

La incidencia de la formación inicial docente en la representación y usos de la Historia del futuro profesorado de Educación Primaria: un estudio de caso

Samuel Borja García

Universitat de València

David Parra Monserrat

Universitat de València

Resumen

En el presente artículo se analizan las representaciones y usos de la educación histórica del futuro profesorado de Educación Primaria mediante cuestionarios y entrevistas a 150 estudiantes del primer y último curso del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València. A través de estos instrumentos se examinan sus recuerdos escolares, su concepción de la Historia y la influencia de los cuatro años de formación inicial en la manera de entender y representar la Historia escolar, atendiendo, especialmente, a la relevancia de una mayor o menor formación didáctico-disciplinar en esta materia concreta. Los resultados apuntan a la influencia de los recuerdos y experiencias previas en la manera de concebir y pensar la educación histórica y a una mayor falta de coherencia entre el discurso y la praxis entre aquellos estudiantes con menor formación en Historia y su didáctica.

Palabras clave: escuela primaria, educación histórica, memoria escolar, formación del profesorado, currículum

The impact of initial teacher training on the representation and uses of History by future Primary School Teachers: a case study

Abstract

This article analyzes the representations and uses of history education of future teachers of Primary Education through questionnaires and interviews answered by 150 students of the first and last year of the Degree in Primary School Education at the University of Valencia. Through these instruments we examine their school memories, their conception of History and the influence of the four years of initial training in the way of understanding and representing school History, paying special attention to the relevance of a greater or lesser didactic-disciplinary training in this specific subject. The results point to the influence of memories and previous experiences in the way of conceiving and thinking about history education and to a greater lack of coherence between discourse and praxis among those students with less training in History and its didactics.

Keywords: primary school, history education, school memory, teacher training, curriculum

Fecha de recepción del original: 15 de junio de 2022; versión definitiva: 13 de abril de 2023.

Samuel Borja García, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universitat de València. Av. Tarongers, 4, 46022, Valencia (España); E-mail: saborgar@alumni.uv.es; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8710-7075>

David Parra Monserrat, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universitat de València, Av. Tarongers, 4, 46022, Valencia (España); Tel.: +34 963983077; E-mail: david.parra@uv.es; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-9676>

La incidencia de la formación inicial docente en la representación y usos de la Historia del futuro profesorado de Educación Primaria: un estudio de caso¹

Samuel Borja García

Universitat de València

David Parra Monserrat

Universitat de València

1. Introducción

Las representaciones que los maestros y maestras tienen sobre las diversas materias que forman parte del currículum son fundamentales para entender su praxis e identidad profesional. En este sentido, este artículo da cuenta de una investigación centrada en cómo los futuros docentes, estudiantes del Grado en Maestra/o en Educación Primaria, entienden la Historia y en el peso que la formación inicial tiene en el mantenimiento o la transformación de unas representaciones que descansan tanto en las experiencias escolares de los sujetos como en una memoria colectiva que a menudo tiende a reproducirlas y reforzarlas (Parra, 2019).

Las concepciones docentes o el pensamiento del profesorado han sido una línea de investigación destacada en el ámbito de las didácticas específicas desde la aparición de estas áreas de conocimiento a partir de los años ochenta del pasado siglo (Sola, Marín, Alonso y Gómez, 2020). Aunque en un primer momento los estudios se centraron principalmente en el conocimiento y la competencia profesional, en las últimas décadas el debate se ha enriquecido con la irrupción de enfoques propios de la pedagogía crítica y la sociología como la teoría de las representaciones sociales o la dimensión socio-genética del currículum y los saberes escolares (Romero, 2018). De ahí que actualmente resulte insuficiente entender las concepciones o representaciones que el profesorado en activo (o en formación) tiene sobre las distintas disciplinas sin contemplar el peso de determinadas tradiciones y contextos (Domingos, 2010).

Teniendo todo esto presente, esta investigación se sustenta teóricamente en tres pilares. El primero gira en torno al *código disciplinar* de la Historia, es decir, a la existencia de una representación social de dicha materia escolar que, apoyada en la tradición y el peso de la memoria colectiva, ha favorecido la naturalización de determinadas narrativas, prácticas y finalidades a menudo asumidas acríticamente (Cuesta, 1997; Tutiaux-Guillon, 2008; Cuban, 2016). El segundo pilar hace referencia a la importancia de los recuerdos y las vivencias escolares en el reforzamiento de dicha representación social y, en concreto, de las representaciones particulares de las personas, futuros maestros y maestras, que con su acción o inacción reproducirán o transformarán la enseñanza/aprendizaje de dicha disciplina. Finalmente, el tercer pilar es la formación inicial. Numerosas investigaciones sugieren que las representaciones de un estudiante de Magisterio cuando inicia sus estudios universitarios están muy arraigadas y condicionadas por sus experiencias, por lo que si no observa y experimenta durante dicha formación un cambio teórico, metodológico, práctico y actitudinal que realmente sea significativo difícilmente modificará sus concepciones iniciales y tenderá a enfocar su praxis profesional del mismo modo en que la vivió o recibió (Romero, 2014). El recuerdo de las experiencias pre-

1 Los resultados de este trabajo derivan de una tesis doctoral titulada *Educación histórica, formación inicial docente y pensamiento crítico: representaciones y usos de la Historia en estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València* y desarrollada en el marco del proyecto de investigación “Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes” (PGC2018-094491-B-C32), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER.

vías como alumnado de Primaria, Secundaria y Bachillerato, así, contribuye a generar un *sentido común*, una determinada concepción de los conocimientos, de lo que significa enseñar y aprender, de las finalidades que se persiguen... en definitiva, una forma de entender las competencias docentes que tendrá consecuencias en su futuro ejercicio profesional (Pagès, 2011; García, 2010). Estas representaciones operan con enorme fuerza a menos que, durante la formación inicial, se desarrollen estrategias que las hagan emerger y contribuyan a su deconstrucción y erosión para favorecer otro tipo de práctica y de escuela (Pagès, 1999; Giroux, 2001; Coll, Pardo y Pérez, 2014; Parra, 2019).

Por todo lo dicho, resulta fundamental indagar en los recuerdos y representaciones de los futuros y futuras docentes y en la visión que tienen de la Historia, su didáctica y sus usos públicos si queremos promover una transformación profunda que vaya más allá de cambios técnico-metodológicos y que impulse un tipo de educación reflexiva, crítica y útil en el contexto de una sociedad democrática. Con este objetivo, a lo largo de las siguientes páginas intentaremos dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: *¿Pervive una visión ligada al código disciplinar tradicional en las representaciones de la Historia de los futuros maestros y maestras de Educación Primaria?* En caso afirmativo, *¿la formación inicial de Magisterio contribuye a erosionarlas o modificarlas?* Finalmente, y en relación con esta última cuestión, *¿una formación mayor o más específica en Didáctica de las Ciencias Sociales y en educación histórica puede contribuir todavía más a impugnar dichas representaciones y plantear alternativas?*

La hipótesis de la que partimos es que el peso del código disciplinar tradicional condiciona la representación de la Historia de buena parte de los futuros docentes de Educación Primaria, pero que una formación didáctico-disciplinar más sólida en Ciencias Sociales, que vaya más allá del plano teórico o declarativo, dotará a los estudiantes del Grado en Maestro/a de mayores herramientas para generar un discurso crítico sobre dichas representaciones y promover cambios en su futura acción docente.

Para comprobarlo, nuestra investigación pondrá el foco en los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València a partir de respuestas procedentes tanto de alumnado de primer curso como de cuarto con el objetivo de valorar la incidencia de los estudios universitarios en el mantenimiento o la modificación de sus representaciones.

2. Metodología

2.1. Contexto y participantes

Si atendemos a los referentes teóricos señalados y a las preguntas de investigación planteadas, este estudio se enmarca en un paradigma interpretativo, ya que se centra en la comprensión de los sujetos, sus experiencias y discursos, para entender determinadas formas de pensar y de actuar. Por esta razón, el trabajo opta por una clara dimensión cualitativa.

Para ello, hemos contado con la participación de 150 estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València: 100 estudiantes de primer curso y 50 de cuarto. Este último grupo se subdivide, a su vez, en otros dos grupos en función de sus itinerarios de especialidad: 25 procedentes de la mención de Artes y Humanidades (con diversas asignaturas vinculadas con la educación histórica) y 25 del resto de menciones sin relación con la Historia. A estos estudiantes procedentes de los itinerarios de Inglés, Música, Educación Física, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, TIC y Ciencias y Matemáticas, que solamente han cursado la materia común y obligatoria de Didáctica de las Ciencias Sociales, los englobaremos en el denominado Grupo Generalista (Tabla 1)

La selección de los participantes ha seguido un proceso no probabilístico, puesto que se ha escogido de manera deliberada a futuros docentes de Primaria y, en concreto, para los del último curso, a los formados en menciones específicas; pero sí casual, ya que la selección se ha hecho a partir de individuos a los que se ha tenido un fácil acceso (Flick, 2018). Este muestreo no probabilístico se ha realizado, además, por cuo-

tas, ya que nos interesaba la comparativa entre aquellos estudiantes de la mención de Artes y Humanidades y el resto, lo que ha hecho necesario ajustar el número de sujetos de los dos grupos para que la comparación sea pertinente. La muestra se ha codificado para garantizar el anonimato. Ello, además, ha facilitado el tratamiento de la información recogida y la obtención de las unidades textuales ligadas a los conceptos y las categorías que más adelante desarrollaremos.

Tabla 1. Perfil de los participantes

Participantes	Mujeres	Hombres	Total
<i>Estudiantes del primer curso de Grado</i> (del 1. al 100.)	79	21	100
<i>Estudiantes del cuarto curso de Grado</i> Grupo de Artes y Humanidades (del 101. al 125.) Grupo Generalista (del 125. al 150.)	26	24	50

Fuente: elaboración propia

2.2. Instrumentos

En la presente investigación se han utilizado dos instrumentos: un cuestionario (con preguntas abiertas o de elección múltiple) para los estudiantes que iniciaban sus estudios universitarios y una entrevista semiestructurada para los que los finalizaban. Ambos instrumentos han pasado una primera fase de pilotaje con un grupo reducido de estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria y han sido validados por expertos.

Tanto el cuestionario como la entrevista incluían una serie de preguntas conectadas con los recuerdos generales de Historia durante sus años de escolaridad obligatoria, así como cuestiones directamente vinculadas con la dimensión epistemológica, psicopedagógica y axiológica de la disciplina necesarias para comprender su representación de la Historia, los usos públicos que le atribuían y sus anhelos o propósitos en relación con su futuro ejercicio profesional. Con respecto a los recuerdos, los instrumentos han posibilitado acceder a la memoria episódica de los estudiantes que integran la muestra, es decir, a información sobre el contexto personal y espacial de las experiencias vividas en relación con la educación histórica (el aula, la relación con el profesor/a, las emociones o actitudes hacia la asignatura, etc.). Todo ello ha facilitado el acceso a las concepciones e ideas que tienen sobre la materia y que, como señalan las investigaciones sobre neurociencia o recuperación de la memoria educativa, están estrechamente relacionadas con la dimensión afectivo-emocional que caracteriza al primer tipo de recuerdos (Damasio, 2006; 2010; Barton, 2010; Willingham, 2011; Martínez, Souto y Beltrán, 2006).

Tanto la entrevista como el cuestionario concluían con tres preguntas “aplicadas” orientadas a comprobar si más allá del discurso teórico o declarativo, los participantes eran capaces de aplicar dichos planteamientos al análisis de casos concretos. Una de estas preguntas se centraba en el análisis del currículum, tal y como veremos más adelante.

2.3. Tratamiento y análisis de los datos obtenidos

Las categorías de análisis han sido preestablecidas en función de las preguntas de investigación y las hipótesis planteadas al inicio de la misma. Estudios similares, así como un Trabajo Fin de Máster, constituyeron la base para predeterminarlas. A medida que se iban analizando los datos y se iban encuadrando en las diferentes categorías, iban surgiendo nuevas realidades que se categorizaban de manera abierta y se incorporaban al análisis, tal y como propone la investigación cualitativa desde el enfoque de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1998; Campo-Redondo y Labarca-Reverol, 2009).

Con el objetivo de clasificar de manera eficiente la información obtenida y analizar los datos, se ha utilizado la herramienta informática ATLAS.ti. El enfoque cualitativo de la investigación y las posibilidades que ofrecía el programa nos parecían los más adecuados para un trabajo de estas características, en el que de manera progresiva irían emergiendo nuevos códigos, series y categorías (Quecedo y Castaño, 2002).

La categorización para cuestionarios y entrevistas ha sido ligeramente diferente, pues la formación inicial universitaria (no contemplada en el caso de los estudiantes de primero) constituía un elemento clave y básico que condicionaba tanto los recuerdos como los usos y concepciones de la Historia del alumnado de cuarto. El programa nos ha permitido generar categorías diferenciales entre ambos instrumentos, lo que ha facilitado la obtención de unos resultados mucho más ricos y complejos.

Para proceder al análisis de los datos hemos recurrido, en primer lugar, al número de impactos relacionados con una categoría, subcategoría o serie. Para evitar que una misma persona con numerosos impactos pudiera distorsionar la visión general del grupo, decidimos realizar un análisis de impactos totales en el que solamente se contabilizaba y analizaba un impacto por subcategoría y/o serie por participante. Además, para facilitar la lectura de los datos y poder comparar los diferentes grupos, hemos trabajado con valores porcentuales.

3. Discusión de los resultados

Como se ha dicho anteriormente, este artículo pretende analizar las concepciones que los estudiantes de Magisterio tienen de la Historia como materia escolar partiendo de sus recuerdos y del impacto de la formación inicial recibida.

3.1. Recuerdos escolares relacionados con la Historia

Los resultados obtenidos permiten señalar que las tipologías de recuerdos escolares de los alumnos de primero y cuarto son similares, aunque con algunos matices. Ambos grupos rememoran de manera negativa unas clases de historia impartidas generalmente por docentes distantes, presididas por metodologías tradicionales o en las que los resultados académicos no habían sido los esperados. Del mismo modo, con frecuencia se valora también negativamente el excesivo peso de unos contenidos conceptuales que tienden a asociarse con la pura memorización

101.E3. No me cabía en la cabeza cómo ese hombre era profesor [...] canturreaba, leíamos un trozo del tema, nos ponía a hacer el ejercicio, pero más allá de eso no había ninguna empatía ni ninguna conexión entre el profesor y el alumno, nos trataba con mucha firmeza.

76.C.3. Porque en Bachiller me esforzaba bastante y nunca obtenía más de un 6. No obstante en selectividad mi nota aumentó favorablemente. Durante el curso me sentía decepcionada porque no veía los frutos.

136.E1. Y yo, que era un niño que me costaba estudiar todo de memorieta, pues la verdad es que tengo muy mal recuerdo de ello.

Por otra parte, en líneas generales ambos grupos recuerdan de manera positiva las metodologías activas (a menudo asociadas al desarrollo de competencias relacionadas con el *pensamiento histórico*) y los enfoques críticos, aunque estos últimos están presentes de una manera significativamente menor en sus recuerdos.

42.C.4. En general tengo buenos recuerdos de mis etapas educativas, ya que eran más dinámicas y participativas que en Bachiller.

104.E.5. Había uno en secundaria, y estamos hablando de la época de la revolución industrial, nos mandaron hacer una redacción en la que nos metíamos en la piel de un personaje de ese siglo, y luego nos dio la enhorabuena a una amiga y yo que fuimos los dos que sacamos mejor nota.

107.E4. Recuerdo también que me transmitían valores más sociales y competencias cívicas, que poco a poco con mi formación posterior han ido formando mi forma de pensar, mi ideología que tengo ahora mismo.

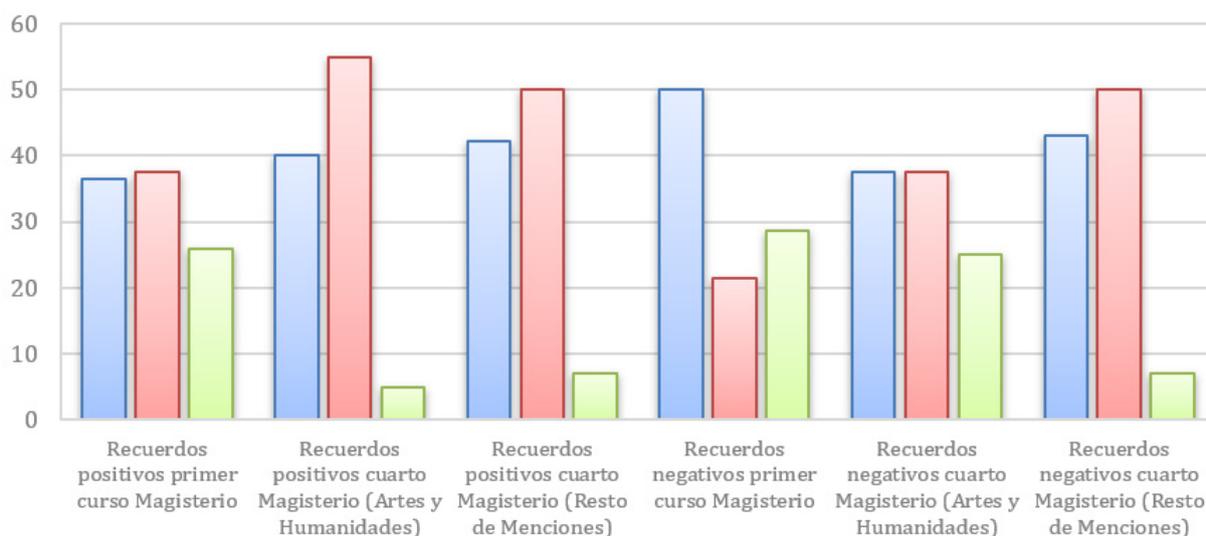
También rememoran con agrado a aquellos profesores con los que tenían una relación cercana y que conseguían empatizar con su alumnado, aunque mantuvieran prácticas metodológicas tradicionales:

105.E2. Pues yo recuerdo el estar en clase y recuerdo que el profesor era como una historia que nos contaba. Jaume, incluso, aunque a mí me gustaba igual su metodología o su manera de dar la clase no era la correcta. Pero los temas que trataban a mí me causaban interés, me activaba, me despertaban sus clases y me sentía muy a gusto, muy conectado a sus clases. Había gente que en esa asignatura desconectaba, que era muy aburrido. Pero yo no, yo conectaba y me sentía muy a gusto en las clases de historia.

Finalmente, es significativo que existan numerosas referencias a los buenos resultados académicos al hacer mención a los aspectos positivos de aquellas clases, sin relación con metodologías o relaciones docentes.

Por tanto, tal y como se observa en el *Gráfico 1*, podemos afirmar que tanto en los recuerdos de los estudiantes de primero como de cuarto tienen un peso importante los docentes y las metodologías utilizadas a la hora de valorar positiva o negativamente las clases que recibieron. Los resultados académicos, en cambio, parecen ser un factor relevante para los noveles (que lo mencionan en más de un 25% de los casos), pero no tanto para los que están finalizando, ya que, probablemente por el peso de la formación recibida, priorizan otro tipo de cuestiones a la hora de valorar sus recuerdos de la etapa escolar.

Gráfico 1. Valoración de los recuerdos escolares por parte de los estudiantes de Magisterio

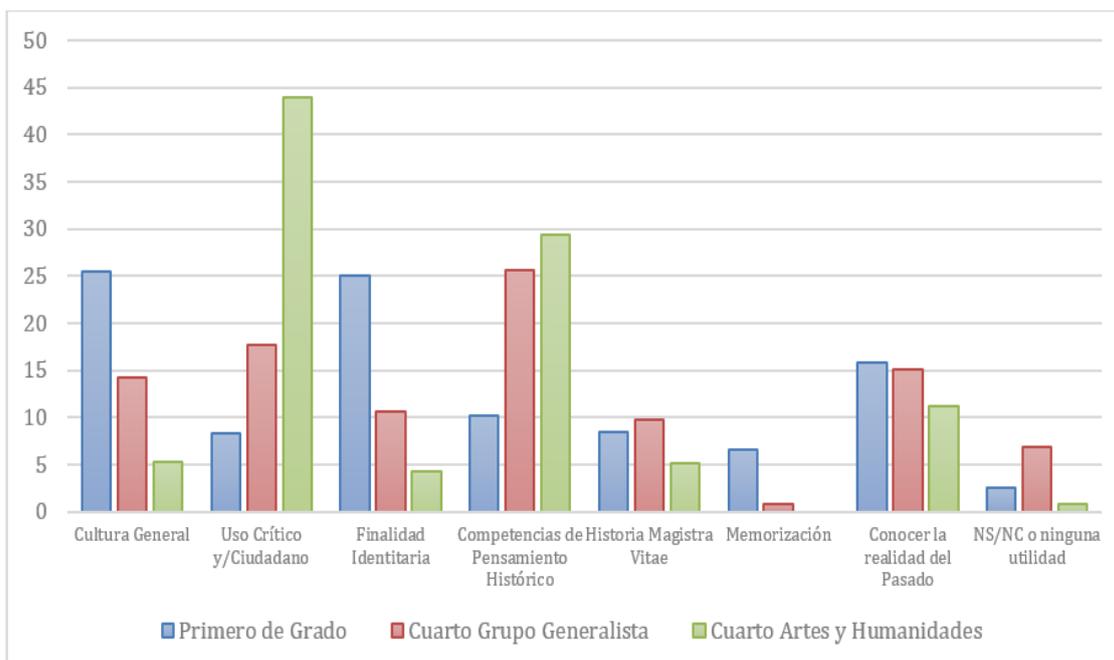


Fuente: elaboración propia.

3.2. Representaciones y usos de la Historia

Con respecto a los usos y representaciones de la Historia, a partir de los datos extraídos de los cuestionarios y las entrevistas podemos observar (Gráfico 2) que las referencias explicitadas por los participantes de primero coinciden con muchas de las finalidades tradicionalmente asignadas a la educación histórica y recogidas en otras investigaciones (Fuentes, 2004; Martínez, Souto y Beltrán, 2006; Pérez, Ruíz y Gómez-Carrasco, 2018; Parra, 2019), algo que está en sintonía con el tipo de recuerdos planteados mayoritariamente por los participantes.

Gráfico 2. Comparativa porcentual de los usos y representaciones de la Historia de los estudiantes de primero y de cuarto (Grupos Generalista y Artes y Humanidades)



Fuente: elaboración propia.

Constatamos en primer lugar que la *finalidad identitaria*, una de las más clásicas e importantes para entender la institucionalización de la Historia como disciplina escolar (Pérez-Garzón, 2008; López-Facal y Cabo-Villaverde, 2012; Sáiz, 2015; Miralles y Gómez, 2017; Parra y Segarra, 2018), o la referencia a la dotación/adquisición de una *cultura general* (a menudo vinculada con una idea de cultura canónica, más o menos erudita y relacionada con una cierta distinción en el sentido apuntado por Bourdieu) representan, entre las dos, más de la mitad de las respuestas de aquellos estudiantes que inician Magisterio (51%). Este tipo de respuestas disminuye prácticamente a la mitad (24%) en el Grupo Generalista de cuarto y a sólo un 9% en el caso del alumnado de la mención de Artes y Humanidades con una formación más profunda en Historia y su didáctica.

Podemos observar, asimismo, que las respuestas que señalan la importancia de la Historia para *conocer la realidad del pasado* se mantienen más o menos estables en los tres grupos, suponiendo entre un 11% y un 15% de las repuestas. Aunque en algunos casos este conocimiento del pasado se relaciona explícitamente con la comprensión del presente, llama la atención la pervivencia de una visión positivista según la cual la Historia reconstruye la sucesión de “hechos objetivos” (“lo que realmente sucedió”), como si fuera posible abarcar la totalidad de los acontecimientos del pasado o dar lugar a un relato desprovisto de interpretaciones.

Algo similar sucede con las respuestas que hemos englobado en el código “Historia Magistra vitae” y que remiten a la clásica visión según la cual “La Historia nos permite conocer los errores cometidos en

el pasado para no volver a cometerlos” (83.C6), una posición alejada de la necesaria perspectiva o distancia con el pasado propia del pensamiento histórico. También en este caso percibimos una cierta similitud en las respuestas del grupo de primero y del grupo generalista de cuarto (en torno al 10% en ambos casos) y una presencia menor entre los participantes del grupo de Artes y Humanidades.

Es interesante, por otra parte, analizar los porcentajes de respuestas ligadas a usos más competenciales, en la línea de las competencias de pensamiento histórico (Wineburg, 2001; Lévesque, 2008; Barton, 2010; VanSledright, 2004; 2011; Gómez y Miralles, 2018), o a perspectivas más críticas de la materia como aquellas que remiten explícitamente a la construcción de una ciudadanía democrática e inclusiva, a la incorporación de agentes sociales tradicionalmente excluidos o a la deconstrucción de narrativas y relatos hegemónicos sobre la nación, el género, etc.

En el caso de los estudiantes de primero, las respuestas ligadas a este tipo de enfoques (competenciales o explícitamente críticos) suponen un 10% y un 9%, respectivamente, de las respuestas totales. Dicho porcentaje aumenta notablemente entre el Grupo Generalista de cuarto, ya que las respuestas vinculadas con el desarrollo de competencias de pensamiento histórico ascienden al 25% (remiten a la necesidad de desarrollar la perspectiva y la empatía históricas, de comprender las lógicas multicausales, los cambios y las permanencias, la relevancia histórica...) y las que se centran en la dimensión crítica y transformadora de la materia al 18%. Lo más llamativo, sin embargo, vuelven a ser las respuestas del grupo de Artes y Humanidades, ya que un 29% hace referencia a la necesidad de aprender a pensar históricamente y un 44% alude a usos y finalidades nítidamente críticas:

103.E11. Yo no sé si es adoctrinar, pero sí que recalcar lo que, por ejemplo, hablando de Jaime I, este año han dado [en clase durante las prácticas] Jaime otra vez y han dado un monográfico de septiembre hasta el 9 de octubre, que estaba todo relacionado con él: un poster, han hecho las Torres de Serrano en cartón, ya que entró por ahí..., es decir, no han hablado de las capitulaciones, no han hablado del éxodo de los musulmanes, pues el objetivo es magnificar la fiesta del 9 de octubre, para mí, no sé por qué, para que los niños tengan arraigo a las cosas, no sé por qué. Yo [...] creo que la intención es esa, magnificar un personaje que sea valenciano y que te sientas identificado con él; pero la Historia no debería servir para eso [...] Yo buscaría mirar todos los puntos de vista, porque no hay solo un punto de vista en la historia, las cosas pasan por algo, hay que ir a las causas.

Finalmente, debemos destacar las referencias a la simple memorización por parte, especialmente, de los estudiantes de primero (45.C6. “Me gustaba la Historia porque se me daba bien memorizar”) o aquellas respuestas que implican desconocimiento de las potencialidades de dicha materia o que, incluso, remiten a la escasa o nula utilidad del conocimiento histórico para la formación del alumnado de Educación Primaria (45.C9. “Porque no es algo a lo que los niños presten atención ni vayan a recordar”).

A la luz de estos resultados podemos concluir que, al iniciar sus estudios universitarios, los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria tienen unas concepciones de la Historia fuertemente ligadas a sus recuerdos escolares y al código disciplinar tradicional (Martínez, Souto y Beltrán, 2006; Souto, Martínez y Parra, 2014). Se trata de una visión de la Historia a menudo basada en relatos historicistas centrados en hechos y personajes destacados y altamente vinculados a la construcción de identidades más o menos cerradas y esencialistas, en la línea de lo que apuntan otros trabajos similares (Parra y Morote, 2020; Sáiz y López-Facal, 2012; De la Montaña y Rina, 2019; De la Montaña y Rina, 2021). Asimismo, sigue perviviendo una visión erudita o anticuaria del conocimiento histórico, concebido como saber enciclopédico y reproductivo que sirve para distinguir a aquellas personas “que saben”, “que tienen cultura” de las que no la tienen.

Por su parte, tanto los estudiantes de cuarto del Grupo Generalista como los de Artes y Humanidades han modificado su manera de entender la Historia. Buena muestra de ello son las repuestas asociadas al uso crítico o ciudadano de la misma o al desarrollo de competencias de pensamiento histórico.

Este cambio es mucho más acusado entre los participantes del grupo de Artes y Humanidades, lo que, a priori, podría indicar que una formación más profunda en Historia y su didáctica dota a los estudian-

tes del Grado en Maestro/a de un bagaje y un entramado teórico para enunciar un discurso más crítico sobre la educación histórica y sus potenciales usos. Además, esta mayor presencia de respuestas alternativas es coherente con la menor presencia de respuestas ligadas a modelos tradicionales, lo que nos permite apreciar una cierta consistencia en los discursos de los estudiantes en la línea planteada por otros estudios recientes (Borja y Parra, 2017; Miguel-Revilla y Fernández, 2017; Miguel-Revilla, Carril y Sánchez-Agustí, 2017; Parra y Morote, 2020; Parra, Fuertes, Asensi y Colomer, 2021).

3.3. Análisis del currículum escolar y propuestas alternativas

Como ya hemos señalado, más allá de las preguntas orientadas a obtener información declarativa, los instrumentos de investigación contemplaban también otras preguntas conducentes a valorar hasta qué punto dichas ideas trascendían lo discursivo. Una de dichas preguntas se centraba específicamente en el análisis del currículum.

Numerosos trabajos han reflexionado acerca de la incidencia del marco curricular en el proceso real de enseñanza/aprendizaje y han señalado que no se trata de un cuerpo neutro y desinteresado de conocimientos, ya que es el resultado de una selección condicionada por las representaciones y valores hegemónicos y por el tipo de alumnado que se quiere formar (Tadeu, 2001; Grever y Stuurman, 2007; Symcox y Wilschut, 2009).

Para evaluar la coherencia entre los discursos y las posibles prácticas a llevar a cabo, dentro de la investigación pedimos a los estudiantes que analizaran el currículum actual y que, si lo consideraban necesario, propusieran mejoras o esbozaran su currículum *soñado* de Historia.

Para analizar estas propuestas se utilizó la propuesta de Rozada (1997) según la cual podemos plantear tres grandes modelos curriculares (el técnico, el práctico y el crítico) atendiendo, fundamentalmente, a sus bases epistemológicas, psicopedagógicas y, especialmente, a sus finalidades.

El primero de ellos está fuertemente ligado a una comprensión tradicional de la Historia y de sus usos. Otros autores, como Gimeno y Pérez (1985), lo identifican con un sistema tecnológico de producción que en ningún caso propone una reflexión sobre la selección de los contenidos o la naturaleza de aquello que se está enseñando. El modelo práctico se vincula con una perspectiva constructivista de raíz piagetiana y con un aprendizaje por descubrimiento que sitúa al alumnado como el gran protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo cognitivo y competencial como la principal finalidad. Por último, el modelo crítico busca el desarrollo de un pensamiento histórico complejo que promueva la deconstrucción de determinadas narrativas hegemónicas y que contribuya a la autonomía en la toma de decisiones, a la emancipación y a la transformación social (Tadeu, 2001; Freire, 1993).

A partir de esta clasificación, los participantes del grupo de primero -aquellos y aquellas que están iniciando su formación universitaria y que, por tanto, todavía no han recibido formación en didáctica de la Historia- parecen entender que en el currículum actual aún predominan ciertos saberes enciclopédicos propios de un modelo tradicional. El número de estudiantes que encuadra el currículum escolar de Historia en un modelo práctico o crítico es, en este sentido, testimonial. Si focalizamos nuestra atención en los estudiantes de cuarto, podemos observar que el análisis que plantean del marco curricular es muy similar al de los estudiantes de primero. De este modo, predomina la vinculación de la legislación educativa vigente con el modelo técnico y, en menor medida, de currículum práctico.

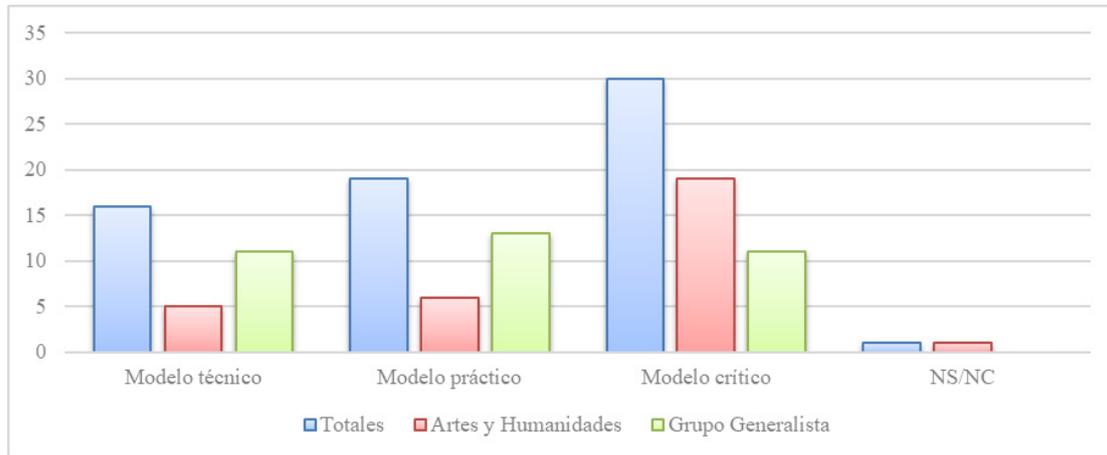
Ahora bien, cuando se les solicita que hagan propuestas de mejora o propongan alternativas al currículum actual teniendo en cuenta la naturaleza de la materia a impartir y su dimensión axiológica comprobamos hasta qué punto sus discursos y su capacidad “diagnóstica” son coherentes con su manera de representar y *usar* la Historia.

Así pues, en relación con las propuestas curriculares formuladas por los futuros maestros y maestras, observamos que la mayor parte de los estudiantes de primero (un 89%) no son capaces de proponer una alternativa al currículum actual a pesar de haber explicitado en mayor o menor medida sus limitaciones o carencias. Es interesante, asimismo, que de los 11 estudiantes que sí realizaron una nueva propuesta, 9 lo hicieran esbozando un enfoque próximo al modelo técnico y reforzando las finalidades clásicas de la edu-

cación histórica: 71.C7. “La prioridad sería que los niños aprendieran cuáles son nuestras raíces”; 87.C7. “Puesto que sabiendo cómo funciona el mundo, el niño comprenderá muchas cosas y, además, enseñándole esto, tendría una cultura mínima también”).

Estos resultados difieren claramente de los obtenidos de los estudiantes de cuarto. En este caso podemos advertir que la mayor parte de las propuestas centradas en el currículum *soñado* o alternativo se asocian a un modelo crítico. Ahora bien, una vez más encontramos diferencias entre el Grupo Generalista y el Grupo de Artes y Humanidades, tal y como se puede apreciar en el Gráfico 3.

Gráfico 3. Currículum propositivo o soñado de los estudiantes de cuarto de Grado



Fuente: elaboración propia.

En el caso del Grupo Generalista, las propuestas curriculares se reparten a partes iguales entre un modelo técnico, un modelo práctico y uno crítico, siendo el segundo el que tiene una mayor presencia. En este sentido, numerosos estudiantes mostraban la capacidad de impugnar los aspectos más tradicionales del currículum desde una perspectiva psicopedagógica, pero no tanto desde un punto de vista axiológico o, incluso, político. No eran capaces, pues, de cuestionar la selección de contenidos o de plantear narrativas o enfoques epistemológicos alternativos. En el grupo de Artes y Humanidades, en cambio, las propuestas sí se englobaban mayoritariamente en un enfoque crítico, poniendo el foco en cuestiones socialmente vivas o en el potencial transformador de la educación histórica:

136.E8. Ahí se podría fomentar mucho el hablar de cómo se consiguió el voto de la mujer, cómo se abolió la esclavitud. Y, no sé, yo creo que se debería de encaminar hacia hacer un alumno crítico, que sepa que su voz vale, y que sepa que cualquier persona puede hacer algo grande, aunque todo el mundo esté en contra.

107.E8 Desarrollar en el alumnado la capacidad crítica, que ellos y ellas de manera individual, lleguen a obtener conclusiones y lleguen a decidir y a formarse como ciudadanos, formarse como persona en una sociedad multicultural, intercultural, donde la diversidad ya no solo de etnias, de lenguas, económica, diversidad de clases impera, es decir tener valores como el respeto, la tolerancia, valores como la igualdad, fomentar la empatía, la escucha activa.

Especialmente interesantes son los argumentos que esgrimen los estudiantes con una concepción más crítica de la Historia y una mayor capacidad de impugnación a la hora de valorar y explicar el impacto que la formación inicial ha podido tener en ellos, ya que todos verbalizan en las entrevistas la importancia de la coherencia entre lo que sus profesores les enseñaban y lo que hacían en el aula. Destaca, en este sentido, el papel que los estudiantes del grupo de Artes y Humanidades otorgan a las asignaturas de la mención para modificar o impugnar la manera que tenían de representar la Historia, un aspecto que la investigación educativa viene señalando desde hace tiempo (Coll, Pardo y Pérez, 2014).

106.E6. Vivir la Historia, es algo que me gustaría hacer en un futuro no muy lejano, hacer que mis alumnos vivan la Historia, hacer que mis alumnos se pregunten por qué han pasado muchas cosas con el fin de despertar ciertas actitudes. Si le preguntara a mi profesor de la ESO por qué estudiaba Historia me diría que porque eso es importante, esto es cultura que te va a venir bien. Yo he entendido en la carrera que la Historia va más allá de eso; me ha hecho cuestionarme para qué sirve esa cultura general si luego no la usas de nada. Hace falta despertar valores y actitudes en nuestros alumnos, y la asignatura de Historia es la herramienta idónea para hacerlo [...] [Del Grado] me quedo sobre todo con la mención [Artes y Humanidades], con los recursos, actividades, metodologías y ejemplos que hemos visto [...] Hemos trabajado fuentes escritas, hemos hecho recreaciones para trabajar la empatía histórica. Me acuerdo que hicimos un trabajo de investigación sobre entrevistas a gente que había vivido el Franquismo o la Segunda República. Eran entrevistas sobre su experiencia en la escuela. Qué hay más enriquecedor que eso [...] Cuestionarte por qué suceden determinadas cosas y sacar tus propias conclusiones; yo creo que eso es con lo que me quedo.

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que una formación disciplinar y didáctica más sólida en Historia permite a los futuros y futuras docentes de Educación Primaria generar un discurso más crítico sobre la materia y reflexionar sobre la configuración de unas representaciones que, basadas en la memoria individual y colectiva, a menudo lastran la innovación.

Como hemos podido comprobar, los recuerdos de los distintos grupos de participantes sobre sus etapas de escolarización obligatoria no difieren sustancialmente. Las evocaciones relacionadas con metodologías y prácticas docentes están presentes tanto en los estudiantes de primero como en los distintos estudiantes de cuarto; sin embargo, la forma de aproximarse a dichos recuerdos y de valorar aquellas clases sí es diferente, ya que los estudiantes con mayor formación prestan una mayor atención al rol docente (tanto en la vertiente personal como profesional) y a las metodologías implementadas a la hora de establecer sus reflexiones, dejando en segundo plano otros aspectos como la obtención de mejores o peores calificaciones.

Con respecto a la forma de representar la disciplina y de entender su identidad profesional como futuros docentes de Ciencias Sociales, los estudiantes del grupo de primero, sin ningún tipo de formación en didáctica de la Historia, lo hacen de un modo tradicional, ya que abundan las respuestas vinculadas al código disciplinar, con referencias a la función identitaria o la distribución de una cultura general como elemento de distinción. Aunque son capaces de diagnosticar algunos problemas en el currículum actual, no tienen las competencias ni los conocimientos necesarios para plantear propuestas alternativas ya que, incluso aquellos que lo intentan, acaban reproduciendo, en esencia, los mismos modelos que critican.

Los participantes de cuarto enmarcados en el Grupo Generalista sí son capaces de impugnar los aspectos más tradicionales de la representación social de la disciplina, pero lo hacen fundamentalmente desde una ruptura psicopedagógica y no tanto epistemológica o axiológica. De ahí que en sus propuestas de diseño curricular alternativo predominen los enfoques prácticos centrados en el constructivismo y la incorporación de metodologías activas, pero no tanto el cuestionamiento de los contenidos trabajados y las finalidades perseguidas.

Por su parte, los participantes de cuarto del grupo de Artes y Humanidades, con una formación más profunda en Historia y su didáctica, muestran una visión mucho más crítica de la disciplina y de su rol como docentes. Asimismo, en este último grupo de estudiantes se observa una mayor coherencia entre sus discursos o declaraciones y sus propuestas. Son, además, los que muestran un mayor rechazo, y de forma más argumentada, a los elementos técnicos o tradicionales del marco curricular y de la práctica cotidiana de la enseñanza de la Historia (tanto desde la perspectiva de las metodologías adoptadas como de los contenidos y finalidades perseguidas).

La investigación, pues, confirma que la formación epistemológico-disciplinar tiene incidencia en las representaciones de la Historia y sus usos socioeducativos, de ahí que podamos corroborar la hipótesis ini-

cialmente planteada. Se detectan diferencias significativas, por un lado, entre los estudiantes de primero y los de cuarto y, por otro, entre aquellos que han cursado menciones sin relación con la Historia y los de la mención de Artes y Humanidades. Las entrevistas muestran que a mayor formación didáctico-disciplinar, mayor rechazo a los contenidos y usos más tradicionales y mayor consistencia en sus planteamientos.

Por tanto, este estudio de caso centrado en los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València nos permite afirmar que la formación inicial docente dota de herramientas para plantear alternativas desde una perspectiva metodológica o, incluso, psicopedagógica; pero que, sin una base didáctico-disciplinar específica sólida, difícilmente se erosionan determinados consensos en torno a la concepción de las materias, sus contenidos, sus usos públicos o sus prácticas educativas. De ahí que, pese al aparente apoyo mayoritario de los dos grupos de cuarto a las posturas prácticas y críticas, siga habiendo entre los futuros maestros y maestras de Primaria una cierta perpetuación de determinados contenidos, narrativas y prácticas tradicionales o una vinculación de la innovación con un simple cambio de recursos o estrategias. Todo ello, por tanto, apunta a la conveniencia de establecer planes de trabajo formativo específicos que, más allá de lo metodológico y lo cognitivo, incidan con mayor intensidad en la necesaria reflexión sobre el currículum, los contenidos y el porqué de su enseñanza.

Bibliografía

- BARTON, K. (2010): "Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, pp. 97-114. Disponible en <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362>
- BORJA y PARRA, D. (2017): "Cambios y permanencias en la concepción de la historia de estudiantes de Magisterio de la Universitat de València", en R. Martínez-Medina, R. García-Morís y C. R. García Ruiz (coords.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación*. Córdoba, Universidad de Córdoba, pp. 34-41.
- CAMPO-REDONDO, M. y LABARCA-REVEROL, C. (2009): "La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente", *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 60, pp. 41-54. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/310/31012531004>
- COLL, V., PARDO, C. y PÉREZ, P. (2018): "Métodos de enseñanza-aprendizaje y su efecto en el desarrollo profesional y competencial de los egresados", *Cultura y Educación*, 30(3), pp. 569-583. DOI: <https://doi.org/10.1080/011356405.2018.1494773>
- CUBAN, L. (2016): *Teaching History Then and Now: A story of stability and change in schools*. Cambridge, Harvard Education Press.
- CUESTA, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- DAMASIO, A. (2006): *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona, Ediciones Destino.
- DAMASIO, A. (2010): *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona, Ediciones Destino.
- DE LA MONTAÑA, J. y RINA, C. (2019): "El nacionalismo banal en el profesorado de educación infantil y primaria en formación y la enseñanza-aprendizaje de la Historia", *Perfiles educativos*, 41(165), pp. 96-113. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58936>
- DE LA MONTAÑA, J. y RINA, C. (2021): "Nacionalismo en las aulas: La didáctica de la historia y la construcción de identidades", *Monográfico Campo Abierto*, 40(3), pp. 271-275. Disponible en <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/4220>
- DOMINGOS, M. (2010): "Representações Sociais como Obstáculos Simbólicos à Incorporação do Habitus Científico", *Ariús: Revista de Ciências Humanas e Artes*, 16(1/2), pp. 31-48.
- FLICK, U. (2018): *An introduction to qualitative research*. Sage Publications Limited
- FREIRE, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid, Siglo XXI.
- FUENTES, C. (2004): "Concepciones de los alumnos sobre la Historia", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, pp. 75-83. Disponible en <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126194>

- GARCÍA, F. (2010): “La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes” en R. M. Ávila, y P. L. Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza, Institución “Fernando el Católico” (C.S.I.C.), pp. 399-416.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- GIROUX, H. A. (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó.
- GÓMEZ, C. y MIRALLES, P. (2018): “Las competencias históricas en perspectiva comparada. Enfoques internacionales sobre su desarrollo y evaluación”, *Educatio Siglo XXI*, 36(1), pp. 11-20. Disponible en <https://revistas.um.es/educatio/article/view/324121>
- GREVER, M. y STUURMAN, S. (eds.) (2007): *Beyond the Canon: History for the 21st century*. Palgrave Macmillan.
- LÉVESQUE, S. (2008): *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Toronto, University of Toronto Press.
- LÓPEZ-FACAL, R. y CABO-VILLAVERDE, M. (2012): “Enseñanza primaria y nacionalización de la población española (1850-1931)”, en R. López Facal y M. Cabo-Villaverde (eds.), *De la idea a la identidad: estudios sobre nacionalismos y procesos de nacionalización: estudios en homenaje a Justo Beramendi*. Granada, Comares, pp. 111-127.
- 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, pp. 55-71. Disponible en <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126317>
- MIGUEL-REVILLA, D., CARRIL, M. T. y SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2017): “Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales”, *REIDICS*, 1, pp. 86-101. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.86>
- MIGUEL-REVILLA, D. y FERNÁNDEZ, J. (2017): “Creencias epistémicas sobre la Geografía y la Historia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 33, pp. 3-20. DOI: <https://doi.org/10.7203/dces.33.10875>
- MIRALLES, P. y GÓMEZ, C. J. (2017): “Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas”, *Historia y Memoria de la Educación*, 6, pp. 9-28. DOI: 10.5944/hme.6.2017.18745
- PAGÈS, J. (1999): “Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia”, *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, pp. 161-178.
- PAGÈS, J. (2011): “¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras”, *Edetania*, 40, pp. 67-81.
- PARRA, D. (2019): “Representación de la historia escolar y crítica del consenso del sentido común”, en D. Parra y C. Fuertes (coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*. Valencia, Tirant Humanidades, pp. 73-98.
- PARRA, D., FUERTES, C., ASENSI, E. y COLOMER, J.C. (2021): “The impact of content knowledge on the adoption of a critical curriculum model by history teachers-in-training”, *Humanities and Social Science Communications*, 8(64). DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00738-5>.
- PARRA, D. y MOROTE, A. F. (2020): “Memoria escolar y conocimientos didáctico-disciplinares en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 95(34.3), pp. 11-32. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.82028>
- PARRA, D. y SEGARRA, J. R. (2018): “El aprendizaje de la nación en los regímenes pedagógicos de la España contemporánea”, en A. Quiroga y F. Archilés (eds.), *Ondear la nación: nacionalismo banal en España*. Granada, Comares, pp. 181-204.
- PÉREZ-GARZÓN, J. S. (2008): “¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?”, *Historia de la educación*, 27, pp. 37-55. Disponible en <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/1596>
- PÉREZ, R., RUÍZ, A. y GÓMEZ-CARRASCO, C. (2018): “Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros”, *Revista Complutense de Educación*, 29(1), pp. 237-250. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- QUECEDO, R. y CASTAÑO, C. (2002): “Introducción a la metodología de investigación cualitativa”, *Revista de psicodidáctica*, 14, pp. 5-39. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- ROMERO, J. (2014): “Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia”, *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22(21), pp. 1-35. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n21.2014>

- ROMERO, J. (2018): “La historia del currículum como fuente para la Didáctica de las Ciencias Sociales”, *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, pp. 103-118. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.103>
- ROZADA, J. (1997): *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid, Akal.
- SÁIZ, J. (2015): *Educación histórica y narrativa nacional*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- SÁIZ, J. y LÓPEZ-FACAL, R. (2012): “Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato”, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, pp. 95-120. DOI: <https://doi.org/10.7203/dces.26.1933>
- SOLA, J.M., MARÍN, J.A., ALONSO, S. y GÓMEZ, G. (2020): “Análisis de percepciones de el estudiantado del Master de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 23(2), pp. 81-93. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.418601>
- SOUTO, X.M., MARTÍNEZ, N. y PARRA, D. (2014): “La representación poliédrica de la memoria escolar: un proyecto de investigación sobre las clases de Historia de España”, en N. Martínez (coord.), *La Historia de España en los recuerdos escolares: análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. València, Nau Llibres, pp. 29-52.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1998): *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- SYMCOX, L. y WILSCHUT, A. (eds.) (2009): *National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching History*. IAP.
- TADEU, T. (2001): *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona, Octaedro.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2008): « Interpréter la stabilité d’une discipline scolaire: l’histoire-géographie dans le secondaire français », en F. Audigier y N. Tutiaux-Guillon (dirs), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruselas, De Boeck, pp. 117-146.
- VANSLEDRIGHT, B. (2004): “What does it mean to think historically... and how do you teach it?”, *Social Education*, 68(3), pp. 230-234. Disponible en <https://link.gale.com/apps/doc/A116451998/AONE?u=anon~5639dcf0&sid=googleScholar&xid=ac8423c2>
- VANSLEDRIGHT, B. (2011): *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. Nueva York, Routledge
- WILLINGHAM, D. T. (2011) : *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?* Barcelona, Graó.
- WINEBURG, S. (2001): *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.