



## Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros<sup>1</sup>

Cosme J. Gómez Carrasco<sup>2</sup>; Raimundo A. Rodríguez Pérez<sup>3</sup>; Ana Belén Mirete Ruiz<sup>4</sup>

Recibido: abril 2016 / Evaluado: julio 2016 / Aceptado: septiembre 2016

**Resumen.** La metodología didáctica utilizada en las clases de historia es un eje de investigación clave para comprender la educación histórica del alumnado y su concepción sobre esta disciplina y sus posibilidades formativas. En las últimas dos décadas han surgido un gran número de trabajos a nivel internacional (tanto en el ámbito iberoamericano como anglosajón) con importantes propuestas sobre la enseñanza de la historia. En estos trabajos se ha insistido en la necesidad de cambiar los métodos, técnicas y recursos utilizados por los docentes en el aula. El objetivo de este trabajo es analizar los recuerdos de los estudiantes de educación superior de formación de maestros sobre la metodología didáctica utilizada por sus profesores en las clases de historia, y sus concepciones epistemológicas sobre lo que significa esta disciplina. La muestra la componen 293 alumnos del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia (España). Para la recogida de información se ha elaborado y validado un cuestionario con una escala de valoración tipo Likert, y se han codificado los datos con el paquete estadístico SPSS v.19.0 para su posterior análisis. Los resultados muestran la pervivencia de una metodología tradicional en la enseñanza de la historia, y contradicciones en las concepciones epistemológicas sobre esta disciplina en los futuros docentes.

**Palabras clave:** Enseñanza de la historia; metodología didáctica; epistemología; formación del profesorado.

### [en] Perception of teaching history and epistemological conceptions. Research with future teachers

**Abstract.** The teaching methods used in history classroom is an axis of research key to understanding the historical education of the students and their conceptions of this subject and the training opportunities. In the last two decades there have been many works internationally (both in Ibero-America and Anglo-Saxon) with important proposals on history education. In these works it insisted on the need to change the methods, techniques and resources used by teachers in the classroom. The aim of this paper is to analyze the memories of teacher in training about teaching methodology used in history classroom, and their epistemological conceptions. The sample is 293 students of the Degree in Primary Education from the University of Murcia (Spain). For the collection of information has been developed and validated by experts a questionnaire with a Likert rating scale. Data encryption have been in the SPSS v.19.0 statistical

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido posible gracias a los proyectos EDU2015-65621-C3-2-R y EDU2014-51720-REDT Red 14, ambos financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad.

<sup>2</sup> Universidad de Murcia (España)  
E-mail: [cjgomez@um.es](mailto:cjgomez@um.es)

<sup>3</sup> Universidad de Murcia (España)  
E-mail: [raimundorodriguez@um.es](mailto:raimundorodriguez@um.es)

<sup>4</sup> Universidad de Murcia (España)  
E-mail: [anabelen.mirete@um.es](mailto:anabelen.mirete@um.es)

package for further analysis. The results show the persistence of a traditional methodology in teaching history and contradictions in the epistemological conceptions about this subject in future teachers.

**Keywords:** history education; teaching methods; epistemology; teacher training.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Conclusiones. 5. Referencias.

**Cómo citar:** Gómez-Carrasco, C.J., Rodríguez-Pérez, R.A. y Mirete, A.B. (2018). Metodología didáctica y concepciones epistemológicas sobre la enseñanza de la historia. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 237-250.

## 1. Introducción

La historia como materia formativa tiene un especial protagonismo para que el alumnado sea capaz de comprender los cambios experimentados por la sociedad a lo largo del tiempo. Actualmente se está llevando a cabo un proceso de reflexión para cambiar los métodos de enseñanza: debe superarse el relato lineal, a menudo de carácter ideológico, en favor de planteamientos que pongan énfasis en la construcción del conocimiento. La enseñanza de la historia debe aspirar a fomentar un pensamiento crítico que vaya más allá de una instrucción puramente identitaria (Carretero y Kriger, 2004) y a desarrollar un trabajo con procedimientos que ayude al alumnado a familiarizarse con la formulación de hipótesis y con el método histórico. Sin embargo en las aulas todavía sigue dominando un método tradicional de concebir la enseñanza de la historia, muy relacionado con la función que adquirieron las ciencias sociales para legitimar los estados-nación desde mediados del siglo XIX (Pérez, 2008). Son muchos los autores que insisten en que el conocimiento histórico debe adquirirse principalmente a través de la indagación y de métodos de análisis social que vayan más allá de la simple erudición y la memorización de fechas y datos (Gómez y Rodríguez, 2014; Prats y Santacana, 2011). Para conseguir esto es necesario un cambio metodológico y epistemológico. En las dos últimas décadas un gran número de trabajos han abordado la necesidad de reflexionar sobre el modelo cognitivo de aprendizaje de la historia y los métodos de enseñanza en el aula. Este debate ha girado principalmente sobre dos cuestiones: qué historia se debe enseñar, y el valor educativo de los conocimientos históricos (Chapman, 2011; Clark, 2011; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Lévesque, 2008). En estos trabajos se ha puesto énfasis en la construcción del pensamiento histórico y lo que supone aprender habilidades en la interpretación del pasado, más allá de un conocimiento conceptual o memorístico.

El análisis de los contenidos estratégicos o de segundo orden ha tomado protagonismo en los últimos años, insistiendo en la necesidad de que el alumnado adquiera diferentes capacidades para responder a cuestiones históricas, y así entender de una forma más compleja el pasado. Este conocimiento histórico está relacionado con habilidades del historiador: búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas o empatía (Barton, 2008; Lee, 2005; VanSledright, 2014). Seixas y Morton (2013) definieron el pensamiento histórico como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas. Para su desarrollo se debe tener en cuenta seis conceptos clave: *relevancia histórica; fuentes; cambio y continuidad; causas y consecuencias; perspectiva histórica; dimensión ética de la historia*. Estos conceptos claves hay que consolidarlos en el

alumnado, a través de una metodología activa que incentive el desarrollo de diversas habilidades (Sáiz, 2013).

Hay que fomentar en los estudiantes la capacidad de plantear problemas históricos. Se trata de presentar el significado del pasado y su conocimiento como una realidad no estática, en construcción continua a partir de interrogantes de investigación. En este contexto entra en juego el concepto de relevancia histórica, que implica la capacidad de interrogarnos sobre qué y quién del pasado vale la pena ser recordado y estudiado. La importancia o relevancia del pasado que se debe enseñar y aprender depende del enfoque o la perspectiva desde la que se muestre la disciplina histórica, la duración, el impacto social de ese proceso o acontecimiento histórico y su importancia particular en el contexto donde se enseña (Seixas y Morton, 2013).

Es importante el análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas, entendido como un pensamiento complejo y creativo, de examen crítico de testimonios del pasado. Esta noción es clave, pues involucra la cuestión de cómo conocer el pasado, y de reconocimiento de la historia como una disciplina que permite estudiarlo a partir de evidencias. Se trata de ir más allá de la simple decodificación de información textual o icónica, como se ha propuesto principalmente desde el ámbito anglosajón (Lesh, 2011; VanSledright, 2011).

Es necesario estimular en el alumnado el desarrollo de una conciencia histórica, entendida como la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente. Esto supone desarrollar la noción de que todo presente tiene su origen en el pasado; la certeza de que las sociedades no son estáticas, sino que están sujetas a transformaciones; que estas transformaciones constituyen las condiciones del presente; y que cada individuo tiene un papel en ese proceso de transformación social, por tanto el pasado forma parte del propio individuo.

Hay que desarrollar en el alumnado la habilidad de construir o representar las narrativas del pasado. Es decir, fomentar la capacidad para comunicar verbalmente, de forma oral o escrita, relatos o explicaciones argumentadas sobre el pasado construidas de forma racional, utilizando relaciones causales basadas en pruebas o evidencias históricas. En estas habilidades se conjuga el uso de fuentes con la transmisión del conocimiento histórico de una forma compleja: relación entre una correcta argumentación, capacidad de plantear causas y consecuencias, así como comprensión de cambios y permanencias de un proceso histórico, desde una perspectiva multifactorial.

Estas propuestas insisten en dos elementos clave para cambiar la enseñanza de la historia: una metodología didáctica alejada de la lección magistral y el uso exclusivo del libro de texto. Hay que impulsar estrategias metodológicas basadas en una mayor actividad del alumnado, en métodos de indagación, uso de fuentes primarias, manejo de las TIC, y una mayor relación del alumnado con su entorno en la búsqueda de una interpretación correcta de los fenómenos históricos y sociales. Como insiste Merchán (2011) la práctica de enseñanza, el gobierno de la clase y las rutinas del aula son elementos clave para entender el papel de la escolarización en la formación del alumnado. En segundo lugar, un cambio epistemológico sobre lo que significa la historia. Trabajos como los de Lévesque y Zanazanian (2015) han incidido en la necesidad de cambiar en los futuros maestros un gran lastre epistemológico: esa concepción de la historia que identifica el conocimiento de esta materia con la memorización del pasado. El pasado es el objeto de estudio de la historia, y por definición es inabarcable en toda su complejidad y extensión. Los estudiantes deben aprender desde edades tempranas cómo se construyen esas

narrativas del pasado, y las herramientas disciplinares para interpretarlas adecuadamente y de forma crítica (VanSledright, 2011).

Para mejorar la educación histórica es necesario que los docentes apuesten por metodologías alternativas. Pero también que cambien los lastres epistemológicos que conciben a la historia como un conjunto de conocimientos cerrados. Indagar en la formación de quienes en el futuro serán maestros puede darnos una perspectiva de lo que debe modificarse. Por todo ello, el objetivo principal de este estudio se centra en analizar los recuerdos de los maestros en formación sobre las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en las clases de historia, y las concepciones epistemológicas que éstos han adquirido sobre la disciplina y sus procesos de enseñanza. Para dar respuesta a este objetivo principal, se plantean los siguientes objetivos específicos: (1) conocer el papel que tiene la lección magistral y el uso del libro de texto en la materia de historia; (2) comprobar el papel activo o pasivo adquirido por el alumno en las clases de historia; (3) conocer cómo se evalúan los contenidos históricos y las habilidades cognitivas exigidas para superar la materia; (4) definir los principales recursos utilizados en el aula para la enseñanza de la historia; y (5) delimitar la concepción objetivista o subjetivista sobre la historia y su enseñanza en los futuros maestros.

## **2. Método**

### **2.1. Población y muestra**

La población objeto de estudio está compuesta por estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia que cursan las asignaturas del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Para la selección de la muestra se llevó a cabo un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que los grupos de participantes fueron seleccionados entre aquellos en los que impartían docencia los profesores implicados en el estudio.

Finalmente, se obtuvo información de seis de los dieciséis posibles grupos diurnos, siendo un 40% de la población, quedando la muestra final formada por un total de 293 estudiantes, de los cuales 91 son hombres (31.1%) y 202 mujeres (68.9%). La mayoría de estos alumnos tenía entre diecinueve y veintidós años de edad a la hora de rellenar el cuestionario (nacieron entre 1994 y 1996), por tanto estudiaron la asignatura de Historia en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, entre los años 2003 y 2012.

En cuanto a su distribución por cursos, uno de los grupos cursaba la asignatura “Ciencias Sociales y su didáctica” de segundo año (N=49; 16.7%). Cuatro grupos cursaban la asignatura “Metodología didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales”, de tercer curso (N=202; 68.9%). El último grupo cursaba “El aprendizaje en el taller de Ciencias Sociales”, de cuarto curso en la Mención de Recursos Educativos para la Escuela y el Tiempo Libre (N=42; 14.4%).

### **2.2. Diseño de investigación**

El diseño empleado en la presente investigación ha sido un diseño cuantitativo no experimental tipo encuesta. Se ha optado por este tipo de diseño debido a que se trata de un método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables cuando la información es recogida de forma sistemática,

garantizando el rigor de los datos obtenidos (Buendía, Colás y Hernández-Pina, 1998). Tal y como señalan Hernández-Pina y Maquilón (2010), los diseños mediante encuesta son muy habituales en el ámbito de la educación ya que son aplicables a múltiples problemas y permiten recoger información sobre un número elevado de variables.

### 2.3. Instrumento de recogida de información y tratamiento de datos

Para la recogida de información se aplicaron dos instrumentos presentados bajo el formato de un único cuestionario, el cual se denominó “Percepciones y recuerdos sobre metodología didáctica y epistemología en las clases de historia (PRMDECH)”. La primera parte del cuestionario está centrada en conocer la metodología didáctica empleada en las clases de Historia en la educación obligatoria. La segunda indaga sobre las percepciones epistemológicas de la historia y la función de su enseñanza en el citado tramo educativo. Si bien ambas partes configuran el cuestionario empleado el cual se presenta acompañado de una escala tipo Likert de 6 valores que oscilan de 1-totalmente en desacuerdo a 6-totalmente de acuerdo, tienen orígenes diferenciados, los cuales exponemos a continuación.

La parte inicial fue diseñada específicamente para esta investigación. Está compuesta por un total de 30 ítems agrupados en tres categorías vinculadas a la metodología docente: (1) metodología tradicional, (2) metodología innovadora, y (3) ítems informativos, los cuales se presentan de manera aleatoria.

Siguiendo el procedimiento general para la construcción y aplicación de instrumentos cuantitativos de recogida de información (McMillan y Schumacher, 2005), se diseñó una amplia batería de ítems. En su elaboración y categorización previa de estos ítems se tuvieron en cuenta trabajos como los de Martínez, Souto y Bletrán (2006), Merchán (2007 y 2011) o Miralles y Martínez (2008). Configurada una primera versión del cuestionario, se procedió a la validez de contenido a través de un juicio de expertos. Para ello se contó con la participación de tres expertos en Didáctica de las Ciencias Sociales de tres universidades distintas. Este proceso consistió la valoración de cada uno de los ítems, según una escala ofrecida de cuatro valores que recogían información sobre la validez y pertinencia de cada uno de los ítems. También se solicitó una valoración cualitativa del instrumento. Todas las recomendaciones recibidas fueron consideradas, dando como resultado el cuestionario final cuyos ítems se presentan en la Tabla 1.

En cuanto a la validez de constructo, una vez aplicado el cuestionario se realizó un análisis de componentes principales (ACP), tras comprobar que el índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Barlett indicaban que la matriz era adecuada para ser factorizada. El ACP exploratorio se obtuvieron siete componentes o factores con Eigen mayor que uno que explicaba el 57.44% de la varianza. Un análisis detallado de los factores muestra cómo se agrupan los ítems informativos (ítems 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29 y 30), los ítems relacionados con la metodología tradicional (ítems 1, 2, 4, 5, 10, 24 y 25), y, finalmente, los vinculados a la metodología innovadora, distinguiéndose tres factores: papel activo del estudiante en el aula (ítems 3, 6 y 7), innovación en el tratamiento de la información (ítems 8, 9, 11, 12, 13, 14 y 15), y uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza (ítems 16, 17, 18 y 19).

El análisis de fiabilidad ha obtenido un alpha de Cronbach igual a .771, indicando una consistencia interna aceptable.

Tabla 1. Primera parte del cuestionario “PRMDECH”

<b>ESTILO O MÉTODO DE ENSEÑANZA MÁS HABITUAL POR TUS PROFESORES DE HISTORIA</b>
1. El profesor utilizaba principalmente la explicación y la lección magistral para enseñar historia
2. La principal actividad del alumnado era recoger los apuntes que dictaba el profesor
3. El profesor utilizaba con frecuencia los debates para profundizar en los contenidos históricos
4. El profesor explicaba un relato histórico de forma cerrada y sin mucha discusión
5. El profesor planteaba actividades (generalmente del libro) que después corregíamos en clase
6. Los comentarios de texto que utilizaba el profesor servían de apoyo a una pregunta de desarrollo
7. Los comentarios de texto que utilizaba el profesor se realizaban de forma crítica comparándolos con otros textos y fuentes históricas
8. El profesor utilizaba fuentes primarias (objetos, documentos...) para enseñar los contenidos históricos
9. El profesor utilizaba la prensa y otros medios de comunicación para interpretar o discutir procesos o hechos históricos en relación con el presente
10. El profesor se centraba principalmente en los contenidos históricos del libro de texto
11. El profesor utilizaba el libro de texto pero añadía o quitaba contenidos según su propio criterio de forma significativa
12. El profesor facilitaba que los alumnos realizaran diferentes interpretaciones de la historia a través de fuentes, documentos u otros soportes
13. El profesor fomentaba el uso de la literatura infantil o juvenil, novelas históricas o cómics de ambientación histórica para explicar los contenidos
14. El profesor facilitaba la búsqueda y el tratamiento de la información para interpretar los contenidos históricos que se impartían en el aula
15. El profesor utilizaba relatos anecdóticos de personajes, reyes, etc. para amenizar las clases de historia
16. El profesor utilizaba documentales, cine o vídeos seleccionados de apoyo para la enseñanza de contenidos históricos.
17. El profesor utilizaba las TIC en la enseñanza de los contenidos históricos
18. El uso de las TIC por parte del profesor para la enseñanza de la historia consistía en actividades que no necesitaban de búsqueda y gestión de la información
19. El uso de las TIC por el profesor para la enseñanza de la historia se basaba en la búsqueda y tratamiento de la información histórica por parte del alumnado para mejorar la interpretación de los fenómenos históricos
20. El profesor utilizaba juegos de simulación, de empatía o perspectiva histórica para la enseñanza de los contenidos de historia
21. El profesor utilizaba el patrimonio histórico próximo para reforzar los contenidos de historia.
22. El profesor utilizaba leyendas, música, costumbres y otros elementos culturales para reforzar los contenidos historia
23. El profesor utilizaba visitas a lugares de interés histórico o cultural para reforzar el aprendizaje de contenidos de historia
24. El profesor utilizaba el examen como principal instrumento de evaluación de los conocimientos históricos
25. Para superar los exámenes de historia lo que principalmente utilizaba era la memorización de contenidos
26. Para superar los exámenes de historia tenía que comprender los conceptos históricos y saber interpretar documentos y otras fuentes históricas
27. El profesor justificaba la necesidad de aprender historia para comprender el presente
28. El profesor justificaba la necesidad de aprender historia por su valor en sí mismo tanto cultural como académico
29. El profesor justificaba la necesidad de aprender historia para formarse en valores
30. El profesor enseñó los métodos del historiador para interpretar el pasado

Como ya indicáramos, la segunda parte del instrumento se centró en obtener información sobre las percepciones de los encuestados sobre la epistemología de la historia y la función de su enseñanza en la educación obligatoria. Esta parte del cuestionario es fruto de la traducción del cuestionario BHQ (Beliefs History Questionnaire), empleado en una investigación reciente por VanSledright y Reddy (2014). Este instrumento fue diseñado y validado en diversos estudios por el equipo de la profesora Liliana Maggioni (citado en VanSledright y Reddy, 2014), y basado en trabajos previos como los de Kuhn y Weinstock (2002), King y Kitchener (2002) y Lee (2004). Consta de un total de 22 ítems (Tabla 2), agrupados en tres categorías en referencia a las percepciones de los encuestados sobre el significado de la historia y su enseñanza: (1) objetivismo, (2) subjetivismo, y (3) visión de la historia y su enseñanza como un método.

Tabla 2. Segunda parte del cuestionario “PRMDECH”

SOBRE LA HISTORIA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	
1.	Es fundamental que a los estudiantes se les enseñe a apoyar su razonamiento con pruebas.
2.	La historia es simplemente una cuestión de interpretación.
3.	Un relato histórico es el producto de un método disciplinado de investigación.
4.	Los estudiantes que leen muchos libros de historia se enteran de que el pasado es lo que el historiador interpreta.
5.	El desacuerdo sobre un mismo hecho en el pasado siempre se debe a la falta de pruebas.
6.	Los buenos estudiantes saben que la historia es básicamente una cuestión de opinión.
7.	Los estudiantes necesitan aprender a lidiar con pruebas contradictorias.
8.	Las reivindicaciones históricas no pueden justificarse, ya que son simplemente una cuestión de interpretación.
9.	Las buenas habilidades de lectura general y la comprensión son suficientes para aprender bien la historia.
10.	Puesto que no hay manera de saber lo que realmente sucedió en el pasado, los estudiantes pueden creer cualquier historia que elijan.
11.	La historia es una investigación crítica sobre el pasado.
12.	El pasado es lo que el historiador interpreta.
13.	La comparación de fuentes y la comprensión de la perspectiva del autor son elementos esenciales del proceso de aprendizaje de la Historia.
14.	Es imposible saber nada con seguridad sobre el pasado, ya que ninguno de nosotros estaba allí.
15.	El conocimiento del método histórico es fundamental para los historiadores y estudiantes por igual.
16.	Los hechos hablan por sí mismos.
17.	Los estudiantes deben ser conscientes de que la historia es esencialmente una cuestión de interpretación.
18.	Los relatos históricos razonables se pueden construir incluso con la presencia de pruebas contradictorias.
19.	Incluso los testigos no siempre están de acuerdo entre sí, lo que no hay manera de saber lo que pasó.
20.	Los profesores no deben cuestionar las opiniones históricas de los estudiantes, sólo comprobar que conocen los hechos.
21.	La historia es la reconstrucción razonable de sucesos pasados sobre la base de pruebas o evidencias disponibles.
22.	No hay pruebas o evidencias en la historia.

Al igual que se hiciera con la primera parte del cuestionario empleado, se ha calculado el índice de fiabilidad a través de la prueba estadística alpha de Cronbach, obteniendo un  $\alpha = .780$ , lo cual muestra una fiabilidad aceptable de esta segunda parte del instrumento.

En un extremo del continuo objetivo-subjetivo, el objetivismo describe una visión ingenua de saber en la que no hay conciencia general del papel del conocedor. Lee (2004) ha descrito esta categoría: las fuentes y pruebas del pasado se conciben como hechos que otorgan acceso inmediato al conocimiento del pasado. En la otra cara epistémica del objetivismo se encuentra subjetivismo. En este caso se percibe el papel del investigador como predominante y en su mayor parte sin límites o sin restricciones por cualquier referencia a algo que existe fuera del conocedor. Por tanto, el rol de la evidencia en la construcción de argumentos no se suele reconocer o, a veces se entiende como opinión. El paso intermedio consiste en la coordinación de los aspectos objetivos y subjetivos del conocer, una postura que identifica la disciplina histórica como un método (VanSledright, 2014; Wineburg, 2001). Esta visión reconoce el papel interpretativo del investigador en la elección y evaluación de las fuentes del pasado. Sin embargo, también se reconoce que esa labor interpretativa se basa en criterios específicos que caracterizan a un método histórico (VanSledright y Reddy, 2014).

El tratamiento y análisis de la información se llevó a cabo con el paquete estadístico SPSS v.19.0. Para el análisis de datos e interpretación de los resultados se han realizado estadísticos descriptivos básicos, tales como frecuencias, medias y porcentajes a fin de poder dar respuesta a los objetivos planteados en el presente estudio.

### 3. Resultados

Para dar respuesta al primer objetivo centrado en conocer el papel que tiene la lección magistral y el uso del libro de texto en la materia de historia, se han seleccionado los ítems 1 y el 10. Los resultados (Tabla 3) muestran que más del 90% de los estudiantes del Grado en Educación Primaria está de acuerdo con que el profesor utilizaba principalmente la explicación y la lección magistral para enseñar historia. Igualmente, encontramos un alto porcentaje de alumnos (87.1%) que reconoce que sus profesores se centraban principalmente en el libro de texto.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos “papel de la lección magistral y el libro de texto”

		Muy Desacuerdo	Desacuerdo	Algo desacuerdo	Algo de acuerdo	De Acuerdo	Muy de acuerdo	<i>M</i>	<i>sd.</i>
1. El profesor utilizaba principalmente la explicación y la lección magistral para enseñar historia									
Frq.	293	1	6	9	50	105	122	5.11	.970
%	100	.3	2.0	3.1	17.1	35.9	41.6		
10. El profesor se centraba principalmente en los contenidos históricos del libro de texto									
Frq.	293	4	13	21	45	87	123	4.94	1.216
%	100	1.4	4.4	7.2	15.4	29.6	42.0		

A continuación se da respuesta al segundo objetivo, el cual comprueba el papel adquirido por el alumno en la clase de historia. Para ello se han seleccionado los



ítems 2, 3 y 12, relacionados con los apuntes en las clases de historia, la organización de debates en el aula y si el profesor enseñó a interpretar la historia. Tal y como se puede observar (Tabla 4), los resultados obtenidos muestran el rol mayoritariamente pasivo del alumnado en el aula. De esta forma, el 65% del alumnado está de acuerdo, en mayor o menor grado, en que su principal función en las clases era recoger apuntes. Estas rutinas relacionadas con la explicación y organización del contenido, con frecuencia son utilizadas en las clases de historia como estrategias de control y orden, así como para afrontar las demandas relacionadas con el examen. Además casi el 80% no está de acuerdo con la afirmación de que el profesor utilizaba debates en clase para profundizar en temas históricos. Una actividad que implica la participación del alumnado y que, si se realiza, es de forma esporádica y casuística en aquellos momentos donde el docente tiene más problemas de gobierno de la clase (Merchán, 2011). Igualmente más del 75% del alumnado está en desacuerdo con la afirmación de que el profesor le enseñó a interpretar la historia.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos “papel del estudiante en el aula”

		Muy Desacuerdo	Desacuerdo	Algo desacuerdo	Algo de acuerdo	De Acuerdo	Muy de acuerdo	M	sd.
2. La principal actividad del alumno era recoger los apuntes que dictaba el profesor									
<b>Frq.</b>	293	21	27	52	72	78	43	3.98	1.432
<b>%</b>	100	7.2	9.2	17.7	24.6	26.6	14.7		
3. El profesor utilizaba con frecuencia los debates para profundizar en los contenidos históricos									
<b>Frq.</b>	293	89	94	48	40	18	4	2.37	1.285
<b>%</b>	100	30.3	32.1	16.4	13.7	6.1	1.4		
12. El profesor facilitaba que los alumnos realizaran diferentes interpretaciones de la historia a través de fuentes, documentos u otros soportes									
<b>Frq.</b>	293	65	100	58	39	24	7	2.58	1.318
<b>%</b>	100	22.2	34.1	19.8	13.3	8.2	2.4		

Para poder dar respuesta al tercer objetivo que se centra en conocer cómo se evalúan los contenidos históricos y las habilidades cognitivas necesarias para superar la materia, se han escogido los ítems 24, 25 y 26 del cuestionario, relacionados con la evaluación y el examen. Los resultados (Tabla 5) también muestran una clase de historia basada en preceptos muy tradicionales. El 95.2% del alumnado está de acuerdo en que el profesor utilizaba el examen como principal instrumento de evaluación. Al mismo tiempo, se ha podido comprobar que el 90.8% piensa que la habilidad cognitiva más importante para superar los exámenes de historia era la memorización, frente al 38.5% de estudiantes que consideran que para superar los exámenes debía desarrollar otro tipo de habilidades cognitivas como la comprensión de conceptos y la interpretación de diversas fuentes. Estos resultados están muy relacionados con los datos proporcionados en otros estudios sobre los exámenes y la evaluación en ciencias sociales en Primaria y Secundaria (Gómez y Miralles, 2013 y 2015).

Tabla 5. Estadísticos descriptivos “evaluación de contenidos”

		Muy Desacuerdo	Desacuerdo	Algo desacuerdo	Algo de acuerdo	De Acuerdo	Muy de acuerdo	M	sd.
24. El profesor utilizaba el examen como principal instrumento de evaluación de los conocimientos históricos									
Frq.	292	4	5	5	18	58	202	5.49	.979
%	100	1.4	1.7	1.7	6.2	19.8	69.2		
25. Para superar los exámenes de historia lo que principalmente utilizaba era la memorización de contenidos									
Frq.	293	5	5	17	24	54	188	5.32	1.132
%	100	1.7	1.7	5.8	8.2	18.4	64.2		
26. Para superar los exámenes de historia tenía que comprender los conceptos históricos y saber interpretar documentos y otras fuentes históricas									
Frq.	293	45	56	47	51	63	31	3.42	1.619
%	100	15.4	19.1	16.0	17.4	21.5	10.6		

A continuación damos respuesta al cuarto objetivo, relacionado con los recursos utilizados por el profesor para la enseñanza de la historia. En esta ocasión se han seleccionado los ítems 8, 9 y 21 por estar relacionados con el uso de fuentes primarias y otros documentos históricos en las clases de historia, el uso de la prensa y otros medios de comunicación, y el uso del patrimonio histórico. Tal y como puede observarse en la Tabla 6, el 65.6% de los estudiantes están en desacuerdo con que su profesor utilizó fuentes primarias y otros documentos; el 74.4% está en desacuerdo con que se empleara por parte del profesor la prensa y los medios de comunicación en la enseñanza de la historia; y el 65.4% está en desacuerdo con que sus profesores utilizaran el uso del patrimonio histórico. Estos resultados muestran que los estudiantes de educación superior recuerdan una clase de historia en la que el docente utilizaba escasos recursos didácticos.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos “recursos empleados para la enseñanza de la historia”

		Muy Desacuerdo	Desacuerdo	Algo desacuerdo	Algo de acuerdo	De Acuerdo	Muy de acuerdo	M	sd.
8. El profesor utilizaba fuentes primarias (objetos, documentos...) para enseñar los contenidos históricos									
Frq.	293	57	79	56	47	27	17	2.93	1.496
%	100	19.5	27.0	19.1	16.0	12.6	5.8		
9. El profesor utilizaba la prensa y otros medios de comunicación para interpretar o discutir procesos o hechos históricos en relación con el presente									
Frq.	293	95	78	54	31	26	9	2.46	1.420
%	100	32.4	26.6	18.4	10.6	8.9	3.1		
21. El profesor utilizaba el patrimonio histórico próximo para reforzar los contenidos de historia									
Frq.	293	43	67	79	55	36	13	3.04	1.378
%	100	14.7	22.8	27.0	18.8	12.3	4.4		

Finalmente, para a fin de dar respuesta al quinto objetivo hay que revisar las respuestas de la segunda parte del cuestionario, en la que se hace referencia a la percepción de los futuros maestros sobre el significado de la historia y su enseñanza. En

esta ocasión, los resultados se presentan según las dimensiones establecidas por el instrumento original. Así, se agrupan bajo la dimensión *objetivismo* los ítem 5, 9, 16, 19 y 20, y los ítem 2, 4, 6, 8, 10, 12 y 14 bajo la dimensión denominada *subjetivismo*.

Los resultados muestran que el alumnado no tiene una clara concepción epistemológica al respecto, y prefiere quedarse en respuestas intermedias. Es muy difícil sacar conclusiones sobre si el alumnado tiene una concepción objetivista ( $M=2.74$ ;  $Sd.=.844$ ) o subjetivista ( $M=3.07$ ;  $Sd.=.861$ ) del saber histórico. Esto mismo ocurre al analizar la dicha concepción según el curso de los estudiantes encuestados (Figura 1). Si bien se ha podido comprobar una evolución de la opinión forjada por los mismos hacia posiciones más consolidadas en el último curso, siguen sin mostrar una clara inclinación hacia una concepción u otra.

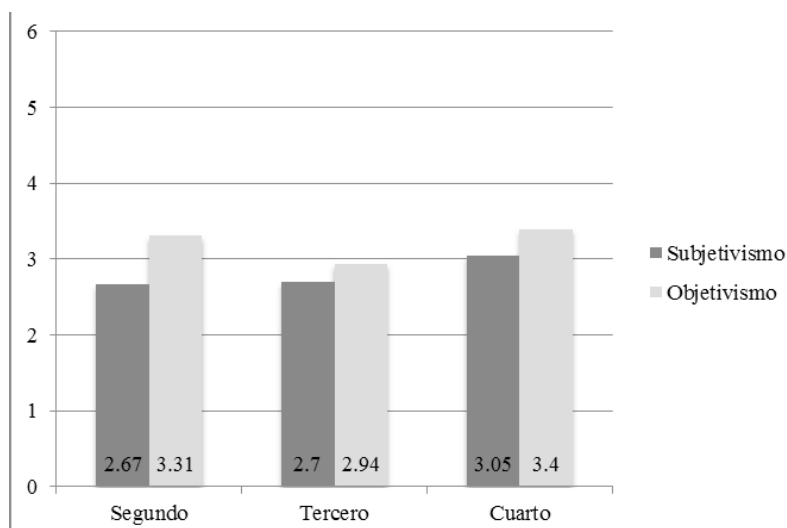


Figura 1. Comparativa de la concepción epistemológica del alumnado según curso

#### 4. Discusión y conclusiones

Los recuerdos del alumnado no son un simple dato estadístico, sino también un elemento necesario para analizar las metodologías docentes y su repercusión en la formación de los estudiantes. Martínez, Souto y Beltrán (2006) estudiaron los cuestionarios respondidos por más de 1500 alumnos universitarios, que habían estudiado Historia en institutos de la Región de Murcia, tanto BUP y COU como LOGSE, entre 1991 y 2002. Entre los recuerdos de las malas prácticas, citaban el predominio del libro de texto y la lección magistral. Los resultados obtenidos por Cuesta (1998) fueron muy similares. Dos décadas después seguimos inmersos en ese modelo predominante de corte positivista, a pesar de las nuevas investigaciones sobre la enseñanza de la historia y la renovación en los programas de formación del profesorado. Este modelo constriñe a los docentes de historia, que insisten en la reproducción de un relato lineal y memorístico, poco motivador y comprensible para el alumnado. Las rutinas docentes y las inercias del currículo nos proporcionan gran parte de la explicación (Sáiz y Fuster, 2014).

Merchán (2007 y 2011) subraya la importancia del examen, no sólo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también como elemento conflictivo en las relaciones profesor-alumno, con intereses contrapuestos, que generan a menudo falta de atención y orden, lo cual lleva a su vez a una mayor disciplina por parte del docente, con ejercicios rutinarios y memorísticos. Estas tareas de clase utilizadas como estrategias de gobierno tienden a cerrar el círculo, al frustrar y aburrir aún más al alumno, hasta el punto de que aunque se interese por la historia reniega de ella como materia escolar, a la que sólo considera útil para culturizarse mediante el uso de la memoria. Parece que mientras sigan siendo excepciones los docentes que en etapas educativas iniciales —y sobre todo intermedias— abandonan la tradicional enseñanza expositiva, basada en el manual y el examen de corte conceptual, poco podrá hacerse para convertir la historia en una disciplina interesante y útil a la sociedad. De hecho, Miralles y Martínez (2008) hablan de sólo un 7,87% de recuerdos de alumnos sobre metodologías docentes participativas, que favorecen el debate y con ello el aprendizaje significativo.

Los resultados apuntan a una continuidad de las tendencias analizadas desde la década de 1990 en diferentes lugares de España como Sevilla o Murcia, con predominio de métodos expositivos de forma abrumadora, frente al constructivismo (Cuesta, 1998). Recordemos que casi el 80% de los estudiantes que han respondido nuestro cuestionario niega haber participado en debates en clase de historia; más del 90% afirma que sus profesores de historia explicaban usando la lección magistral; más del 80% subraya la omnipresencia del libro de texto como recurso esencial; y el 65% aún se autodefine como copiador de apuntes. Más de veinte años después la forma tradicional de impartir la clase de historia sigue vigente. Es cierto que una minoría del alumnado (entre el 15%-25% según el ítem del cuestionario) recuerda el uso de métodos y recursos innovadores. Unos datos que mejoran levemente lo percibido hace dos décadas. Pero la hegemonía de la clase tradicional hace que sea muy difícil romper esa dinámica.

Las concepciones epistemológicas de los futuros docentes son uno de los ejes claves para salir de este círculo. Sin embargo los resultados obtenidos en el cuestionario son contradictorios. Hay un elemento positivo: en los cursos superiores el alumnado responde afirmativamente a los ítems relacionados con la enseñanza de la historia como un método, que es una de las principales líneas de trabajo innovadoras a nivel internacional. La intervención en las asignaturas del área de didáctica de las ciencias sociales sobre este tema ha favorecido este cambio. Sin embargo muestran serias contradicciones en los ítems que identificaban el saber histórico y su enseñanza desde una concepción objetivista o subjetivista. Esta contradicción refleja las dudas de los estudiantes sobre el significado de esta disciplina, su función y posibilidades formativas. Como indica Moriadiellos (2011), la comprensión de la historia es un elemento clave para el alumnado, tanto en la adquisición de su identidad, como en el conocimiento de sus instituciones y tradiciones, sus relaciones con el medio físico y los grupos humanos circundantes. Sin embargo el alumnado sigue percibiendo esta materia como un conjunto de datos que proporcionan cierta cultura general (Suárez, 2012). Las dudas que presentan los futuros docentes favorecen que posteriormente, en su práctica educativa, reproduzcan las rutinas que recuerdan de su etapa de estudiantes. La situación que muestran estos datos merece una intervención transversal en todas las etapas educativas que mejore la educación histórica del alumnado. Pero sobre todo un intensivo trabajo en la for-

mación del profesorado, que modifique la percepción del conocimiento histórico y del papel del profesor en el aula.

## 5. Referencias bibliográficas

- Barton, K. (2008). Research on Students. Ideas about History. En L. Levstik y C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge.
- Buendía, L., Colás, p. y Hernández-Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero y J. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 71-98). Buenos Aires: Amorrortu.
- Chapman, A. (2011). Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument. *Educación en Revista*, 42, 95-106.
- Clark, p. (Ed.) (2011). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*. Vancouver-Toronto: UBC Press.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Gómez, C. J. y Miralles, p. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria ¿Una evaluación de competencias? *Revista complutense de educación*, 24(1), 91-121.
- Gómez, C. J. y Miralles, p. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- Gómez, C. J. y Rodríguez, R. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 307-325.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- Hernández-Pina, F. y Maquilón, J.J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (Ed.). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. (pp.109-126). Madrid: Dykinson.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, p. (2010). *Metodología de la Investigación*. México DF: McGraw Hill.
- King, p. y Kitchener, K. (2002). The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. En B. Hofer y p. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 37-61). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kuhn, D. y Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? En B. Hofer y p. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121-145). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lee, p. (2004). Understanding History. En p. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 129-164). Toronto: University of Toronto Press.
- Lee, p. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En M. Donovan y J. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31-77). Washington: National Academies Press.
- Lesh, B. A. (2011). *Why won't you just tell us the answer? Teaching Historical Thinking in Grades 7-12*. Portland: Stenhouse.

- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lévesque, S. y Zanazanian, p. (2015). History Is a Verb: “We Learn It Best When We Are Doing It!”: French and English Canadian Prospective Teachers and History. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 32-51.
- Martínez, N., Souto, X. M. y Beltrán, J. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 5, 55-71.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa 5ª Ed.* Madrid: Pearson.
- Merchán, F. J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51.
- Merchán, F. J. (2011). El control de la conducta del alumnado en el aula: ¿un problema para la práctica de la investigación escolar? *Revista de Investigación en la Escuela*, 73, 53-63.
- Miralles, p. y Martínez, N. (2008). La fase de desarrollo de la clase de Historia en bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1-10.
- Moriadiellos, E. (2011). La historia: una ciencia humana y social de naturaleza racional constructivista. En J. Prats (coord.). *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar* (pp. 33-45). Barcelona: Graó.
- Pérez, S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación*, 27, 37-55.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia?. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Barcelona: Graó.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Sáiz, J. y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, 82, 47-57.
- Seixas, p. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Suárez, M. A. (2013). Concepciones sobre la Historia en Primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 73-93.
- VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. New York: Routledge.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. New York: Routledge.
- VanSledright, B. A. y Reddy, K. (2014). Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teacher. *Tempo e Argumento*, 6(11), 28-68.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.