaciones que mejoraron la coherencia interna y la accesibilidad del instrumento.

Tabla 2. Cuadro resumen de preguntas seleccionadas para el análisis.

Objetivo de investigación	Contenido de la pregunta	Tipo de respuesta	Tipo de análisis
O1 y O3	1. ¿Para qué te puede servir aprender Historia?*	Escala tipo Likert, con cinco opciones	Cuantitativo
	Ítems: a. Para conocer lo que ocurrió en el pasado. b. Para comprender mejor lo que ocurre en el presente. c. Para aprender a pensar e interpretar problemas del presente. d. Para tener más cultura general y poder hablar de historia.		
O2 y O3	2. ¿Consideras que la Historia te puede aportar información para comprender la despoblación?	Respuesta cerrada, Sí o No.	Cuantitativo
O2 y O3	3. Explica por qué sí o por qué no consideras que la Historia te puede o no aportar información para comprender la despoblación	Respuesta abierta.	Cualitativo, análisis de argumentaciones y coherencia con respuestas anteriores

Fuente: elaboración propia en base a los trabajos de *Fuentes (2004) y Prats y Santacana (2011)

El cuestionario estuvo compuesto por 21 ítems, entre los que se han seleccionado tres

preguntas clave, que se pueden revisar en la Tabla 2. Se trata de las preguntas correspondientes al primer objetivo del estudio: analizar las percepciones de estudiantes de secundaria sobre la finalidad educativa de la Historia y el valor otorgado a la misma para la comprensión de un problema social relevante actual, la despoblación, determinando si existen diferencias en función de la vinculación de los estudiantes con el problema en su contexto.

Proceso de análisis

El análisis de los datos recogidos se ha llevado a cabo siguiendo un procedimiento sistemático que combina técnicas cualitativas y cuantitativas, con el objetivo de obtener una comprensión más profunda y matizada. Para el tratamiento estadístico de los datos recogidos, se ha utilizado el software IBM SPSS Statistics, versión 29.2.2.0 (20) empleado tanto para la codificación inicial de las respuestas cerradas como para la incorporación al proceso de análisis de las categorías emergentes resultantes de las preguntas abiertas.

Para el análisis de la pregunta abierta incluida en el cuestionario, se llevó a cabo un proceso de codificación inductiva mediante el software Atlas.ti 25, desde el que se identificaron categorías emergentes que permitieron clasificar los patrones discursivos de las respuestas. Estas categorías fueron sistematizadas, definidas operativamente y codificadas de forma numérica para su integración en la base de datos cuantitativa. Mediante esta estrategia se pudieron establecer relaciones entre los datos cualitativos y las variables categóricas.

El análisis se estructuró en tres niveles complementarios: análisis univariable, análisis descriptivo general y análisis bivariante de asociación entre variables. En primer lugar, se han generado tablas de frecuencias con el objetivo de describir la distribución de las respuestas obtenidas en cada una de las variables categóricas incluidas en el cuestionario. Este análisis inicial permite observar las tendencias generales de las respuestas del alumnado y detectar posibles valores atípicos o categorías poco representadas. En segundo lugar, se han aplicado estadísticos descriptivos para caracterizar de forma más precisa el perfil de la muestra y la distribución interna de las variables analizadas. En tercer lugar, para examinar la posible asociación entre dos variables categóricas, se han elaborado tablas cruzadas -tablas de contingencia-, que permiten visualizar la distribución conjunta de las respuestas y establecer comparaciones entre grupos de respuestas. Este tipo de análisis ha resultado especialmente útil para vincular las respuestas cerradas del cuestionario con las categorías establecidas a partir del análisis cualitativo de las respuestas abiertas.

Para comprobar la significatividad estadística de las asociaciones observadas en las tablas cruzadas, se ha aplicado la prueba de Chi-cuadrado de Pearson, que permite determinar si existe una relación significativa entre las variables categóricas. La interpretación de los resultados se ha

realizado atendiendo al valor de significación (p), considerando asociaciones significativas aquellas cuyo nivel de significación es inferior a 0,05. Ante una situación negativa, con el objeto de no perder información relevante desde el punto de vista descriptivo, se ha recurrido al análisis de variables mediante tablas de contingencia, lo que permite observar la distribución de frecuencias absolutas y relativas entre categorías y detectar patrones o tendencias cualitativas que pueden resultar de interés para la interpretación (AGRESTI, 2018).

Resultados

A continuación, se exponen los resultados siguiendo el orden de los objetivos de investigación.

Concepciones sobre el valor de la historia

La primera pregunta analizada tuvo como objetivo explorar las concepciones del alumnado sobre la finalidad de la Historia como disciplina. Para ello, se plantearon cuatro afirmaciones relativas al valor de aprender Historia, presentada para su respuesta con una escala de cinco opciones de respuesta ordinal, de menor a mayor valoración. Presenta un valor de Alfa de Cronbach de 0,798, cercano a la consistencia alta o muy alta y que indica calidad (BISQUERRA, 1992). Para la conformación de las opciones de respuesta se han seguido los resultados obtenidos por Fuentes (2004) y las reflexiones sobre la finalidad de la historia de Prats y Santacana (2011), tratando de buscar un número reducido de ítems y una formulación sencilla y accesible al alumnado.

A continuación, mostramos un resumen de los resultados generales en la Tabla 3, donde ya se puede observar la preferencia por una concepción tradicional del conocimiento histórico, centrada en su utilidad para conocer hechos del pasado. Así, la afirmación “para conocer lo que ocurrió en el pasado” -M=3,69; DE = 1,124- fue la más valorada por el 32% del alumnado -n = 109-, seguida por el 29% que la eligió en el segundo nivel más alto -n = 99-. La respuesta intermedia fue seleccionada por el 21,1% -n = 72-, sumando los dos niveles inferiores el 17,9% restante.

La tendencia es similar en la respuesta a la afirmación “para tener más cultura general y poder hablar de historia” -M=3,67; DE 1,237-. En su caso, el 31,7% -n = 108- eligió la máxima puntuación, seguido del 28,4% -n = 97- que eligió la segunda opción más alta y el 22,9% -n = 78- que eligió la tercera. La menor valoración recibió menos del 17%.

Tabla 3. Tabla de frecuencias sobre las concepciones sobre el valor de la Historia

		Para conocer lo que ocurrió en el pasado	Para comprender mejor lo que ocurre en el presente	Para aprender a pensar e interpretar problemas del presente	Para tener más cultura general y poder hablar de historia
N	Válido	341	341	341	341
	Perdidos	0	0	0	0
	Media	3,69	3,39	3,29	3,67
	Mediana	4,00	3,00	3,00	4,00
	Moda	5	4	3	5
	Desv. estándar	1,214	1,211	1,213	1,237

Las afirmaciones “para comprender lo que ocurre en el presente” y “para aprender a pensar e interpretar problemas del presente”, obtuvieron una valoración más baja y menos consistente – $M = 3,39$; $DE = 1,211$ y $M = 3,29$; $DE = 1,213$ -. En ambas, las respuestas más frecuentes se concentraron en los niveles intermedios. Para la primera, el 28,4% - $n = 97$ - y el 29% - $n = 99$ - eligieron las categorías tercera y cuarta, respectivamente. La opción de máxima valoración obtuvo un 20,5% - $n = 70$ -. De forma similar, en la segunda, las opciones más valoradas fueron la cuarta - $n = 99$; 29%- y la tercera - $n = 91$; 26,7%, alcanzó el valor más alto apenas un 18,8% - $n = 64$ -.

En un análisis mediante tabla cruzada para establecer una comparativa entre provincias, debemos advertir que la prueba de chi-cuadrado de Pearson no evidencia una relación significativa entre las variables, por lo que se ha de considerar como un análisis de frecuencias no extrapolable más allá del presente estudio. El alumnado participante de la provincia de Segovia valora en mayor medida la primera de las afirmaciones: $M = 3,76$; $DE = 1,203$; $M = 3,50$; $DE = 1,227$. Para las afirmaciones segunda y tercera, los resultados son similares, aunque con mayores medias para el caso madrileño. La última afirmación presenta medias casi idénticas.

De la misma manera, una tabla cruzada permite la comparativa entre medio rural y urbano. Para los ítems primero y cuarto, las mayores valoraciones se recogen en el ámbito rural. El primero, $M = 3,93$; $DE = 1,035$ en el ámbito rural y $M = 3,57$; $DE = 1,035$ en el urbano. El segundo, $M = 3,91$; $DE = 1,091$ y $M = 3,56$; $DE = 1,284$. Las dos preguntas centrales obtienen valoraciones más altas en el medio rural también. Para la segunda $M = 3,54$; $DE = 1,114$, por $M = 3,32$; $DE = 1,249$, y la tercera, $M = 3,47$; $DE = 1,097$ y $M = 3,21$; $DE = 1,256$.

Diferencias más destacables se encuentran en el análisis individualizado de los tres territorios. El alumnado rural otorga a los cuatro ítems valores medios superiores que el espacio urbano segoviano y el madrileño, siendo los participantes de Segovia urbana los que menos valoración otorgan a todas las preguntas menos a la primera. Para la primera pregunta, SgRu, $M =$

3,93; DE = 1,035. SgUr, M = 3,63; DE = 1,309 MaUr, M = 3,50.

En síntesis, el análisis muestra que el alumnado contempla la historia desde una función principalmente informativa y cultural, en relación con el conocimiento del pasado y la cultura general. Las funciones críticas o interpretativas, cuya orientación reside en la comprensión del presente y el desarrollo del pensamiento histórico, recibieron una valoración sensiblemente menor. Predomina una concepción instrumental de la Historia, en detrimento de su potencial formativo para la ciudadanía y la comprensión de problemas actuales.

Cuando se analizan las diferencias entre territorios, se observan los siguientes factores: existe una valoración más homogénea en el caso madrileño; el alumnado del medio rural otorga unas valoraciones más altas a las cuatro afirmaciones, pero establece cifras similares entre las preguntas primera y cuarta y las preguntas segunda y tercera. El alumnado de la ciudad de Segovia es el que presenta mayores diferencias en las valoraciones y, también, matizado por su valor muestral, las respuestas cuando se combina a nivel provincial o urbano. Ahora bien, en los tres casos se identifican las preguntas primera y cuarta como las más valoradas.

Concepciones sobre el valor de la historia para comprender el fenómeno de la despoblación

El análisis de la pregunta 2, que interroga sobre el valor de la Historia para comprender la despoblación, el 82,7% - n = 282- del alumnado considera que sí, por un 17,3% que considera que no -n = 59-.

Por provincias, en Segovia se anotaron 193 respuestas afirmativas y 48 negativas, siendo en Madrid de 88 y 12. Estos datos reflejan un porcentaje superior en Madrid, el 88%, frente al 80% de Segovia. Al desagregar los resultados según las tres categorías territoriales, el dato no varía para Madrid, mientras que en Segovia rural el dato asciende hasta un 83% y en Segovia urbana desciende hasta el 76,4%, lo que no deja de ser significativo por ser precisamente este contexto urbano el que mayor cercanía física guarda con el problema de la despoblación. La prueba de chi-cuadrado de Pearson no evidenció una asociación estadísticamente significativa entre las variables analizadas. Aun así, aporta información relevante sobre las tendencias del alumnado. El análisis se basa en frecuencias observadas, por lo que futuras investigaciones con muestras mayores o metodologías complementarias podrían profundizar en el análisis de estas relaciones.

En el análisis comparativo entre rural y urbano, el medio urbano registró 193 respuestas afirmativas y 42 negativas -82,1% y 17,9%-, mientras para el rural fueron 89 y 17 -84,0% y 16,0%. No se establecen diferencias significativas en un análisis de frecuencias observadas.

Es en la pregunta 3, formulada de manera abierta con el propósito de conocer las razones por las que el alumnado considera que la Historia puede o no aportar información para comprender

la despoblación, donde encontramos respuestas diferenciadoras entre contextos. Aplicando una metodología inductiva sobre la lectura de las respuestas abiertas, se identificaron 10 categorías emergentes con un grado de significado suficiente para considerar características diferenciales en las respuestas. Estas 10 categorías quedan definidas y cuantificadas en la siguiente Tabla 4.

Tabla 4. Categorías emergentes de la pregunta 3. Por qué la Historia aporta o no aporta.

Tipología	Categorías	Recuento	Porcentaje
Explicativo	Porque el pasado tiene conexiones con el presente	84	24,6%
Explicativo	Porque la Historia tiene valor para el tema	65	19,1%
Interpretativo	Porque la Historia enseña las causas	25	7,3%
Interpretativo	Porque genera pensamiento y facilita la comprensión	14	4,1%
Tradicional	Porque es materia de la asignatura	42	12,3%
Tradicional	La Historia no trata el tema	11	3,2%
Tradicional	La Historia solo trata el pasado	12	3,5%
	Por factores variados (menos de diez casos por categoría)	22	6,5%
	No sé	50	14,7%
	No válida/no aporta	16	4,7%
	Total	341	100,0%

A diferencia de lo que ocurría cuando se preguntaba al alumnado en la primera pregunta por las finalidades genéricas de la historia, cuando se conecta con el problema de la despoblación el valor de la historia más repetido es la conexión entre pasado y presente, con 84 respuestas. Ejemplos representativos incluyen afirmaciones como “porque el pasado se refleja en el presente” (SgUr1-4), “sí, porque en algunos libros nos muestran como sucedió todo y cómo pasó para llegar a dónde estamos” (SgUr1-12), o “considero que sí porque estudiando la historia podemos ver lo que ha sucedido mal o bien para poder repetirlo” (MaUr1-18). Esta categoría permite afirmar que un porcentaje importante de participantes – 29,1%- entienden la conexión de la problemática y el valor de la Historia dentro de una concepción de tipo explicativo, pues la historia cobra valor por cuanto ayuda a explicar el presente.

La segunda categoría más abundante –65 respuestas- incluye afirmaciones que otorgan también valor al pasado para explicar la despoblación, si bien no mencionan de manera explícita la relación con el presente. Entre ellas se encuentran expresiones como: “porque explica por qué la gente se iba de los pueblos a las ciudades”, (SgUr-3-27) “porque en la Edad Media los ciudadanos empezaron a irse a la ciudad”, (SgUr46) o “porque puedo ver información sobre despoblaciones pasadas y saber cómo son” (MaUr2-53). También este grupo muestra una visión más próxima a una concepción explicativa de la historia.

La tercera categoría más numerosa está conformada por respuestas del tipo “no sé” y contabiliza 50 casos. Seguidamente, un grupo de 42 respuestas se relaciona de manera positiva con la asignatura, aunque algunas no establecen relación directa con la Historia y pueden interpretarse como referentes a las Ciencias Sociales en general. Ejemplos ilustrativos son: “porque te habla de muchas cosas que tienen que ver con la despoblación” (SgUr1-12), que no mantienen en su respuesta relación directa con la Historia y podrían incluirse dentro del bloque de las Ciencias Sociales, como se recoge en la siguiente: “porque también tratamos ciencias sociales” (MaUr2-46). Algunas respuestas mencionan de forma explícita la historia, como la siguiente: “yo creo que sí porque es un tema importante en Historia” (SgUr1-40). En este caso, no se aprecian concepciones explicativas ni interpretativas de la historia respecto al problema, sino que parece ir en una línea tradicional de la enseñanza, como contenido importante porque se estudia en clase.

La siguiente categoría con mayor número de casos se conforma con respuestas que incluyen referencias a la causalidad –25-, un número muy significativo para una categoría compleja que dota de valor interpretativo a la historia respecto al fenómeno poblacional. Ejemplos pueden ser “sí, porque puedes averiguar las causas de la despoblación en el pasado” (SgUr1-44), o “porque te enseña las causas y las consecuencias de la despoblación en otras épocas” (SgUr1-51). Son respuestas que muestran una concepción más interpretativa que las anteriores, puesto que la causalidad histórica es uno de los ejes centrales de la metodología de la historia, que debería promoverse en la educación secundaria (DOMÍNGUEZ, 2015).

Otras 14 respuestas, más ambiguas, señalan que la Historia genera conocimiento y facilita la comprensión, con expresiones como: “para comprender cómo funciona” (MaUr1-14), “porque me puedo dar una idea de por qué ocurre” (MaUr3-15), o “porque te da distintos modos de pensar las cosas” (MaUr2-10). Este grupo muestra conexiones con una concepción interpretativa de la historia, en relación con la comprensión, el pensamiento y el análisis.

El resto de las categorías agrupan respuestas con una valoración negativa o crítica con la materia respecto a la utilidad de la Historia para abordar el tema. En doce casos, las respuestas asocian la Historia únicamente con contenidos del pasado; ejemplos son: “no, porque solo nos enseñan cosas de reinos y esas cosas” (SgRu3-9) o “porque la historia es antigua, no da los problemas de ahora” (SgRu3-3). Se ha de resaltar que un buen número de estas respuestas, como la segunda que se anota aquí como ejemplo, proceden de alumnado rural y vinculan la despoblación con un problema actual. En once casos se anotan respuestas que niegan que la Historia aborde el tema de la despoblación. Por ejemplo, “la historia no suele relatar esos actos” (SgRu3-30) o “porque nada tiene que ver una cosa de la otra” (SgRu3-21). Como en el caso de la categoría anterior, las respuestas se ofrecen de forma mayoritaria desde el medio rural. Esto puede estar

vinculando el conocimiento vivencial de la despoblación, interpretada en base a las vivencias como un problema solo del presente.

Se ha categorizado dentro de un mismo grupo las respuestas que contabilizan menos de diez respuestas codificadas. Ejemplos variados de respuesta codificada en este grupo son “porque donde hay trabajo va la gente” (SgRu1-16) o “porque sabiendo lo que ocurre, si se hace algo, se puede actuar al respecto” (SgUr3-31). Estas, no permiten establecer una relación clara con la historia. Junto a éstas, la categoría de respuestas no aportantes o no relevantes comprende 16 casos. Son respuestas que suelen quedar incompletas o expresar desinterés, siendo ejemplos del primer tipo “porque” y, del segundo, “porque la historia es muy aburrida”.

La combinación del análisis cuantitativo y cualitativo de las preguntas 2 y 3 permite una comprensión más profunda y matizada sobre la percepción del alumnado en relación con el valor de la Historia para comprender la despoblación. En la pregunta 2, referente a si los participantes consideran que la Historia aporta o no aporta, el 82,7% del alumnado respondió de manera afirmativa, mientras que el 17,3% lo hizo negativamente. La prueba de chi-cuadrado realizada sobre la tabla cruzada que relaciona las respuestas afirmativas y negativas de la pregunta 2 con las categorías cualitativas emergentes de la pregunta 3, arrojó un valor estadístico de $\chi^2 = 180,553$ con 17 grados de libertad, acompañado de una significación asintótica bilateral $p < 0,001$. Estos resultados indican la existencia de una asociación estadísticamente significativa entre las variables analizadas. Al cruzar los datos se evidencia que la mayoría de quienes respondieron afirmativamente en la pregunta 2 también expresaron un sentido positivo en relación a la Historia en la pregunta 3 -184 de 282-. De manera similar, una parte menor de afirmativos manifestó un sentido positivo en relación con la asignatura en general -47 casos-. En contraste, la mayoría de las respuestas negativas en la pregunta 2 se reflejan en una valoración negativa respecto a la Historia en la pregunta 3 -31 de 59-, aunque también hay presencia de incertidumbre -“no sé”- y respuestas no válidas.

Análisis contrastado de respuestas según el contexto territorial

En primer lugar, un análisis de frecuencias entre provincias ofrece diferencias significativas entre Segovia y Madrid. Así, la categoría que destacaba la conexión pasado y presente ofrece un 25,7% para Segovia por un 22,0% para Madrid. Más significativa es la diferencia en cuanto a la categoría que daba valor al pasado, 21,2% y 14%, así como el de la categoría que primaba la causalidad, 6,5% y 0,9%. Los datos en relación con la categoría “porque es materia de la asignatura” son similares -12,4% y 12,0%-. Pero es importante destacar la diferencia territorial respecto a la categoría de “no sé”, con un 11,6% para Segovia y un 22,0% para Madrid, aspecto que

puede revelar desconocimiento por lejanía en una parte del alumnado madrileño. Los únicos tres casos que identifican la despoblación como un tema no académico, se registran en Segovia, aspecto que se podría explicar por la cercanía vivencial del tema, fuera del ámbito académico.

Tabla 5. Tabla cruzada de categorías sobre por qué la historia aporta o no aporta en función del contexto territorial

		Localidad centro			Total	
		Segovia rural	Segovia urbano	Madrid		
Porque el pasado tiene conexiones con el presente	Recuento	23	39	22	84	
	% dentro de Localidad centro	21,7%	28,9%	22,0%	24,6%	
Porque la Historia tiene valor para el tema	Recuento	21	30	14	65	
	% dentro de Localidad centro	19,8%	22,2%	14,0%	19,1%	
Porque la Historia enseña las causas	Recuento	11	11	3	25	
	% dentro de Localidad centro	10,4%	8,1%	3,0%	7,3%	
Porque genera pensamiento y facilita la comprensión	Recuento	4	0	10	14	
	% dentro de Localidad centro	3,8%	0,0%	10,0%	4,1%	
Porque es materia de la asignatura	Recuento	17	13	12	42	
	% dentro de Localidad centro	16,0%	9,6%	12,0%	12,3%	
Porque la Historia no trata el tema	Recuento	3	6	2	11	
	% dentro de Localidad centro	2,8%	4,4%	2,0%	3,2%	
Porque la Historia solo trata el pasado	Recuento	3	6	3	12	
	% dentro de Localidad centro	2,8%	4,4%	3,0%	3,5%	
Por factores variados (menos de diez casos por categoría).	Recuento	7	8	7	22	
	% dentro de Localidad centro	6,6%	5,9%	7,0%	6,5%	
No sé	Recuento	14	14	22	50	
	% dentro de Localidad centro	13,2%	10,4%	22,0%	14,7%	
No válida/no aporta	Recuento	3	8	5	16	
	% dentro de Localidad centro	2,8%	5,9%	5,0%	4,7%	
		Recuento	106	135	100	341
		% dentro de Localidad centro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	31,1%	39,6%	29,3%	100,0%

Por otro lado, cuando analizamos las respuestas en función de los tres ámbitos territoriales de la muestra—urbano segoviano, rural segoviano y Madrid ciudad-, ofrece también algunas frecuencias a destacar (Tabla 5). Es importante para la investigación por cuanto esta tabla

manifiesta asociación estadísticamente significativa, puesto que la prueba de chi-cuadrado de Pearson resultó un valor estadístico de $\chi^2 = 32,333$ con 18 grados de libertad, y una significación asintótica bilateral $p = 0,020$.

En la categoría que conecta pasado y presente es el alumnado de Segovia ciudad el que ofrece un dato mayor $-28,9\%$, mientras el ámbito rural segoviano y Madrid ofrecen un dato similar $-22,0\%$ de Madrid ciudad y $21,7\%$ de Segovia rural-. En la categoría que da valor al pasado sin mención al presente mantiene mayor correspondencia en Segovia ciudad y rural $-22,2\%$ y $19,8\%$ - que en Madrid $-14,0\%$ -. La categoría que menciona el valor de la causalidad histórica se identifica en mayor medida en Segovia rural $-10,4\%$ - y urbana $-8,1\%$ - que en Madrid $-3,0\%$ -. Mientras que la categoría que identifica el problema con la asignatura se corresponde con Segovia rural $-16,0\%$, frente a un $12,0\%$ para Madrid y un $9,6\%$ para Segovia urbana. Ningún alumno de Segovia urbana destaca la categoría de generación de pensamiento, siendo la mayoría de este grupo madrileño $-10,0\%$ - seguido del rural segoviano $-3,8\%$ -. Dentro del grupo “no sé”, las cifras más bajas se datan para Segovia urbano $-10,4\%$, aunque matizado por ser el grupo de mayor número de respuestas no válidas- mientras que Segovia rural ofrece un $13,2\%$ y Madrid una cifra elevada -22% -, que podría estar en consonancia con su mayor lejanía al problema tratado. Por último, solo tres participantes del medio rural segoviano ofrecen una respuesta no válida $-2,8\%$ - mientras que en el grupo madrileño se registra un $5,0\%$ y en Segovia urbana un $5,9\%$. Podría ser indiciario también de la cercanía a la problemática y en consonancia con lo anotado para el grupo de respuestas categorizadas en el grupo “no sé”.

Análisis contrastado de respuestas según el contexto vivencial del alumnado

Cuando se analizan estas mismas categorías (sobre por qué la Historia aporta o no aporta para comprender la despoblación), pero contrastando ahora según el contexto vivencial del estudiantado, emergen algunos datos destacables. Para determinar el contexto vivencial se han establecido tres grupos mediante una pregunta inicial de cuestionario: vivo en un pueblo, no vivo en un pueblo, pero tengo vínculos, no tengo vínculos. Los resultados se muestran en la Tabla 6.

Las respuestas de esta tabla cruzada son estadísticamente significativas, ya que valor estadístico de $\chi^2 = 52,534$ con 18 grados de libertad, y una significación asintótica bilateral $p < 0,01$. Así, el alumnado que no tiene vínculos con pueblos responde menos dentro de la categoría que relaciona pasado y presente $-18,4\%$ -, también en la categoría sobre el valor de la historia para el tema $-12,2\%$ -, en la de causalidad $-6,1\%$ -, en la de relación con la asignatura $-18,4\%$ -. Sin embargo, sus respuestas son más numerosas en la categoría de incertidumbre “no sé”, donde se contabiliza un $30,6\%$ de los casos. Unos datos que resultan significativos para entender cómo la cercanía y

vinculación con el tema condiciona la visión del alumnado y el valor que otorga a la historia.

Tabla 6. Tabla cruzada de categorías sobre por qué la historia aporta o no aporta en función del contexto vivencial

		Vivo en un pueblo	No vivo en un pueblo, pero tengo vínculos	No tengo vínculos con ningún pueblo	Total
Porque el pasado tiene conexiones con el presente	Recuento	37	38	9	84
	% dentro de Relación con el mundo rural	24,2%	27,3%	18,4%	24,6%
Porque la Historia tiene valor para el tema	Recuento	29	30	6	65
	% dentro de Relación con el mundo rural	19,0%	21,6%	12,2%	19,1%
Porque la Historia enseña las causas	Recuento	14	8	3	25
	% dentro de Relación con el mundo rural	9,2%	5,8%	6,1%	7,3%
Porque genera pensamiento y facilita la comprensión	Recuento	4	1	9	14
	% dentro de Relación con el mundo rural	2,6%	0,7%	18,4%	4,1%
Porque es materia de la asignatura	Recuento	24	16	2	42
	% dentro de Relación con el mundo rural	15,7%	11,5%	4,1%	12,3%
Porque la Historia no trata el tema	Recuento	6	4	1	11
	% dentro de Relación con el mundo rural	3,9%	2,9%	2,0%	3,2%
Porque la Historia solo trata el pasado	Recuento	3	7	2	12
	% dentro de Relación con el mundo rural	2,0%	5,0%	4,1%	3,5%
Por factores variados. (Menos de diez casos por categoría).	Recuento	11	10	1	22
	% dentro de Relación con el mundo rural	7,2%	7,2%	2,0%	6,5%
No sé	Recuento	18	17	15	50
	% dentro de Relación con el mundo rural	11,8%	12,2%	30,6%	14,7%
No válida/no aporta	Recuento	7	8	1	16
	% dentro de Relación con el mundo rural	4,6%	5,8%	2,0%	4,7%
Total	Recuento	153	139	49	341
	% dentro de Relación con el mundo rural	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	44,9%	40,8%	14,4%	100,0%

Discusión

A partir del análisis de los resultados de enfoque mixto, esta discusión se estructura en torno a los tres objetivos que guiaron la investigación. Corresponde ahora presentar los principales

hallazgos, y abordar su discusión en torno al marco teórico y los estudios previos. Esta estructura debe permitir reflexionar sobre el papel que puede desempeñar la educación histórica en el tratamiento de problemáticas contemporáneas, como es la despoblación.

En relación con el O1. Definir las finalidades que el alumnado participante otorga al aprendizaje de la Historia, se constatan unos resultados similares a los expuestos por Fuentes (2004 y 2006). En nuestro caso, las afirmaciones que recibieron más valor fueron: “a. Para conocer lo que ocurrió en el pasado” y “d. Para tener más cultura general y poder hablar de Historia”. Así, los resultados son coincidentes con la investigación de Fuentes (2004), por cuanto en ambas de forma mayoritaria manifiestan como valores principales de la historia el conocer el pasado y adquirir más cultura. En rangos inferiores sitúa el alumnado el valor de las afirmaciones “b. Para comprender mejor lo que ocurre en el presente” y “c. Para aprender a pensar e interpretar problemas del presente”. Este resultado muestra un mayor valor otorgado a las funciones informativa y cultural de la historia. Son valoraciones similares a las recogidas por Barton (2010) cuando diferencia entre dos valores de la historia: las lecciones sobre el presente que proporciona la historia y su carácter explicativo.

Cuando, en lugar de preguntar por el valor general de la historia, se sitúa al estudiantado frente a un problema social relevante y visible como es la despoblación, los resultados cambian. Así, el O2. Determinar el valor que el alumnado participante otorga a la enseñanza de la Historia para la comprensión del fenómeno de la despoblación, ofrece como resultado que el alumnado otorga un valor alto a la historia. Los participantes responden de forma mayoritaria (293 por 48) que la historia sí puede ayudar a comprender la despoblación. Estos valores podrían concluir que, ante un problema visible, los participantes otorgan más importancia a la comprensión del presente y sus problemas de lo que cabría identificar de la primera pregunta.

Ahora bien, la respuesta cualitativa asociada a esta pregunta lleva a establecer interesantes matices sobre cómo la historia puede o no ayudar a comprender el problema. Cuando se preguntó al estudiantado cómo podría servir la historia para comprender la despoblación, el análisis de las respuestas abiertas del alumnado condujo a la definición de ocho categorías emergentes, que circulaban entre concepciones que daban valor explicativo a la historia hasta concepciones más interpretativas, pasando por concepciones más tradicionales. Así, la categoría que conecta pasado-presente es la más repetida (84, 24,6%), seguida de la que otorga valor al pasado para explicar el tema (65, 19,1%), y, solo a continuación, aparece la categoría más tradicional que da valor a la historia porque es parte de la asignatura (42, 12%³). Seguidamente, aparece una categoría que otorga valor interpretativo a la historia, destacando la causalidad histórica (25, 7,3%) como forma de comprender la despoblación. Finalmente, cabe destacar los 14 casos de la categoría relacionada

con la mención a la generación de pensamiento y facilitar la comprensión (14, 4,1%). De esta forma, 216 participantes (63,3%), dos de cada tres, responden desde una perspectiva que supera las funciones informativa y cultural de la historia, en beneficio del carácter explicativo e interpretativo.

Es importante destacar las respuestas que otorgan importancia a la causalidad porque, aunque suman un porcentaje bajo (25, 7,3%), apuntan al desarrollo de una dimensión clave del pensamiento histórico. Se ha señalado que la causalidad en estas edades presenta dificultades en su identificación (MUÑOZ-LABRAÑA, 2025), salvo cuando se trata de situaciones cotidianas y reales (PRATS y SANTACANA, 2011), si bien habría que indagar más para conocer cómo identifica el alumnado las causas del problema. Además, de forma mayoritaria se inscriben estas respuestas entre el alumnado residente en el medio rural.

Si los participantes anteriores respondían desde una perspectiva que supera las funciones informativa y cultural, en beneficio del carácter explicativo e interpretativo, la función crítica se puede identificar en un porcentaje residual, conformando una excepción y en consonancia con lo detectado por Santisteban para estas edades. Este autor señala que las respuestas del alumnado para la identificación de problemas sociales relevantes se caracterizan por no tener implicación personal, carentes de análisis y sin posicionamiento (SANTISTEBAN, 2019).

Cabe preguntarse si el tono de la pregunta formulada, asociada directamente al problema poblacional, también puede condicionar al alumnado en sus respuestas. En el trabajo de Fuentes (2004) se hacía referencia al interés del alumnado por la materia porque les ayudaba a entender el presente; en nuestra investigación, puede interpretarse que, ante un problema visible y concreto, el alumnado sí identifica el valor de la historia como herramienta para la interpretación del problema. Un resultado importante de cara a la orientación y selección de contenidos históricos atrayentes, puesto que, como señala Fraile-Delgado (2020), la visión de utilidad por parte del alumnado de la disciplina histórica es una de las bases necesarias para desarrollar el pensamiento histórico.

Para el O3. Identificar diferencias y similitudes en los discursos del alumnado participante en función de su lugar de procedencia, rural o urbano, los resultados permiten concluir que hay diferencias significativas en relación con el lugar de residencia del alumnado y su vinculación o no con el mundo rural. En primer lugar, se detectan diferencias en la comparativa en función de la localización territorial del centro educativo. Los participantes de centros de Segovia urbana responden de manera variada, pero con preferencia, dentro de la categoría que da peso a la relación entre pasado y presente, junto a la categoría que da valor al pasado. En el alumnado rural cobra cierto protagonismo la relación causal, seguido por el segoviano y, a mucha distancia, del madrileño. El alumnado rural sigue predominando en la identificación del fenómeno entre los contenidos de la materia.

Ahora bien, todo esto queda matizado cuando se correlaciona con la relación vivencial del alumnado con el medio rural: alumnos que viven en un pueblo, alumnos que tienen vínculo con pueblos y alumnos que no tienen ningún vínculo. Cuando hay vinculación con el mundo rural, el estudiantado destaca el valor de la historia porque sirve para establecer relaciones pasado y presente, como también da valor a la historia para comprender la despoblación y destaca la relación de la asignatura con el fenómeno. Por contra, el alumnado madrileño que no muestra vinculación con el medio rural manifiesta incertidumbre en un porcentaje elevado (30,6%). Se trata de datos que se deben destacar, aunque con prudencia, porque indican que la proximidad o lejanía, el factor vivencial y el conocimiento de la problemática, condicionan el valor que el alumnado otorga a la historia y, sin duda, el interés que demuestra en sus respuestas por el tema de estudio, la despoblación.

En una investigación que abordaba una comparativa entre medio rural y urbano ya se ponía de manifiesto la importancia aparente de las ideas previas los participantes en relación con este fenómeno (CABAÑERO, 2024). En el mismo sentido, el contexto social y curricular puede condicionar la conformación del sentimiento de identidad y apego (BARTO, 2010) lo que puede influir en el interés y el valor que se da a determinados temas cuando se ligan a la historia. Sin embargo, como ya se ha mencionado, el currículum otorga importancia al tema de la despoblación solo en el área de Geografía, lo que puede condicionar al alumnado (VELILLA Y MARTÍN-YASELI, 2019), que no está habituado a conectar despoblación e historia. Aun así, parece que las ideas previas y las concepciones históricas de los estudiantes influyen en su forma de aprender y valorar la materia (IBAGÓN y MIRALLES, 2024).

Si la historiografía, en especial la social, ha considerado una antigualla la investigación sobre el mundo rural, sobre todo para el siglo XX (GARCÍA, 2014), y lo rural no ha tenido un peso relevante en la educación histórica, es lógico pensar que es el plano vivencial y de las ideas previas el que puede aportar diferencias significativas entre estudiantes de contextos rurales y urbanos a la hora de afrontar el tema. Aspecto que parece ponerse de manifiesto en los resultados de esta investigación. De hecho, los estudiantes pueden ser muy conscientes de estas carencias, como reflejan los resultados de una investigación en El Bierzo, al afirmar los participantes que la educación es preferente urbana (Fernández-Díez, 2025).

Conclusiones

En relación con el objetivo uno (O1), sobre el valor de la historia, los estudiantes destacaron el valor informativo (conocer el pasado) y cultural (tener cultura) de la historia; coincidiendo este resultado con el de otras investigaciones y análisis (Fuentes, 2004; Barton, 2010). Otras

afirmaciones, deseables desde el ámbito de la educación histórica, como que la historia sirve para comprender el presente o para interpretar los problemas de la actualidad, no obtuvieron tanta afinidad. Sin embargo, cuando, en relación al objetivo dos (O2), situamos a los estudiantes en el tema de despoblación y les preguntamos por el valor de la historia para comprender este fenómeno en particular, las valoraciones de la historia cambian. Los educandos otorgan un claro valor a la historia, como una disciplina que puede ayudar a conocer mejor el problema. Y en las preguntas abiertas emergen categorías como la conexión pasado-presente, el valor del pasado para comprender lo que ocurre en el presente, o incluso, aunque en menor medida, la causalidad histórica. Por lo que podemos concluir que los estudiantes comprenden mejor el valor disciplinar y sociocultural de la historia cuando se les pone ante un problema concreto y conocido.

Por último, en cuanto al objetivo tres (O3), concluimos que, si bien se dan diferencias en función del origen (rural-urbano) de los estudiantes, las más significativas las encontramos cuando ponemos en juego el factor vivencial. Los estudiantes que manifiestan tener contacto y vínculos con el mundo rural (vivan o no en él), otorgan mayor valor a la historia para comprender el fenómeno de la despoblación, demostrando mayor claridad en la conexión pasado-presente. Mientras que el alumnado sin vínculos parece estar más confundido (o desmotivado ante el tema), manifestando un porcentaje elevado de incertidumbre en sus respuestas. La vivencia, por lo tanto, se muestra como factor a tener en cuenta a la hora de vincular el pasado con los problemas del presente.

Como ya se ha señalado en la discusión, estos resultados han de ser leídos con prudencia, tanto por las limitaciones de la muestra como por la dificultad intrínseca que implica el análisis de cuestiones ligadas a contextos y emociones. Pero, sin duda, nos invitan a reflexionar sobre qué historia se selecciona y por qué, y cómo los contextos y vivencias del alumnado deben ser tenidos en cuenta en esta selección y a la hora de dotar de sentido al contenido histórico y su enseñanza.

Referencias

- AGRESTI, Alan. *Statistical Methods for the Social Sciences* (5th ed.). London: Pearson, 2011.
- AUDIGER, François. Histoire scolaire, formation citoyenne et recherches didactiques. En
- BAQUES, Marie-Christine, BRUTER, Annie, TUTIAUX-GUILLÓN, Nicole (Eds.). *Pistes didactiques et chemins d'historiens*. L'Harmattan. 2003.
- BARTON, K. C. Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia, *Enseñanza*

de las ciencias Sociales, 9. p. 97-114, 2010.

BELLAMY, Liz K. D., SNELL, K. D. M. y WILLIAMSON, Tom. Rural history: the prospect before us, *Rural History*, p. 1-4, 2009.

BISQUERRA, Rafael. *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC, 1992.

BRETT, Peter. Citizenship through History—What Is Good Practice? *International Journal of Historical Teaching, Learning and Research*, 5 (2). p. 10–26, 2005.

CABAÑERO, Víctor Manuel. La despoblación como tema controversial. Percepciones en alumnado de Segundo Curso de ESO en contextos socioeducativos diferentes: Rural/urbano y Segovia/Madrid, *Clio: History and History Teaching*, N° 50. p. 127-149, 2024.

https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010844

CARRETERO, Mario. y MONTANERO, Manuel. Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2). p. 133-142, 2008.

CARRETERO, Mario, BERGER, Sefan y GREVER, Maria. (Eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan. p. 73-89, 2017.

CARRETERO, Mario. y KRIGER, Miriam. ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En CARRETERO, M. y VOSS, J. (coord.). *Aprender y pensar la historia*. Madrid: Amorrortu. p. 71-98, 2004.

COLLANTES, Fernando. y PINILLA, Vicente. *¿Lugares que no importan? La despoblación de la España rural desde 1900 hasta el presente*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2019.

EFFLAND, Anne B. W. When rural does not equal agricultura, *Agricultural History*, 74, p. 489-501, 2000.

FERNÁNDEZ-DÍEZ, Enrique Javier. Las expectativas sobre la España vaciada en la escuela rural. *Revista de Investigación Educativa*, 43, 2025. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.594611>

FONTANA, Josep. Los campesinos en la historia: reflexiones sobre un concepto y unos prejuicios. *Historia Social*, 28 (3), p. 3-11, 1997.

FRAILE-DELGADO, Francisco. Javier. Pensar en Clío: la evolución de las concepciones historiográficas del alumnado de 1º de Educación Secundaria Obligatoria, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 39, p. 3: 16, 2020.

FUENTES, Concepción. Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Educación en Revista*, 22, p. 219-239, 2006.

FUENTES. Concepción. Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 3, p. 75-83, 2004.

GARCÍA, Francisco. El estudio de la sociedad rural en la España Moderna ¿Una antigualla historiográfica? *Tiempos Modernos*, 29, p. 1-6, 1994.

GÓMEZ, Cosme Jesús, Rodríguez, Raimundo Antonio y Mirete, Ana Belén. Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros, *Revista complutense de educación*, 29, p. 237-250, 2018. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>

GÓMEZ, Cosme Jesús y GARCÍA, Francisco. La difícil transposición didáctica. Un estudio comparativo de la construcción de estereotipos sociales desde la historiografía al aula (España-Francia), *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, V. 12, 2, p. 337-367, 2017.

<https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.2.02>

GREVER, María y ADRIANSEN, Robbert-Jan. Historical Culture: a Concept Revisited. En CARRETERO, Mario., BERGER, Stefan y GREVER, Maria. (Eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan. p. 427–448, 2017.

https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_23

HASTE, Haste y BERMÚDEZ, Ángela. The Power of Story: Historical Narratives and the Construction of Civil Identity. En CARRETERO, Mario, BERGER, Stefan y GREVER, Maria. (Eds.) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan. p. 427–448, 2017.

https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_23

HERNÁNDEZ, Carmen y SIMÓN, Fátima. La casa en la Castilla rural. Hacia la especialización del espacio doméstico. *Tiempos Modernos*, 8, 29, 2014. Enlace:

<http://www.tiemposmodernos.org/tm3/index.php/tm/article/view/406/443>

IBAGÓN, Nilson Javier y MIRALLES, Pedro. Concepciones epistemológicas de estudiantes de secundaria en torno a la historia. Análisis desde España y Colombia. *Revista de Historia*, 31, p. 1-30, 2024. <https://doi.org/10.29393/RH31-4CENP20004>

KAY, Cristóbal. Development strategies and rural development: exploring synergies, eradicating poverty, *Journal of Peasant Studies*, 36, p. 103-137, 2009.

LÓPEZ, Esther, DE LA CALLE, Mercedes y MIGUEL-REVILLA, Diego. Propuestas educativas sobre medio rural y Aprendizaje Servicio en Educación Infantil. Una revisión sistemática. *Didáctica geográfica*, 26, p. 55-79, 2025. [DOI:10.21138/DG.732](https://doi.org/10.21138/DG.732)

LÓPEZ, Mónica, FERNÁNDEZ, Jorge. y BRAVO, Amaia. *Estudio de pensamiento de la juventud rural y urbana sobre la realidad del mundo rural*, Oviedo: Asturias, 2010.

MARTÍNEZ-HITA, María y MIRALLES, Pedro. Evolución de las concepciones del alumnado de Educación Primaria sobre la Historia como disciplina. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(1), p. 69-86, 2021. Enlace web:

<http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

MOLINA, Ignacio. *La despoblación en España: Un análisis de situación. Informe de comunidades autónomas*. Madrid, pp. 66-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7701793>

- MOLINA, Sebastián, MIRALLES, Pedro, DEUSDAD, Blanca y ALFAGEME, María. Enseñanza de la Historia, creación de identidades y prácticas docentes. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), p. 331-354, 2017.
- MUÑOZ-LABRAÑA, Carlos, MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, Rosendo y PINOCHET-PINOCHET, Sixtina. Thinking Historically from a Controversial Present: Causes and Consequences of the Spanish-Mapuche Conflict According to the Students. *Social and Education History*, Online First – First Published on 10th June, pp. 1-18, 2025. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.16387>
- McCRUM, Elizabeth. History teacher's thinking about the nature of their subject. *TATE*, 35, 1, p. 2013 DOI: [10.1016/j.tate.2013.05.004](http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.004)
- PAGÈS, Joan y SANTISTEBAN, Antoni. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64. p. 8-18. 2020.
- PÉREZ, Víctor. *Emigración y sociedad en la tierra de campos*. Madrid: ENAP, 1969.
- PRATS, Joan. y SANTACANA, Joan. Principios para la enseñanza de la Historia. En Junta de Extremadura (Ed.), *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. pp. 13-34. 2011.
- SANTISTEBAN, Antoni. La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10. pp. 57-79. 2019. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.
- SOUTO, Xose Manuel y GÓMEZ, Cosme Jesús. Despoblamiento y mundo rural: Rompiendo estereotipos desde una enseñanza crítica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 96, p. 4-6, 2019.
- VELILLA, Javier y MARÍN-YASELI, María Lagura. El problema de la despoblación en España y su tratamiento didáctico, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 96, p. 7-16. 2019.
- VILA, Juan y CAPEL, Horacio, *Campo y ciudad en la geografía española*, Barcelona: Salvat, 1970.
- YILMAZ, Kaya. Social studies teachers' conceptions of history: Calling on historiography. *Journal of Educational Research*, 101(3). p. 37–41, 2010. [DOI:10.3200/JOER.101.3.158-176](http://dx.doi.org/10.3200/JOER.101.3.158-176)