

Relación entre metodología docente y uso de recursos de innovación en la enseñanza de la historia. Un análisis a través de los recuerdos de los maestros en formación

Relationship between teaching methodology and use of resources for innovation in history education. An analysis through the memories of future teachers

Cosme J. Gómez Carrasco

cjgomez@um.es

Raimundo A. Rodríguez Pérez

raimundorodriguez@um.es

Ana Belén Mirete Ruiz

anabelen.mirete@um.es

Universidad de Murcia

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar la coherencia metodológica utilizada por los docentes en la enseñanza de la historia, a través de los recuerdos de los estudiantes de educación superior de formación de maestros. 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 por expertos un cuestionario con una escala de valoración tipo Likert, y se han codificado los datos en el paquete estadístico SPSS v.19.0 para su posterior análisis. Los resultados muestran la relación negativa entre el uso de una metodología tradicional -basada en la lección magistral, el libro de texto y el examen de contenidos memorísticos- sobre el uso de recursos de innovación.

Palabras Clave: Enseñanza de la Historia; Metodología docente; Recursos educativos; Formación del profesorado

Abstract

The aim of this paper is to analyze the methodological consistency used by teachers in history education through the memories of students in higher education of teacher training. The sample comprised 293 students of 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, and coding data with statistical package SPSS v.19.0 for further analysis. The results show the negative relationship between the use of a traditional methodology -based on the lecture, the textbook and root examination- on the use of innovation resources.

Key words: History teaching; Teaching methodology; Educative resources; Teacher education

1. Introducción

La investigación sobre las prácticas de enseñanza dentro del aula conlleva frecuentemente elementos de fricción entre diagnósticos a veces demasiado planos y la compleja realidad que se quiere investigar. En el caso de la enseñanza de la historia Javier Merchán ha realizado diversos trabajos empíricos y teóricos sobre el tema que son bastante clarificadores al respecto. En dichos trabajos (Merchán, 2001; 2007; 2009; 2011) ha indicado la dificultad de introducirse en un universo tan complejo y diverso. Merchán (2009) propone que las investigaciones que se realizan sobre las prácticas de enseñanza no tenga el propósito de enjuiciar dichas prácticas, sino que se centren en conocer lo que ocurre en las aulas, las complejas relaciones entre el profesorado, el alumnado, la materia que se quiere impartir, y la normativa curricular impuesta desde las autoridades públicas. Una cuestión ciertamente importante en la enseñanza de la historia. Tal y como indica Cuesta (2002), hay una gran complejidad en la génesis y evolución de la enseñanza de la historia desde su fundación como materia escolar en España, lo que dicho autor denomina como *código disciplinar*. En palabras de Cuesta (2002: 29) “*el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que orientan la*

práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y modos de hacer determinantes de la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar”.

Si bien la enseñanza de la historia se ha debatido tradicionalmente entre la instrucción identitaria derivada del Romanticismo, y una educación crítica derivada de la Ilustración (Boyd, 2000; Carretero y Kriger, 2004; Pérez-Garzón, 2008), 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 e en el aula. Este debate ha girado principalmente sobre dos cuestiones: qué historia se debe enseñar y el valor educativo de los conocimientos históricos (Barca, 2000; Clark, 2011; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Lévesque, 2008; López Facal et al., 2011; Prats y Santacana, 2011; Sáiz, 2013; Vansledright, 2011; Wineburg, 2001). Una revolución en la investigación y enseñanza de la historia, en palabras de Sandwell y Von Heyking (2014), donde se ha puesto énfasis en la construcción del pensamiento histórico y en la interpretación del pasado, más allá de un conocimiento conceptual o memorístico. El reto de este enfoque en la enseñanza de la historia está en plantear su aprendizaje tanto desde la necesidad de conocer los contenidos generados desde la larga tradición científica como la de profundizar

en los contenidos procedimentales propios del historiador. Esto obliga a cambiar las prácticas de enseñanza, y a un trabajo directo con fuentes y enfrentarse a las diversas interpretaciones sobre determinados procesos o hechos (Chapman, 2011).

El análisis de los contenidos estratégicos o de segundo orden ha tomado protagonismo en los últimos años. La adquisición de estos contenidos por el alumnado se define por el despliegue de diferentes estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado, y que deben abordarse en el aula desde métodos de indagación (Gómez y Rodríguez, 2014). Este conocimiento histórico está relacionado con habilidades del historiador, la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica (Barton, 2008; Lee, 2004; VanSledright, 2014). En una de sus últimas monografías, 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*; y la *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).

En primer lugar 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).

En segundo lugar es importante fomentar 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 estudiarla a partir de evidencias. Se trata de ir más allá de la simple decodificación de información textual o icónica. El trabajo con fuentes primarias desde edades tempranas ha sido desarrollado desde Estados Unidos con mucha profundidad (Lesh, 2011; VanSledright, 2011; Wineburg, Martin y Montesano, 2013). En España y en el ámbito latinoamericano el uso de las fuentes es uno de los elementos de

pensamiento histórico que más se ha planteado (Henríquez, 2011; Prieto, Gómez y Miralles, 2013).

En tercer lugar, es necesario fomentar en los alumnos 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 y, por tanto, el pasado forma parte del propio individuo (Sáiz, 2013).

En cuarto lugar, 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 (Sáiz, 2013). En estas habilidades se conjuga el uso de fuentes con la transmisión del conocimiento histórico de una forma compleja: la relación entre una correcta argumentación, la capacidad de plantear causas y consecuencias, así como la comprensión de los cambios y permanencias de un proceso histórico desde una perspectiva multifactorial.

Estas propuestas internacionales insisten en dos elementos clave para cambiar la enseñanza de la historia: en primer lugar 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, en el uso de fuentes primarias, el 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. Trabajos como los de Pollock (2014), han mostrado el incremento de estudios e investigaciones sobre este cambio metodológico en la formación del profesorado de historia. 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 y la enseñanza de la historia. Trabajos como los de Lévesque y Zanzanian (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, amén de que imposible de conocer con exactitud de manera empírica en tanto que no es factible tener en mente o todas las variables que explicaron los hechos pasados. Sin embargo, a

través del trabajo de los historiadores dicha intangibilidad se hace cognoscible merced a la metodología propia de la disciplina y a que se aplican criterios de inclusión y omisión a la hora de estudiar y abordar el pasado, y a la hora de transmitirlo en el aula (Gómez, Ortuño y Molina, 2014). Los estudiantes, por tanto, deben aprender desde edades tempranas cómo se construyen esas narrativas del pasado, y las herramientas disciplinares para interpretarlas adecuadamente y de una forma crítica. Esto les permitirá entender el pasado más allá de manipulaciones políticas e ideológicas (VanSledright, 2011).

2. Metodología

2.1 Objetivo

El objetivo de este trabajo es analizar la coherencia en la metodología docente empleada para la enseñanza de la Historia a través de los recuerdos de los futuros docentes de Educación Primaria, y su relación con el uso de recursos de innovación en el aula.

2.2 Participantes

La población del 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. La selección de la muestra se realizó a través de un muestreo de tipo no probabilístico por conveniencia, ya que los grupos de participantes fueron seleccionados en función de

los docentes implicados en el estudio. Se obtuvo información de seis grupos de los dieciséis posibles, lo que supone casi un 40% de la población. Finalmente, se contó con la participación de 293 estudiantes, de los cuales 91 son hombres (31.1%) y 292 mujeres (68.9%). Uno de los grupos cursaba la asignatura “Ciencias Sociales y su didáctica” de segundo curso. Cuatro grupos cursaban la asignatura “Metodología didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales”, de tercer curso. 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. 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 2003 y 2012.

2.3 Instrumento

El instrumento empleado en esta investigación ha sido el *Cuestionario de metodología de la enseñanza de la historia*. Este cuestionario está compuesto por 30 ítems acompañados de una escala tipo Likert de 6 valores, los cuales van desde *muy en desacuerdo* (1) a *muy de acuerdo* (6). Este cuestionario forma parte de otro más amplio, “Percepciones y recuerdos sobre metodología didáctica y epistemología en las clases de historia” (PRMDECH), que se ha analizado de forma descriptiva en otro trabajo (Gómez, Rodríguez y Simón, 2015). El análisis de fiabilidad realizado ha obtenido un alpha de

Cronbach igual a .771. Algunos autores (McMillan y Schumacher, 2005) señalan que para la investigación descriptiva o exploratoria en Ciencias Sociales, un valor igual o superior a .60 es admisible. En este sentido, el α obtenido indica una consistencia interna del instrumento aceptable.

Tabla 1. Cuestionario de metodología de enseñanza de la historia

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

2.4 Diseño

Para la realización de esta investigación se ha optado por un diseño cuantitativo no experimental tipo encuesta o *survey*, por ser un método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables (Hernández-Pina y Maquilón, 2010).

3. Resultados

Para dar respuesta al objetivo del presente trabajo, inicialmente se realizó un estudio de la validez de constructo del cuestionario descrito. Para ello se ha realizado un análisis de la estructura factorial por medio del análisis de componentes principales (ACP) con rotación varimax y valores Eigen mayor que uno. Previamente, para garantizar la adecuación de la prueba, se calculó el índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), con un valor de .887, indicando la pertinencia del

análisis. También se calculó el test de esfericidad de Bartlett, la cual resultó significativa ($X^2_{gl,435}=2989.80$; $p<.001$), indicándonos que la matriz es adecuada para ser factorizada.

Tabla 2. Estructura factorial de la dimensión "Metodología"

Matriz de componentes rotados		1	2	3	4	5	6	7
1.	LECCION_MAG	-					.626	
2.	APUNTES						.631	
3.	DEBATES	.311			.309	.367		
4.	HISTORIA_CERRADA					-.545	.423	
5.	ACTIVIDADES_LIBRO						.698	
6.	COMENTARIOS_APOYO					.655		
7.	COMENTARIO_CRÍTICO					.648		
8.	FUENTES_PRIMARIAS	.331		.310	.413	.320		
9.	PRENSA_MEDIOS	.424			.518			
10.	CONTENIDOS_LIBRO	-.574				-.338	.321	
11.	AMPLIAR_LIBRO				.612			
12.	INTERPRETACIÓN_HISTORIA	.377			.436	.387		
13.	LITERATURA_INFANTIL		.523		.333			
14.	BÚSQUEDA_INFORMACIÓN				.520			
15.	ANÉCDOTAS				.568			
16.	DOCUMENTALES_VIDEOS		.366		.340			.556
17.	USO_TIC							.805
18.	USO_TIC_TRAD				-			.617
19.	USO_TIC_INNO	.355						.520
20.	JUEGOS_SIM	.399	.560					
21.	PATRIMONIO_HIST		.674	.353				
22.	LEYENDAS_CULT		.650					
23.	VISITAS		.757					
24.	EXAMEN_EVAL	-.762						
25.	EXAMEN_MEMOR	-.685						
26.	EXAMEN_COMPR			.549		.400		
27.	HISTORIA_PRESENTE			.571		.399		
28.	HISTORIA_CULTURA			.646				
29.	HISTORIA_VALORES			.696				
30.	HISTORIA_INTERPRETAR	.359		.670				

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Eliminados pesos <.30. Método: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 11 iteraciones.

Con el ACP se obtuvieron siete componentes o factores con Eigen mayor que uno que explicaba

el 57.44% de la varianza. En la Tabla 2 se presenta la matriz de componentes rotados, donde se observa qué ítem satura en cada uno de los factores (con pesos $<.30$ eliminados de la matriz). Tal y como se puede observar, en el primer factor extraído, y objeto de este trabajo, se agrupan los ítems número 1, 10, 24 y 25 con carga negativa, mientras que los ítems 3, 8, 9, 12, 19, 20 y 30 saturan en este mismo factor con carga positiva.

Un análisis pormenorizado de los ítems nos permite comprobar cómo en el primero de los casos (ítem 1, 10, 24 y 25), los enunciados están estrechamente relacionados con un estilo metodológico de enseñanza basado en un papel pasivo del estudiante, tales como el empleo de la clase magistral para la enseñanza de la historia (ítem 1), el uso prioritario del contenido histórico del libro de texto (ítem 10), examen tradicional como método de evaluación de contenidos (ítem 24), o memorización de contenidos para la superación de exámenes (ítem 25). Frente a ello, y con carga positiva en el mismo factor encontramos el uso de debates (ítem 3), fuentes primarias (ítem 8), prensa y diversos medios de comunicación como fuente de debate (ítem 9), así como la posibilidad de interpretar la historia a través de variedad de fuentes (ítem 12), uso de TIC (ítem 19) y de juegos de simulación en la enseñanza de los contenidos (ítem 20), o, incluso, la enseñanza de los métodos del historiador (ítem 30) para facilitar al estudiante un rol activo dentro de la construcción de su conocimiento.

En la Tabla 3 se presentan los resultados obtenidos en los ítems presentados. Tal y como

se puede observar, los ítems que obtienen una puntuación media superior (por encima de 4.94 puntos sobre 5), son aquellos del primer factor ofrecido por el análisis factorial, los cuales están relacionados con una metodología de enseñanza tradicional basada en un modelo de estudiante pasivo. Al mismo tiempo, se observa cómo los ítems con puntuaciones inferiores (hasta 2.93 sobre 5 puntos), son aquellos agrupados y relacionados con una metodología activa, donde el estudiante gestiona su aprendizaje.

Tabla 3. Descriptivos valoración de la metodología docente

	\bar{x}	Sd.
1. El profesor utilizaba principalmente la explicación y la lección magistral para enseñar historia	5.11	.97
3. El profesor utilizaba con frecuencia los debates para profundizar en los contenidos históricos	2.37	1.28
8. El profesor utilizaba fuentes primarias (objetos, documentos...) para enseñar los contenidos históricos	2.93	1.50
9. El profesor utilizaba la prensa y otros medios de comunicación para interpretar o discutir procesos o hechos históricos en relación con el presente	2.46	1.42
10. El profesor se centraba principalmente en los contenidos históricos del libro de texto	4.94	1.22

12. El profesor facilitaba que los alumnos realizaran diferentes interpretaciones de la historia a través de fuentes, documentos u otros soportes	2.58	1.22
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	2.27	1.29
20. El profesor utilizaba juegos de simulación, de empatía o perspectiva histórica para la enseñanza de los contenidos de historia	1.76	1.1
24. El profesor utilizaba el examen como principal instrumento de evaluación de los conocimientos históricos	5.49	.98
25. Para superar los exámenes de historia lo que principalmente utilizaba era la memorización de contenidos	5.32	1.13
30. El profesor enseñó los métodos del historiador para interpretar el pasado	2.49	1.22

4. Discusión

Según Merchán (2001) las rutinas docentes relacionadas con la explicación y organización del contenido son utilizadas con frecuencia en las clases de historia como estrategias de control y orden, así como para afrontar las demandas relacionadas con el examen. Estudios como los

de Sáiz y Fuster (2014), muestra cómo todavía perviven esas rutinas docentes, que se reflejan en exámenes memorísticos. Unos resultados 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; Merchán, 2005; Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012; Miralles, Gómez y Sánchez, 2014). Además es bastante elocuente que el ítem sobre el uso de debates en clase para profundizar en temas históricos tenga una relación negativa con la lección magistral y el uso del libro de texto. Es decir, mientras estos últimos ítems cargan de forma negativa con el uso de recursos de innovación en el aula, el ítem relacionado con los debates carga de forma positiva con el uso de estos recursos. Esta actividad implica la participación del alumnado y, como indica Merchán (2001 y 2011), se realiza de forma esporádica y casuística en aquellos momentos donde el docente tiene más problemas de gobierno de la clase.

Los datos que presentamos son bastante clarificadores sobre la relación negativa entre la metodología tradicional de enseñanza de la historia (lección magistral, uso del libro de texto y examen memorístico) con el uso de recursos de innovación (TIC, uso de los medios de comunicación, ejercicios de empatía o la utilización de fuentes primarias). Sin embargo es también interesante la carga positiva que se establece entre la intención de los docentes y el uso de recursos en el aula. Una cuestión muy

vinculada a los enfoques de enseñanza, y la relación entre la intención y la ejecución de las prácticas docentes (Maquilón, Sánchez y Cuesta, 2016). Según los recuerdos de los alumnos, los profesores que justificaban la necesidad de aprender historia para interpretar el pasado (ítem 25), solían utilizar en sus clases fuentes primarias, introdujeron el método del historiador, utilizaron debates, la prensa y otros medios de comunicación, juegos de simulación, y las TIC. Por el contrario, estos docentes no solían utilizar la lección magistral, el libro de texto y el examen de contenidos memorísticos. Es decir, daban un papel más activo al alumnado en su proceso de aprendizaje.

5. Conclusiones

Los resultados del cuestionario, respondido por maestros en formación de Educación Primaria, subrayan que las inercias disciplinares se mantienen, a pesar de las sucesivas reformas legislativas. Es decir, el peso de lo conceptual sigue predominando y aunque casi siempre se critique desde el punto de vista didáctico, las creencias comunes de que la lección magistral y lo memorístico son la mejor forma de abordar temarios tan amplios siguen vigentes. Es cierto que los sucesivos currículos mantienen una cantidad enorme de contenidos históricos a impartir, ya desde el segundo tramo de Educación Primaria. Algo que se acentúa en Secundaria hasta alcanzar un paroxismo en Bachillerato, obligando a la memorización de sucesivos períodos, gobiernos y regímenes, con

sus correspondientes personajes, fechas, batallas y otros elementos esencialmente político-factuales. La economía, sociedad y, en menor medida, la cultura se mantienen en un segundo plano.

Salvo la modernización que supusieron grupos de innovación docente como *Germanía* o *Historia 13-16*, entre otros, durante las décadas de 1980 y 1990, al socaire de la renovación democrática y la LOGSE, las demás legislaciones han encorsetado y apagado esos aires renovadores. En España la visión positivista de la historia continúa, incluso se ha visto acentuada con la LOMCE (López Facal, 2014). Por tanto, en Educación Primaria se pide que alumnos sepan lo esencial de la actual España y su autonomía desde la Prehistoria hasta la actualidad. A partir de ESO adquiere mayor vigor la perspectiva eurocéntrica, sin olvidar la visión hispánica, especialmente a partir de la Edad Media. Algo que además genera conflictos entre el esfuerzo recentralizador de gobiernos estatales y el énfasis centrífugo de aquellas autonomías con lengua propia, donde se cae en el mismo error de identificar la comunidad autónoma como una nación o protonación indivisa desde tiempos remotos (López Facal, 2010).

Este caos normativo e ideológico poco ha hecho por favorecer innovaciones didácticas, que imiten modelos como el anglosajón o el francés, donde lo conceptual es simplemente un punto de partida para debatir casos, problemas o proyectos (Chapman, 2011; Lévesque, 2008). Así

pues, la vida cotidiana, el manejo de fuentes primarias o réplicas y el trabajo cooperativo tiene mucha más cabida en otros países desde hace décadas. En España es difícil, pues supondría incumplir el currículum de turno, además resulta mucho más cómodo ceñirse al material elaborado por la editorial elegida por el centro. Los diversos trabajos sobre la metodología y la evaluación docente en Historia, relativos a la Educación Secundaria en Salamanca, Sevilla, Valencia o Murcia (Cuesta, 1998; Merchán, 2005; Martínez, Souto y Beltrán, 2006; Miralles y Martínez, 2008), así lo vienen señalando desde la década de 1990 y no parece que haya cambiado apenas.

La solución sabemos cuál es, aunque es difícil aplicarla en las aulas, con el marco legal vigente. Ahora bien, no todo debe atribuirse a factores exógenos, el profesorado de Historia sabe y puede enseñar de forma más interesante para el alumnado. Eso no significa perder rigor, al contrario supone un mayor esfuerzo, pero los estudiantes aprenden más y pueden ver la materia como algo útil en su vida cotidiana. Las respuestas del cuestionario sobre debates, fuentes primarias y demás actividades innovadoras así lo señalan y suponen un hilo de esperanza. Siendo la historia una de las pocas materias humanísticas con una relevante presencia en los currículos escolares, su utilidad para comprender el mundo pasado, presente y futuro, junto a la capacidad de discernir y llegar a conclusiones propias reviste, si cabe, una importancia aún mayor actualmente. Frente al

patriota que conocía sus hazañas colectivas, la enseñanza de la Historia debe primar la formación de un ciudadano crítico con las virtudes y problemas del mundo que le rodea.

6. Agradecimientos

El presente trabajo ha sido desarrollado en el marco de los proyectos: EDU2015-65621-C3-2-R, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad; y 18951/JLI/13, financiado por la Fundación Séneca. Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

6. Agradecimientos

Este artículo es resultado de los proyectos de investigación EDU2015-65621-C3-2-R “la evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria”; EDU2014-51720-REDT RED 14 “Red de investigación en enseñanza de las ciencias sociales” y “Familia, desigualdad social y cambio generacional en la España centro-meridional, SS. XVI-XIX” (HAR2013-48901-C6-6-R) financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad.

7. Referencias bibliográficas

- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho.
- Barton, K. (2008). Research on Students. Ideas about History. En L. Levstik y C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*. Nueva York: Routledge.

- Boyd, C. P. (2000). *Historia patria: política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- 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. (2011) (Ed.). *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.
- Cuesta, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, 3, 27-41.
- 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 en competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24, 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., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*. 6(11), 1-26.
- Gómez, C. J. y Rodríguez, R. A. (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., Rodríguez, R. A. y Simón, M.^a M. (2015). La metodología didáctica en las clases de historia. Una investigación con futuros maestros. Una investigación sobre las percepciones de los futuros maestros. En A. Hernández, C. García y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 769-779), Cáceres: UEX.
- Henríquez, R. (2011). Aprender a explicar el pasado: el rol de la causalidad y las evidencias históricas en el aprendizaje de la historia de alumnos chilenos. En R. López Facal et al. (Eds.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización* (pp. 91-98). Santiago de Compostela: USC.
- 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.
- Lee, P. (2004). Understanding History. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 129-164). Toronto: University of Toronto 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 21st 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.
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío & asociados: la historia enseñada*, 14, 9-33.
- López Facal, R. et al. (2011) (Eds.). *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Santiago de Compostela.
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, 273-285.
- Maquilón, J. J., Sánchez, M. y Cuesta, J. D. (2016). Enseñar y aprender en las aulas de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 144-155. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/955>
- 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. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Merchán, F. J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla. Recuperado de: <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1641/la-produccion-del-conocimiento-escolar-en-la-clase-de-historia-profesores-alumnos-y-practicas-pedagogicas-en-la-educacion-secundaria/#description>
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- 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. (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(6), 1-11.

- 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.
- Miralles, P., Gómez, C. J. y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria. *Investigación en la escuela*, 78, 19-30.
- Miralles, P., Gómez, C. J. y Sánchez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(2), 83-89.
- Pérez-Garzón, S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación*, 27, 37-55.
- Pollock, S. A. (2014). The Poverty and Possibility of Historical Thinking: An Overview of Recent Research into History Teacher Education. En R. Sandwell y A. Von Heyking (2014). *Becoming an History Teacher. Sustaining Practice in Historical Thinking and Knowing* (p. 60-75). Toronto: Toronto University Press
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en Educación Básica* (pp. 18-68). México DF: Secretaría de Educación Pública.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39. Recuperado de: <http://clio.rediris.es>
- 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.
- Sandwell, R. y Von Heyking, A. (2014). *Becoming an History Teacher. Sustaining Practice in Historical Thinking and Knowing*. Toronto: Toronto University Press.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson, Toronto, 2013.
- VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. Nueva York: Routledge.

VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. Nueva York: Routledge.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Wineburg, S., Martin, D. y Montesano, Ch. (2013). *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*. Nueva York: Teachers C.