



Panta Rei

Revista digital de Historia
y Didáctica de la Historia

2022





Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2022

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. pantarei@um.es

Edita:

Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía – CEPOAT

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

cepoat@um.es

Web: <https://revistas.um.es/pantarei>

Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM

Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.

Universidad de Murcia

C/ Campus, s/n

30100 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883013

editum@um.es

Web: <https://www.um.es/web/editum/>

Edición 2022

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

cepoAt



En portada: Niños españoles exiliados en México.
Fotografía original de Manuel Rodríguez Villegas.
Extraída de Wikimedia. Usuario: Marrovi.

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:
Consejo Editorial de Panta Rei.



CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

Egea Vivancos, Alejandro [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Secretaria

Arias Ferrer, Laura [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Editores

Bellatti, Ilaria [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Jiménez Vialás, Helena [Prehistoria, Universidad Complutense de Madrid]

Martínez Gil, Tània [Didáctica de Historia, Universidad de Barcelona]

Meseguer Gil, Antonio José
[Historiador, Profesor de Secundaria]

Ortiz García, Jónatan [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Romero Molero, Alberto [Arqueología, Universidad Isabel I]

Sáez Giménez, David Omar [Historiador, Profesor de Secundaria]

Sáez Rosenkranz, Isidora V. [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Sánchez Mondéjar, Celso Miguel [Arqueólogo, Patrimonio Inteligente]

Responsables de traducción y corrección lingüística

Martínez Martínez, Cristina [Profesora de Secundaria, Sociedad Española de Lenguas Modernas]

Albaladejo Albaladejo, Sara [ISEN-Universidad de Murcia]

.....

Para conocer el consejo asesor de la revista y los revisores de los artículos de este volumen, consulte la página web de la revista:

<https://revistas.um.es/pantarei>

Índice de artículos

- Cogotas I en la Campiña Madrileña: un análisis de la relación entre yacimientos y vías de paso* 7
L. Alberto Polo Romero y Diana Morales Manzanares
- Some Notes on the Distribution of Goods in Egyptian Private Mortuary Cults: Three Case Studies* 37
Raúl Sánchez Casado
- En los albores de la escultura ibérica. Notas sobre las facies antiguas (fines del s. VI – mediados del V a.C.) en la provincia de Albacete* 59
Arturo García-López
- Prospecciones arqueológicas y dinámicas del poblamiento en la campiña de Tarifa (Cádiz). Las raíces protohistóricas del territorio de Baelo Claudia* 83
Ignasi Grau Mira, Helena Jiménez Vialás, Pierre Moret y Fernando Prados Martínez
- Arqueología experimental con fines de investigación en la reconstrucción de caballería feudal europea del siglo XI. El caballero normando* 107
Darío Español-Solana, Laura Jiménez Martínez y Arnau Moratona Martí
- La enseñanza de la historia en educación secundaria: el cambio educativo a través de proyectos didácticos innovadores* 135
Olga María Duarte Piña
- La concepción de la memoria histórica en futuros maestros de Cataluña y de Andorra en perspectiva comparada* 163
Judit Sabido-Codina, Isidora Sáez-Rosenkranz, Cristina Yáñez de Aldecoa y Betlem Sabrià
- Concepciones sobre la Historia del Arte en la formación didáctica inicial* 191
Raúl López-Castelló
- Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio* 217
Sergio Sampedro-Martín y Jesús Estepa-Giménez
- Lugares y rutas de memoria en el contexto de la educación patrimonial: la visión del equipo educativo del Museo Memorial del Exilio (MUME)* 241
David González-Vázquez y Maria Feliu-Torruella
- La construcción del conocimiento histórico sobre el patrimonio local: comparación entre las teorías epistemológicas y las competencias del alumnado* 267
Ana Isabel Ponce Gea y Helena Pinto
- Greece: The Myth of Krypcho Scholeio [“Secret School”]. Issues of Historical Understanding and Historical Culture* 291
Eleni Apostolidou

Índice de reseñas

- F. Rodríguez, C. Conejero, J. de la Montaña, T. Groves, A. Hernández, I. Chato, F. J. Jaraiz, A. Moreno, R. Pérez, D. Porrinas, S. Riesgo, J. Soto, R. Tena, S. Vázquez y F. Solís (2021). *Carlos V y la Vera. Proyecto didáctico para aprender descubriendo. El emperador que meditaba en la Vera* 309
Antonio Santamaría García
- J.M. Pons-Altés (2021). *Didàctica, història, cooperació i justícia social. Reconeixement al doctor Antoni Gavallda* 315
Albert Irigoyen Zaragoza
- B. M. Lavelle (2020). *Archaic Greece. The Age of New reckonings* 319
Unai Iriarte
- J.A. Molina Gómez (2022). *El imperio huno de Atila* 323
José Ángel Castillo Lozano
- R. M. Cid López, A. Domínguez Arranz y R. M. Marina Sáez (2021). *Madres y familias en la Antigüedad. Patronos femeninos en la transmisión de emociones y patrimonio* 327
Alba del Blanco Méndez
- I. Sáez-Rosenkranz y J. Prats Cuevas (eds.). (2020). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* 335
José Ignacio Ortega Cervigón
- C. López-Ruiz (2022). *Phoenicians and the making of the Mediterranean* 341
Elena Duce Pastor
- S. Casamayor Mancisidor (2019). *La vejez femenina en la antigua Roma: cuerpos, roles y sentimientos* 347
Alba del Blanco Méndez
- S. Casamayor Mancisidor, R. Portero Hernández y E. Álvarez Fernández (eds.) (2021). *La violencia en la historia* 351
Jorge Ortiz de Bruguera

Concepciones sobre la Historia del Arte en la formación didáctica inicial

Teachers' Conceptions about History of Art During its Initial Training

Raúl López-Castelló
Universitat de València
raul.lopez-castello@uv.es
 0000-0001-6264-6745

Recibido: 08/02/2022
Aceptado: 16/06/2022

Resumen

Este trabajo indaga de forma exploratoria en las concepciones de los/as estudiantes del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria (Geografía e Historia) sobre la Historia del Arte y su enseñanza y aprendizaje. El principal objetivo es analizar dichas concepciones para caracterizar el *conocimiento académico profesional* previo de los/as participantes y ser el referente de partida en el proceso de formación inicial. Para ello, se ha diseñado y aplicado un cuestionario en el momento previo al desarrollo del módulo en la didáctica de esta materia. Los resultados muestran unas concepciones duales que en buena medida se mantienen cercanas a una concepción formalista-teleológica de la disciplina, con una finalidad eminentemente culturalista y con unas estrategias de enseñanza y aprendizaje enmarcadas en la transmisión de contenidos. La formación inicial docente debería partir de estas concepciones para su reestructuración, apostando por la *alfabetización audiovisual crítica* de la ciudadanía.

Palabras clave

Formación de docentes, Historia del arte, Enseñanza secundaria, Alfabetización visual, Enseñanza.

Abstract

This paper investigates the conceptions of the students of the master's degree in Secondary Education Teaching (Geography and History) in relation to the History of Art and its teaching and learning process. The main objective is to analyse these conceptions to characterize their previous professional academic knowledge and to be the starting point of reference in the process of initial teacher training. To this end, a questionnaire has been designed and applied in the moments before to the development of the module in the didactics of this subject. The results show dual conceptions that to a significant extent remain close to a formalist conception of the discipline, with an eminently cultural purpose and with teaching and learning strategies framed in the transmission of content. Initial teacher training must start from these conceptions for its restructuring in accordance with the critical audiovisual literacy of citizens.

Keywords

Teacher education, Art history, Secondary education, Visual literacy, Teaching.

Para citar este artículo: López-Castelló, R. (2022). Concepciones sobre la Historia del Arte en la formación didáctica inicial. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 191-215. DOI: 10.6018/pantarei.496851

1. Introducción

La imagen, reproducida de forma ilimitada en la cultura audiovisual contemporánea, es una de las herramientas más potentes a la hora de generar y perpetuar realidades sociales. Como han señalado algunos autores atendiendo al caso específico de las ficciones históricas, en la actualidad los medios audiovisuales adquieren un destacado protagonismo a la hora de conformar el conocimiento histórico de gran parte de la población, entrando en sería competencia con el mismo conocimiento escolar. Estos medios, a través de sus discursos, difunden unas determinadas formas (y no otras) de entender el pasado del que se ocupan, mediando la construcción social de la memoria colectiva y contribuyendo al desarrollo de ciertas identidades e ideologías entre la ciudadanía (Peris, 2016; Rueda y Coronado, 2016; Sáiz y Parra, 2017).

Ante semejante escenario icónico, la Historia del Arte escolar es uno de los espacios curriculares idóneos para conseguir el desarrollo de una *alfabetización audiovisual crítica* mediante el trabajo de competencias histórico-artísticas propias de una sociedad democrática (Bel et al., 2019; La Follette, 2017; Lundy y Stephens, 2015; Martínez, 2014; Trepát, 2003a). Lamentablemente, como señalaron Caballero (2002) y Cuesta (1997) desde el contexto español, o Chanda (1998), Freedman (1992) o Trafi-Prats (2009) en el plano internacional, esta materia y su discurso se ancló en la explicación de la evolución de determinados estilos artísticos, privilegiando los análisis de carácter biográfico-formal. Por su parte, Belting (2007) añadía que el discurso del arte rehúye aquellas imágenes que se encuentran en el exterior de los museos, esquivando así las preguntas sobre la imagen.

En consonancia con los presupuestos de los *cultural studies* o *visual culture studies*, creemos que la Historia del Arte debe insertarse en un discurso y parámetro sociocultural mucho más amplio. Debe ser un marco que permita no solo desentrañar los mecanismos y procesos que posibilitan la creación de sentidos icónicos y su funcionamiento, sino también cuestionar, de forma previa y en paralelo, los discursos educativos tradicionales sobre la materia que aún hoy son reproducidos de forma acrítica en el aula (Belting, 2007; García-Varas, 2011; Gondra et al., 2014; Ruíz y Ledezma, 2017; Silva, 2001). Debemos repensar, desde el plano educativo, los fundamentos mismos que estructuran la disciplina histórico-artística en consonancia con lo realizado por Jenkins (2009) para el caso de la Historia, siendo conscientes de la interdisciplinariedad que supone la comprensión del fenómeno artístico (Juanola, 2006).

Para conseguir la renovación didáctica-epistemológica-disciplinar por la que se apuesta deberemos atender, en primer lugar, al profesorado, pieza clave en la consecución de la innovación educativa. En concreto, partiendo de la premisa según la cual las representaciones condicionan la praxis docente, nuestro objetivo aquí es profundizar en las concepciones que tiene el profesorado de Historia del Arte en formación sobre esta materia, su enseñanza y aprendizaje. Esta caracterización es clave para valorar las posibilidades de renovación y trazar las estrategias docentes encargadas de reestructurar dichas concepciones de acuerdo con modelos educativos sociocríticos (Giroux, 2001; Parra y Morote, 2020; Sánchez et al., 2018; Silva, 2001).

De este modo, las dos preguntas que guían este estudio son: 1) ¿Cuáles son las concepciones del profesorado en formación, de Geografía e Historia, sobre la Historia del Arte y su enseñanza y aprendizaje al iniciar la formación didáctica inicial? 2) ¿En qué medida pueden caminar hacia un conocimiento profesional académico más deseable? En concreto, nos centramos en tres aspectos

de dichas concepciones, a saber: a) los enfoques epistemológicos; b) las finalidades otorgadas; y c) la metodología didáctica que hay detrás de las percepciones declaradas.

El presente estudio se concibe como un trabajo exploratorio que inicia una línea de investigación en distintas fases y cuyas conclusiones servirán para continuar explorando el problema planteado.

2. Concepciones docentes, formación del profesorado y renovación de la Historia del Arte escolar

Las concepciones docentes han sido ampliamente estudiadas en la investigación educativa desde diferentes ámbitos y perspectivas (Cheng et al., 2009; Cuberos et al., 2019; Donoso et al., 2016; Medina y Navío-Gàmez, 2018; Ortuño-Molina y Alvéñ 2021; Pastor-Quiles y Mateo-Corredor, 2019; Rausell-Guillot, 2020). En el contexto de la formación del profesorado, Adler (2008) señaló la indagación en torno a las creencias y las actitudes de los/as futuros/as docentes de Ciencias Sociales como un ámbito preferente, uniéndolo a la reorganización de las concepciones durante la formación inicial. En este sentido, Pagès (1999) resaltó la especificidad de esta línea al definirla como una conjunción entre el pensamiento del profesorado y las investigaciones sobre las ideas previas del profesorado en formación.

Precisamente, una de las líneas más exploradas dentro de la Didáctica de la Historia del Arte ha sido el pensamiento del profesorado. Aquí, destacan los trabajos de Alonso (1998) y Llobet (2000) en el contexto de la enseñanza Primaria; los de Ávila (2001) y Ávila y Estepa (1997) en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria; y el de Santamaría y Asensio (2003) en el Bachillerato. En el plano internacional es interesante el trabajo exploratorio de Stroud (2006), el cual analiza la praxis docente de un profesor de Historia del Arte en relación con el peso de sus concepciones sobre esta materia y su alumnado. No obstante, conviene destacar que la mayoría de estas investigaciones se han realizado preferentemente sobre profesorado en activo, por lo que se hace necesario proponer incursiones que profundicen en las concepciones de los/as docentes en formación, para tratar de concluir orientaciones concretas en este terreno.

En las concepciones descansan multitud de conocimientos de forma, tipo y grado diversos. Este saber estructurado y sistematizado, a menudo portador del sentido común y casi siempre implícito es la lente interpretativa con la que el profesorado, y en especial el/la profesor/a novel, da sentido y significado a su experiencia docente; y es la fuente, entre otras, a la que -en un futuro inmediato- recurrirá para responder al *qué* y al *cómo* ante una determinada situación educativa o al *para qué* y *por qué* del diseño curricular (Arancibia et al., 2010; Arbeláez, 2004; Buriticá y Bernal, 2017; Pagès, 2011). De este modo, las concepciones del profesorado sobre la materia impartida y su enseñanza y aprendizaje influyen sobre su praxis docente y por ello pueden contribuir a la perpetuación del código disciplinar, en nuestro caso, de la Historia del Arte escolar (Cuesta, 1997).

Las concepciones del profesorado han sido analizadas desde esta perspectiva en estudios recientes como los de Parra (2019), Parra y Morote (2020) o Molina-Puche et al. (2021), dentro del marco de las Ciencias Sociales. También por autores/as como Tutiaux-Guillon (2008), Lebrun y Tutiaux-Guillon (2016), VanSledright y Reddy (2014) y Virta (2001). En ellas se pone especial foco en la mediación que ejercen los recuerdos y las lógicas sociales sobre dichas concepciones, como aspectos clave a la hora de pensar la reproducción y anclaje del código disciplinar de las

materias escolares. No en vano, Liceras (2004) recogía que la razón por la que buena parte del profesorado no queda capacitada para desempeñar su función al finalizar sus estudios didácticos iniciales es, precisamente, la persistencia de una concepción tradicional sobre la profesión. Un hecho también constatado en estudios del ámbito de las Ciencias Experimentales (Solís et al., 2013).

En buena medida, las concepciones docentes se erigen a partir de la interpretación de la experiencia y el recuerdo de las situaciones vividas en las diferentes etapas y ámbitos del contexto educativo. Igualmente, la acción sociocultural del marco familiar, el influjo de los medios de comunicación y el mismo contexto institucional donde se enmarca la actividad docente tienen, también, un papel relevante en su configuración. Todos estos entornos dialogan y sedimentan hasta crear una imagen en el pensamiento docente de lo que significa enseñar y aprender, de los contenidos y de la forma y las finalidades con las que se enseña y se aprende. Ello da lugar y va forjando un determinado pensamiento y competencia profesional que incide en la práctica docente (Pagès, 1999 y 2011; Ruíz, 2012).

En efecto, tal y como han constatado Arancibia et al. (2018), las concepciones serían uno de los elementos a los que los/as docentes recurren cuando plantean el uso de ciertos recursos educativos para conseguir unas determinadas finalidades en el aula. Estos/as investigadores/as vinculan así la importancia del estudio de las concepciones con la relevancia que adquiere la figura docente en la praxis. De este modo, Barton (2010), en su estudio de síntesis en torno a las investigaciones sobre las ideas de los/as estudiantes acerca de la Historia, señalaba que, dado que la intencionalidad docente interfiere sobre los resultados de aprendizaje logrados, es necesario que los/as propios/as docentes repiensen los objetivos con los que enseñan la materia. Igualmente, Van Hover y Yeager (2007) apuntaron la necesidad de tener en cuenta los propósitos con los que se enseña en relación con la influencia que estos tienen sobre las decisiones en la práctica de enseñanza.

Con todo, autores/as como Cuenca y Estepa (2006) y Solís et al. (2012) subrayaban la importancia de examinar las concepciones científicas, didácticas y curriculares del profesorado para caracterizar su conocimiento profesional y ser el referente a partir del cual iniciar el proceso de formación docente. De este modo, siguiendo a Ávila (2001), Ávila y Duarte (2017), Cuenca y Estepa (2006), Duarte y Ávila (2015), Pagès (2011) y Pagès y Pacievitch (2011), las concepciones pueden ser el punto de partida del desarrollo profesional, entendido como una evolución -no lineal- de estas hacia modelos didácticos más complejos. En el plano internacional, las citadas investigaciones de VanSledright y Reddy (2014) o Virta (2001) perseguían el estudio de las concepciones epistémicas sobre la Historia, precisamente, para mejorar la formación del futuro profesorado en línea con el desarrollo de las competencias del pensamiento histórico. En este sentido, entendían también el proceso de formación como espacio de reestructuración.

Para el caso concreto de la Historia del Arte, Ávila (2001) se centró en delimitar las concepciones del profesorado en torno a los *saberes académicos*. Estos constituyen una fuente específica del conocimiento profesional que se gesta básicamente durante el proceso de formación inicial docente. Por esta razón, en ellos se centra esta aportación. Concretamente, los saberes relacionados con: a) la materia a enseñar (Historia del Arte); b) la enseñanza en general (saberes didácticos y curriculares); y c) un conocimiento didáctico y curricular específico (didáctica de la Historia del Arte).

Los resultados ya alcanzados por investigaciones pretéritas han señalado que buena parte del profesorado de Historia del Arte se sitúa en enfoques biográfico-formalistas (Ávila, 2001; Santamaría y Asensio, 2003), atribuyendo unas finalidades para la enseñanza de la materia eminentemente culturalistas, encerradas en la transmisión misma de los contenidos (Alonso, 1998; Stroud, 2006). En línea con ello, se ha detectado una concepción metodológica que mantiene incoherencias con la elección de contenidos y el tipo de evaluación planteada (Alonso, 1998; Ávila, 2001), con un marcado carácter descriptivo-tradicional y la práctica ausencia de recursos y salidas escolares, todo lo cual derivaría en un aprendizaje básicamente memorístico-reproductivo (Llobet, 2000; Stroud, 2006).

Sin duda, esta caracterización alejaría a la materia de un enfoque que apueste por el desarrollo de las competencias del pensamiento histórico-artístico (La Follette, 2017; también Gómez y Sáiz, 2017; Sáiz y López-Facal, 2015; o Sáiz y Parra, 2017 desde la Historia escolar), esto es, una perspectiva que gire sobre la centralidad de la imagen -y el resto de los documentos históricos- como fuente a partir de la cual se construyen los relatos histórico-artísticos. Un enfoque que, consciente de la importancia del contacto directo con la obra de arte, contribuya a la revalorización del patrimonio cultural en el aula a través de salidas escolares problematizadas (Molina y Muñoz, 2016; Morales et al., 2014). Todo ello desde la importancia de la fundamentación epistemológica crítica de los contenidos a impartir (Belting, 2007; García-Varas, 2011; Silva, 2001).

3. Metodología

El presente trabajo exploratorio se sitúa dentro del paradigma interpretativo. Concretamente, se inserta en la investigación cualitativa orientada a la comprensión y se relacionaría con el marco fenomenológico al entender este a los individuos como constructores de conocimiento con base en lo que subjetivamente perciben. Unas percepciones cuyo significado se pretende aquí describir y descodificar (Dorio et al., 2014; Flick, 2004; McMillan y Schumacher, 2005).

De este modo, conviene señalar que, como apuntaba Denzin (2017), cuando apostamos por la investigación cualitativa debemos trabajar con los conceptos de conocimiento, ciencia y calidad surgidos en la idiosincrasia de este enfoque. Es por ello por lo que, en este caso, aquello que fundamenta la validez y rigor del estudio no es el tamaño muestral, sino la forma desde la que se ha diseñado, analizado e interpretado los resultados (Fernández y Postigo, 2020). En este sentido, para asegurar el rigor y la validez de los resultados alcanzados se ha procedido a la validación de los instrumentos y la selección de los/as informantes de acuerdo con los criterios de *pertenencia, adecuación y suficiencia* de datos (Álvarez y San Fabián, 2012; Massot et al, 2014).

3.1. Preguntas y objetivos

El estudio trata de responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las concepciones del profesorado en formación, de Geografía e Historia, sobre la Historia del Arte en relación con los enfoques epistemológicos, las finalidades otorgadas y la metodología didáctica al iniciar la formación didáctica inicial en Historia del Arte?

2. ¿En qué medida se puede caminar hacia un *conocimiento profesional académico* más deseable a través de lo explicitado en dichas concepciones?

En consonancia con ellas, los objetivos perseguidos son:

1. Caracterizar las concepciones iniciales de los/as profesores/as de Educación Secundaria en formación, de Geografía e Historia, sobre la Historia del Arte y su enseñanza y aprendizaje, atendiendo a los enfoques, finalidades y metodología didáctica. En este sentido, será interesante apuntar si existen diferencias considerando los estudios de acceso de los/as participantes.
2. Apuntar el sentido de la posible reestructuración de dichas concepciones hacia un conocimiento profesional más deseable centrado en la consecución de la alfabetización audiovisual del futuro alumnado.

3.2. Contexto y participantes

La muestra de la investigación la constituyen 65 estudiantes pertenecientes a la especialidad de Geografía e Historia del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria de la Universitat de València durante el curso 2018-2019. Los/as participantes respondieron al cuestionario de forma voluntaria y anónima.

En lo que respecta a la caracterización de la muestra, un total de 44 estudiantes han cursado Historia del Arte en segundo de Bachillerato (o equivalentes) y 21 no lo han hecho. Atendiendo al Grado disciplinar que da acceso al Máster (o equivalentes), la amplia mayoría ha accedido desde el Grado en Historia (42). Le siguen Historia del Arte (16), Geografía y Medio Ambiente (2) y otras ciencias sociales (5). En todo caso, 59 individuos sí han tenido algún contacto con la Historia del Arte en la universidad, ya sea en forma de asignaturas obligatorias u optativas, mientras que 6 no poseen ninguna aproximación a la materia ni en Bachillerato ni en la universidad (Tabla 1).

Tabla 1

Datos y codificación de los/as participantes del cuestionario inicial en relación con sus estudios en Historia del Arte (HA)

Grado (o equivalentes)	Asignaturas HA en el Grado	Asignatura HA 2º Bachillerato	Número personas	Codificación cuestionarios
Historia del Arte	Sí	Sí	14	MAES_1-MAES_14
		No	2	MAES_15-MAES_16
Historia	Sí	Sí	30	MAES_17-MAES_46
		No	12	MAES_47-MAES_58
Geografía	Sí	No	1	MAES_59
	No		1	MAES_60
Otras CCSS	No	No	5	MAES_61-MAES_65

Fuente: elaboración propia.

Como ya se ha apuntado, la implementación del cuestionario se realizó con anterioridad al desarrollo de los contenidos referentes a la Didáctica de la Historia del Arte del Máster. No obstante, los/as alumnos/as ya habían cursado parcialmente asignaturas con un mismo propósito para los casos de Historia y Geografía (16 créditos). Igualmente, habían estudiado la materia de *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad* (4 créditos), vinculada con los conocimientos psicopedagógicos y habían asistido a una parte de las asignaturas de *Procesos y Contextos Educativos* (8 créditos) e *Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa* (6 créditos), relacionadas con una aproximación al mundo escolar y a la promoción de la innovación docente, respectivamente.

3.3. Instrumentos

Para llevar a cabo la recolección de datos se elaboró un cuestionario que fue administrado a los/as estudiantes del Máster de Secundaria en el momento previo al inicio del módulo en didáctica de la Historia del Arte. El cuestionario es de tipo mixto, es decir, combina preguntas abiertas y cerradas/dicotómicas (Corral, 2010; Torrado, 2014). Al ser un instrumento diseñado para la investigación se procedió a su validación previa con expertos/as en los ámbitos de la Didáctica de las Ciencias Sociales y las representaciones sociales. Los comentarios y sugerencias permitieron introducir las correcciones oportunas y así afinar las preguntas, reduciendo las posibles confusiones e incrementando la relación para con el problema de investigación. Tanto la distribución como las preguntas realizadas son consecuentes con los enfoques adoptados en investigaciones previas y posteriores radicadas en la Didáctica de la Historia, la Geografía y la Historia del Arte (Alonso, 1998; Ávila, 2001; Llobet, 2000; Parra, 2019; Parra y Morote, 2020; Santamaría y Asensio, 2003; Virta, 2001).

El cuestionario (Tabla 2) cuenta con un total de cuatro preguntas abiertas y una dicotómica (sí/no). Las dos primeras, relacionadas con la epistemología disciplinar, solicitaban una definición de Historia del Arte y las finalidades que, bajo su opinión, le adscribían. La tercera y cuarta, vinculadas al plano didáctico, les demandaban un posicionamiento en torno a qué era, a su juicio, enseñar y aprender Historia del Arte y los recursos que creían indispensables para llevar a cabo una clase de esta materia. Finalmente, para poder perfilar la naturaleza de sus concepciones se les preguntaba si habían tenido algún contacto previo con la Didáctica de la Historia del Arte.

Tabla 2

Preguntas del cuestionario previo

1. ¿Qué es, para ti, la Historia del Arte?
 2. ¿Cuál es, según tú, su finalidad? ¿Para qué crees que sirve?
 3. ¿Qué es, a tu juicio, enseñar y aprender sobre Historia del Arte?
 4. ¿Qué recursos consideras imprescindibles para impartir una clase de Historia del Arte?
 5. ¿Conocías algo de didáctica de la Historia del Arte antes de entrar en el MAES? Sí/No En caso afirmativo, ¿qué conocías?
-

Fuente: elaboración propia.

3.4. Procedimiento de recogida y análisis de los datos

El cuestionario fue administrado a los/as estudiantes del Máster de Secundaria en el momento previo al inicio del módulo en didáctica de la Historia del Arte. Dada la diferente naturaleza tipológica de las respuestas que incluye el cuestionario (cerradas/dicotómicas y abiertas) se han llevado a cabo dos procedimientos para interpretar y dar sentido a la información proporcionada. Por una parte, en el caso de la pregunta dicotómica se ha realizado un conteo de las respuestas. Por otra, en lo que respecta a las respuestas abiertas se ha precisado de una posterior codificación y categorización. En relación con este último caso, inicialmente se practicó la codificación inductiva o abierta, segmentando la información de la que iban surgiendo los códigos y las categorías. Sin embargo, las preguntas e instrumentos de investigación, las categorías establecidas por otros/as autores/as y los propios conocimientos previos también son fuentes que sirven para organizar datos y clasificar sistemas más allá de los datos mismos. En consecuencia, el investigador se ha acercado a los datos con algunas categorías predeterminadas que han sido confirmadas o redefinidas durante el análisis. De este modo, en un primer momento se procedió con la lectura de las respuestas. Posteriormente, se segmentó el texto en unidades de significado y se procedió a la asignación de códigos y la inclusión de estos en categorías. Insistimos en la recurrencia de este proceso, entendido de forma inductiva-deductiva (Cohen et al., 2011; McMillan y Schumacher, 2005; Tójar, 2006).

Estas fases han permitido organizar la información en torno a tres grandes categorías, a saber, la *concepción disciplinar*, las *finalidades* y la *concepción sobre la enseñanza y aprendizaje* (Tabla 3). Los diferentes códigos que estas tres conceptualizaciones incluyen refieren, en el primer caso, a las alusiones que estarían relacionadas con los diferentes paradigmas histórico-artísticos. Para la construcción de estos códigos se siguen las síntesis realizadas sobre los enfoques dentro de la Historia del Arte en obras como las de Ávila (2001), García-Varas (2011), Santamaría y Asensio (2003) y Trepát (2003b). En segundo lugar, para la construcción de los códigos referentes a la categoría de finalidades, recogemos lo apuntado por los/as citados/as autores/as, a los que sumamos las aportaciones de Caballero (2002) y Freedman (1992) centradas en la Historia del Arte, así como Gómez y Sáiz (2017), Lebrun y Tutiaux-Guillon (2016), Parra (2019), Parra y Morote (2020), Sáiz y López-Facal (2015) y Tutiaux-Guillon (2008) dentro de la didáctica de la Historia, la Geografía o las Ciencias Sociales en el plano general. Por lo que respecta a los códigos que engloba la tercera categoría, sobre enseñanza y aprendizaje, en su construcción han sido de utilidad igualmente las obras específicas enmarcadas concretamente en la Historia del Arte, así como las también citadas de Molina y Muñoz (2016), Parra (2019) y Parra y Morote (2020).

Conviene añadir que las diferentes unidades de significado por códigos y categorías también han sido objeto de conteo para poder realizar comparaciones simples según los estudios disciplinares base de los/as participantes.

Tabla 3
Categorías y códigos

Categorías	Códigos
Concepción disciplinar	Biografía
	Formalismo
	Iconografía-Iconología-Simbología
	Historia Social del Arte
	Giro Cultural
	Visión arte
	Confusión objeto-disciplina
Finalidades	Culturalista
	Comprender significado obra
	Pensar históricamente el arte
	Comprender el presente
	Crear individuos críticos
	Adquirir sensibilidad patrimonio
Enseñanza y aprendizaje	Estrategias metodológicas
	Recursos
	Actividades

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

En correspondencia con los códigos extraídos, el presente apartado se ocupa de analizar la concepción disciplinar, las finalidades y los posicionamientos en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje declarados por los/as participantes de la muestra antes de cursar el módulo en Didáctica de la Historia del Arte del Máster de Secundaria.

4.1. Concepción disciplinar

La concepción disciplinar se define por adscripción de respuestas de los/as participantes a los diferentes enfoques de la Historia del Arte. Como podemos apreciar en la Figura 1, hay un claro predominio de referencias a tres paradigmas no necesariamente excluyentes: el Formalismo (38 de 65), la Historia Social del Arte (46 de 65) y las aproximaciones desde el Giro Cultural (21 de 65). Otros, como el método biográfico (8 de 65) o la Iconografía-Iconología (7 de 65), se mantienen en un plano más residual.

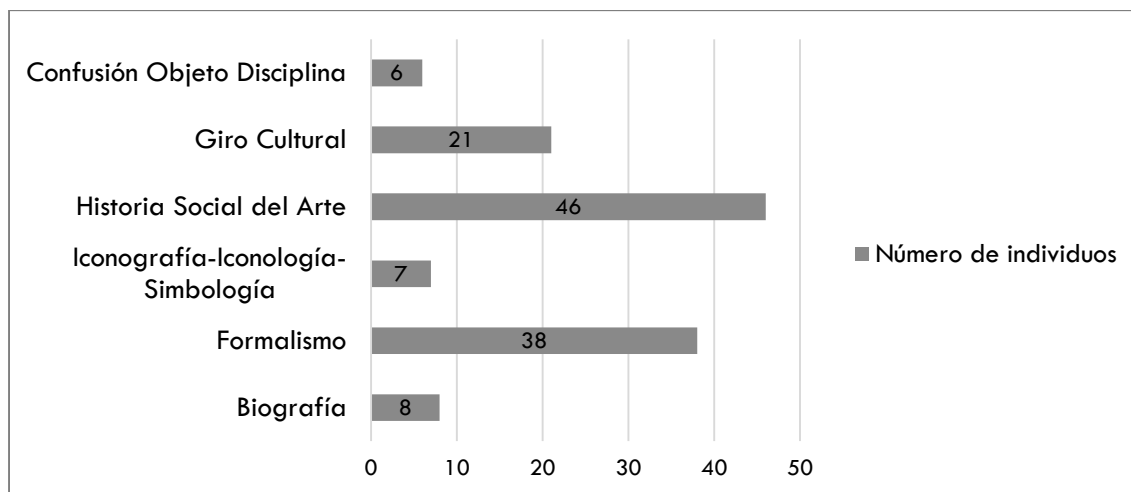


Figura 1. Enfoques de la Historia del Arte a los que se adscriben las respuestas. Fuente: elaboración propia.

Un primer elemento que detectamos a nivel general, especialmente asociado a las posturas formalistas de la muestra, es una predominante visión teleológica de la Historia del Arte, cuestión ya señalada por Parra (2019) o Virta (2001) para el caso de la Historia escolar. Mayoritariamente, el alumnado la define como una disciplina encargada de estudiar los estilos, tendencias, movimientos, corrientes o etapas artísticas y sus características a lo largo del tiempo.

[MAES_1] La Historia del Arte es una disciplina que estudia la evolución de los cambios artísticos desde el pasado hasta la actualidad.

[MAES_15] Es una disciplina que tiene como objeto de estudio el arte, su desarrollo y evolución a lo largo de la historia de la humanidad.

[MAES_33] Una disciplina encargada del estudio de las diferentes manifestaciones artísticas a lo largo del tiempo

[MAES_39] La educación de la expresión humana en su historia, haciendo hincapié en cronología, estilos, características y otros aspectos que pueden ayudar a estructurar la disciplina.

Otras referencias reconocen la vertiente más formalista y van más allá hacia un enfoque social o, directamente, se sitúan dentro de lo que podríamos llamar una Historia Social del Arte. En este terreno algunos/as solo se limitan a enunciar un “arte en su contexto”, mientras que otros/as aluden más ricamente a la integración arte-sociedad como realidades recíprocas que permiten el estudio de las mentalidades de una determinada época.

[MAES_62] Rama de conocimiento que estudia los movimientos artísticos y el contexto histórico en el que tienen lugar.

[MAES_46] La disciplina encargada de estudiar las diferentes manifestaciones culturales y artísticas que se han dado a lo largo de la humanidad y de entender su relación con los cambios políticos, sociales y económicos que se daban en la sociedad coetánea.

Por su parte, en la adscripción al Giro Cultural se consideran las alusiones a los procesos que desvelan la función y el sentido de las imágenes. Sobresalen algunos términos que podríamos

vincular más o menos de forma directa con el Giro Cultural, tales como “propaganda”, “crítica subversiva” o “Cultura Visual”. También se incluyen dentro de este enfoque las visiones no “realistas” del conocimiento. Esto es, el hecho de ser conscientes de que la Historia del Arte, en consonancia con la definición que ofrecía Jenkins (2009) de la disciplina histórica o el mismo Freedman (1992) para el caso de la Historia del Arte, es un discurso, una construcción e interpretación sobre los restos del pasado, siempre sujeta a revisión. Este es un aspecto importante, ya que persiste en el trasfondo de muchas referencias, como en las de los/as participantes de los ya citados estudios de Parra (2019) o Virta (2001) para el caso de la Historia, la posibilidad de abarcar la totalidad de los hechos histórico-artísticos del pasado y reconstruirlos en el presente tal y como sucedieron.

[MAES_17] Aprender sobre el lenguaje simbólico, cómo los patrones y los símbolos según que épocas manifiestan y cambian en función de las necesidades de los artistas y el poder establecido. [...]. Cómo la humanidad ha expresado su imaginación y creatividad, de manera libre o espontánea en unos casos, y en otros sujeta a una cultura y poder determinado, convertida en propaganda o en críticas subversivas contra la opresión.

[MAES_25] Es la interpretación (o interpretaciones) que hacen los/as historiadores/as del arte alrededor de las manifestaciones artísticas creadas durante la historia.

En relación con este último aspecto, es especialmente preocupante que algunos individuos, entre ellos/as graduados/as en Historia del Arte, al definir esta disciplina, enuncien sus respuestas confundiendo su objeto con la disciplina en sí, lo que, desde una visión culturalista y positivista, reduce la materia a un catálogo de obras a ser transmitidas. Del mismo modo, también preocupa la visión que tienen del arte algunos/as participantes. Si bien, generalmente, los/as estudiantes con Grado en Historia del Arte reflejan una visión compleja del objeto de la disciplina, aludiendo a las cuestiones estéticas y valorativas del lenguaje artístico, buena parte de los/as estudiantes con Grado en Historia refieren únicamente la división entre arquitectura, pintura y escultura. Una visión limitada del hecho artístico que, en cierto sentido, podría ser similar a la apuntada por Llobet (2000) en su estudio centrado en docentes de Educación Primaria.

[MAES_7] La composición de toda una serie de obras de todo tipo de naturaleza que transmiten y explican el contexto de una época, personaje, movimiento, etc.

[MAES_10] A lo largo de los años ha ido evolucionando este concepto pues pasó del puro goce de la experiencia estética a entenderlo como una herramienta fundamental de comprensión social y cultural.

[MAES_34] La Historia del Arte en todo su amplio aspecto: escultura, pintura, edificios, etc.

Con todo, observamos que inicialmente el alumnado se adscribe, en una proporción no menor, a visiones formalistas o contextuales de la Historia del Arte, mientras que un número más reducido alcanzaría un enfoque social más serio y riguroso, así como aspectos relacionados con las propuestas del Giro Cultural. Si partimos de la diferenciación según los estudios de acceso al máster de los/as participantes, no encontramos entre los/as estudiantes de Historia y los/as de Historia del Arte diferencias substanciales sobre el porcentaje total de cada subgrupo en cuanto a las referencias relacionadas con la Historia Social del Arte (HA=11 / 68,8 %; H=29 / 69 %), el método biográfico (HA=2 / 12,5 %; H=4 / 9,5 %) o el Giro Cultural (HA=5 / 31,3 %; H=15

/35,7 %). En cambio, sí que se percibe una diferencia en cuanto a las alusiones al formalismo, las cuales esconden a menudo una visión teleológica de la materia (HA=8 /50 %; H=26 / 61,9 %).

4.2. Finalidades

Las finalidades que los/as docentes en formación atribuyen a la disciplina que impartirán es un elemento clave para perfilar su posicionamiento epistemológico, ya que traslucen el valor y el potencial formativo que le conceden. En nuestro caso, como se observa en la Figura 2, destacan tres de ellas.

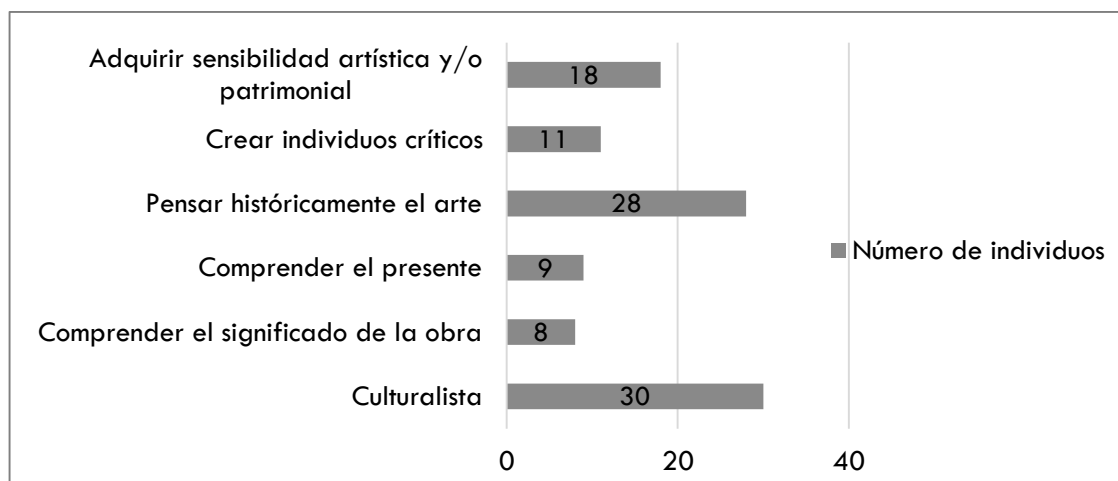


Figura 2. Finalidades atribuidas a la Historia del Arte por los/as participantes. Fuente: elaboración propia.

Entendemos que la finalidad culturalista (30 de 65) implica aquellas concepciones que ven como uno de sus objetivos o el objetivo último de la materia el conocer o comprender mejor las creaciones artísticas, las sociedades o los contextos pretéritos (o presentes) en busca de un aumento de la cultura general. Esta dimensión se asocia a una concepción un tanto cerrada del conocimiento al presuponer una supuesta verdad que podemos transmitir y aprehender. Existe en ella una asunción acrítica de los contenidos sin ninguna reflexión sobre su propia selección. Igualmente, se moverían en esta línea las referencias a entender el significado intrínseco de las obras (8 de 65) al no preguntarse después para qué queremos comprenderlo. A este respecto, ya Alonso (1998) identificó también finalidades culturalistas entre los/as docentes de su muestra al sobrevalorar la adquisición de conocimientos. También Stroud (2006) cuando el docente analizado en su estudio otorgaba una perspectiva elitista a la enseñanza y aprendizaje de la Historia del Arte en consonancia con lo apuntado en términos sociohistóricos por autoras como Caballero (2002) para el contexto español. Este es, según los estudios de Tutiaux-Guillon (2008) o Lebrun y Tutiaux-Guillon (2016), un elemento clave en la explicación de la resistencia al cambio en el interior de las materias escolares, pues a menudo, consciente o inconscientemente, se enseñan los contenidos sin ninguna finalidad extrínseca a estos. Sería entonces cuando los enfoques epistemológico-didácticos más tradicionales se reproducen acríticamente por herencia de la experiencia escolar o la representación social que prefigura la materia.

[MAES_19] Entender la cultura de sociedades pasadas, sus creencias, costumbres, etc. Sirve, por tanto, para estudiar y entender sociedades pasadas.

[MAES_50] Su finalidad es estudiar en su contexto las producciones artísticas elaboradas desde el inicio de la humanidad, para conocerlos y comprenderlos mejor.

Contrariamente, destacan el número de referencias que vinculan la Historia del Arte con las finalidades de pensar históricamente el arte (28 de 65) comprender el presente (9 de 65), crear individuos críticos (11 de 65) y adquirir una sensibilidad respecto al arte y el patrimonio (18 de 65). Estas cuatro finalidades remiten a una concepción distinta del conocimiento, la utilidad y la importancia de la disciplina, guardando estrecha relación con lo trabajado en las materias del máster *Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa y Aprendizaje y enseñanza de la Geografía y la Historia*, así como con los contenidos específicos en didáctica del patrimonio. Estas referencias conectan con los postulados defendidos por La Follette (2017), Sáiz y López-Facal (2015), Gómez y Sáiz (2017) o Sáiz y Parra (2017) sobre el desarrollo del pensamiento histórico crítico del alumnado, al aludir a cuestiones como el trabajo con fuentes, la búsqueda de causas y consecuencias o aspectos ligados a los ejercicios de empatía histórica. Igualmente, pueden suponer un síntoma de cambio, aumento y renovación en el uso del patrimonio en las clases de Ciencias Sociales en las líneas apuntadas por Molina y Muñoz (2016).

[MAES_6] La finalidad de la historia del arte es proporcionarnos una fuente histórica que nos ayude a comprender la mentalidad, la idiosincrasia y la influencia de los acontecimientos históricos en la sociedad humana.

[MAES_13] A mi juicio enseñar a través de la Historia del Arte es enseñar a ver el mundo a través de las artes visuales y audiovisuales [...]. Para proporcionar una educación visual crítica a los estudiantes, así como para entender las diferentes culturas y formarte una identidad en la tuya.

[MAES_35] Tratar que los alumnos sepan apreciar el patrimonio que les rodea logrando así respetarlo.

[MAES_37] En mi opinión, tendría distintas finalidades como, por ejemplo, hacer pensar a quien la estudia sobre el pensamiento de los individuos en otros contextos históricos y transmitir ese conocimiento en el lenguaje del arte. [...]. Enseñar a tener una mirada crítica, aprender a mirar o percibir.

[MAES_57] El análisis del arte como herramienta para conocer los cambios y continuidades [...]. Un proceso [...] necesario para la formación de una sociedad justa e igualitaria.

Así, las finalidades declaradas podrían encuadrarse igualmente en dos ámbitos: los/as que piensan que sirve para aumentar el conocimiento de una forma erudita-elitista y los/as que consideran su utilidad para desarrollar las competencias del pensamiento histórico-artístico, comprendiendo el presente, desarrollando una sensibilidad artística y de respeto al patrimonio y, en definitiva, contribuyendo a la creación de individuos críticos. Una siempre relativa y matizable dualidad que se asemejaría a la presentada por Ávila (2001) en torno a las concepciones del profesorado de Historia del Arte en activo. En este sentido, vemos aquí que la finalidad culturalista está ampliamente extendida entre los/as participantes, llegando a alcanzar casi la mitad de la totalidad de la muestra.

De nuevo, es interesante comprobar que, atendiendo al total de cada subgrupo, las referencias que podemos relacionar con la finalidad culturalista están más presentes entre los/as historiadores/as que entre los/as historiadores/as del arte (HA= 6 / 37,5 %; H=23 / 54,8 %). De la misma forma, también encontramos diferencias significativas en las menciones a comprender

el presente (HA=5 / 31,3 %; H=4 / 9,5 %), adquirir sensibilidad artística y/o patrimonial (HA=6 / 37,5 %; H=10 / 23,8 %) y crear individuos críticos (HA=6 / 37,5 %; H=3 / 7,1 %). Nuevamente, pensamos que ello podría estar relacionado con la importancia de los conocimientos disciplinares como requisito para el reconocimiento del potencial que tiene la materia en cuestión.

4.3. Enseñanza y aprendizaje

Un primer elemento que considerar dentro de las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje son las estrategias metodológicas. Como podemos observar en la Figura 3, 24 de 65 individuos se posicionan en una visión transmisiva-receptiva de la función docente y del rol discente. Esto es, entienden la enseñanza y aprendizaje como un proceso unidireccional en el que el profesorado transmite una serie de conocimientos cerrados que el alumnado asimila y repite.

[MAES_5] Enseñar considero que es una forma de transmitir [...]. Además, se transmiten [...]. Aprender supongo que sería asimilar lo mencionado anteriormente.

[MAES_23] Enseñar es transmitir los conocimientos necesarios para que se consigan aprender y entender los diferentes aspectos de la Historia del Arte y aprender adquirir estos conceptos.

[MAES_50] Enseñar y aprender historia del arte es transmitir y adquirir, respectivamente, conocimientos.

[MAES_54] Enseñar sobre ella sería transmitir una serie de conocimientos y valores [...] al respecto y, aprender, adquirirlos y como en cualquier disciplina, habría unos códigos propios y únicos para lograrlo.

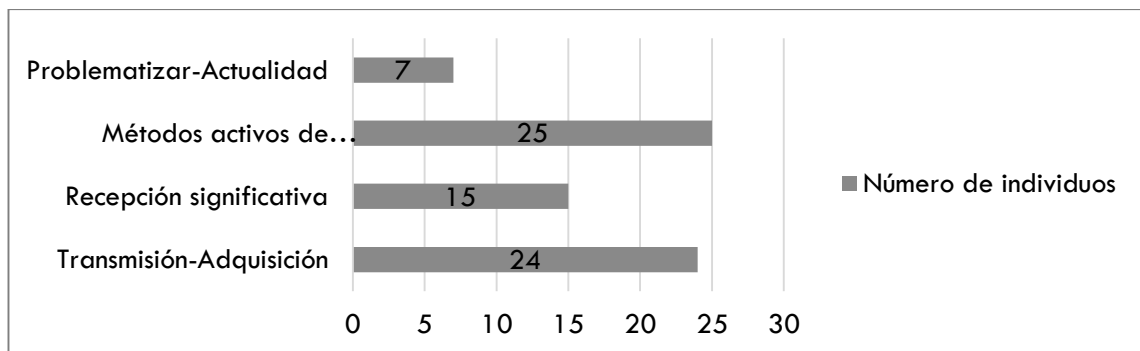


Figura 3. Estrategias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de la Historia del Arte. Fuente: elaboración propia.

Dentro de este marco de la transmisión de conocimientos por parte del profesorado podríamos reconocer una variante, la recepción significativa de los contenidos (15 de 65), en la que los/as futuros/as docentes se sitúan no en la mera adquisición, que puede remitir a un simple ejercicio memorístico de reproducción, sino en su comprensión.

[MAES_13] En relación con ello considero que aprender sobre la Historia del Arte es intentar comprender [...] a través de las imágenes y la cultura y sus manifestaciones.

[MAES_36] Respecto a aprender historia del arte, [...] para mí sería [...] no citar de memoria [...] sin comprenderlo.

Trascendiendo estos modelos más o menos transmisivos-comprensivos, hay una parte muy considerable de la muestra que menciona, aunque de forma poco desarrollada, lo que podríamos denominar metodologías activas de aprendizaje. En ellas cabe, y se presupone, la participación protagónica del alumnado, así como la imagen de un/a docente que no solo transmite, sino que también elabora. Estas metodologías implicarían plantear la autonomía, la reflexión, la construcción, la interdisciplinariedad y la bidireccionalidad en el aprendizaje. En estos casos, por lo declarativo y conciso de las respuestas, conviene ser prudentes y no asociar directamente todas las referencias a un posicionamiento educativo crítico, ya que en algunos casos el papel activo del alumnado no se asocia con finalidades afines a la pedagogía crítica (Sánchez et al., 2018).

[MAES_15] Enseñar historia para mí no es enseñar conceptos y transmitir conocimientos cerrados sino enseñar a pensar y a construir un discurso personal. Aprender a construir ese discurso a partir de fuentes textuales e icónicas.

[MAES_21] Creo que lo fundamental es encontrar la manera de conseguir la participación activa del alumnado.

[MAES_42] Enseñar y aprender en base a un modelo crítico que vaya más allá de lo formal. Dando contextos y perspectiva, así como capacidad analítica cuya utilidad se extiende al día a día.

[MAES_63] Algo que involucrara más al estudiante que una simple exposición.

Un paso más en la referida intención crítica son las alusiones explícitas a la problematización de los contenidos y/o la conexión con la actualidad, así como a la importancia de seleccionar y estructurar las temáticas con base en unos objetivos didácticos coherentes (7 de 65).

[MAES_3] Y alterar el orden cronológico basado en los estilos como si fueran etapas históricas cerradas.

[MAES_33] Problematizar los contenidos y que no sea solo una serie de artistas y fichas de obras.

En lo que respecta a los recursos que incluirían en sus estrategias docentes (Figura 4), 17 de 65 estudiantes aluden al uso del manual o apuntes. También refieren el uso de fuentes icónicas y/o textuales (29 de 65), el proyector (20 de 65) y los audiovisuales (18 de 65). Destacan también las menciones al uso de las TIC (15 de 65), pero predomina, por su simple citación, una alusión más decorativa que significativa. Siguiendo a Gardner y David (2014), la formación inicial debería fomentar un uso crítico de la tecnología que ayude a concebirla como un medio y no como un fin en sí mismo. Además, cabe destacar que los/as estudiantes no mencionan en sus respuestas usos concretos de las fuentes que permitan deducir a nivel declarativo una intención interrogativa o interpretativa en el aula.

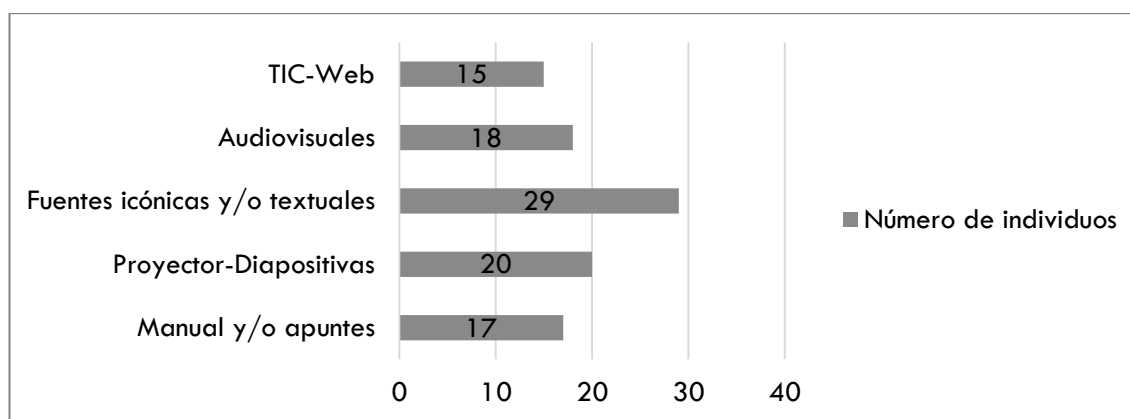


Figura 4. Recursos que los/as docentes en formación utilizarían en su futura práctica profesional. Fuente: elaboración propia.

Las actividades son, en general, escasamente mencionadas (26 de 65) y, cuando se alude a ellas, 20 refieren las salidas para poder estar en contacto con las obras (Figura 5). Un dato, este último, que deberíamos relacionar con el trabajo del patrimonio y que podría suponer un incremento numérico y un cambio epistemológico en el planteamiento de las salidas escolares (Alonso, 1998; Morales et al., 2014). En todo caso, los resultados en este punto podrían estar influenciados por el trabajo del patrimonio en el Máster, lo cual nos hace ver los datos con cierta cautela. Ello porque, más allá de estas salidas, son minoritarias (6) las menciones a actividades como el debate o las exposiciones que, en cierto sentido, podrían suponer perspectivas innovadoras si se vincularan a la capacidad de análisis y reflexión.

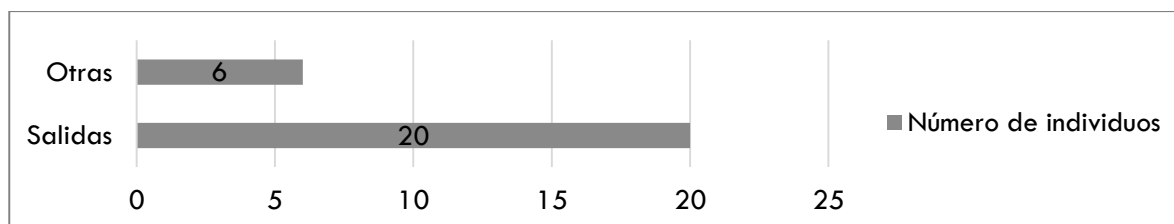


Figura 5. Actividades planteadas por los/as docentes en formación. Fuente: elaboración propia.

De este modo, los posicionamientos respecto a la enseñanza y aprendizaje en los momentos iniciales se dividen entre algunas voluntades -en apariencia- más innovadoras y visiones simples, técnicas y mecanicistas que también se extienden en la mitad de la muestra. Es una situación preocupante, ya que esta visión técnica-tradicional se asocia a la mera transmisión de contenidos sustanciales, excluyendo las correspondientes competencias del pensamiento histórico-artístico crítico encargadas de su significación. Además, rehúye la dimensión crítica y problematizadora que debería guiar la interpretación del currículum (La Follette, 2017; Sáiz y López-Facal, 2015).

En lo que respecta a la comparación entre los subgrupos disciplinares, en este caso observamos que hay diferencias en cuanto al porcentaje por total de subgrupo en las referencias relacionadas con las estrategias de problematizar los contenidos y relación con la actualidad (HA=4 / 25 %; H=3 / 7,1 %), así como con las vinculadas con los métodos activos de aprendizaje (HA=8 / 50 %; H=15 / 35,7 %). El hecho de tener un mayor conocimiento disciplinar podría explicar que los/as estudiantes con Grado (o equivalentes) en Historia del Arte, al tener un mayor dominio de los contenidos, fuesen más conscientes de las posibilidades de problematización del contenido histórico-artístico, su conexión con la actualidad y las opciones a la hora de plantear su enseñanza y aprendizaje desde una visión activa.

5. Discusión

Los resultados expuestos muestran que en el momento previo al inicio del módulo en didáctica de la Historia del Arte del Máster de Secundaria los/as estudiantes presentan unas concepciones declarativas que, en buena medida, aún reproducen visiones tradicionales de lo que es la Historia del Arte, sus finalidades y su enseñanza y aprendizaje.

Respecto a los enfoques, no es menor el número de estudiantes que se adscriben al paradigma formalista (38 de 65) o incluso histórico-social en un sentido contextual-teleológico del discurso histórico-artístico. En lo referente a las finalidades, prevalece el culturalismo en el sentido de un aumento de la cultura general (30 de 65) o el hecho de asimilar un contenido encerrado en sí mismo (8 de 65). Del mismo modo, sigue habiendo un elevado número de referencias a la simple transmisión-adquisición de contenidos como estrategia preferente en la enseñanza y aprendizaje de esta materia (24 de 65), lo cual mantiene cierta coherencia con los resultados de las otras dos categorías. Todo ello indica que el peso de la representación tradicional de la materia señalada por autores/as como Ávila (2001), Caballero (2002), Chanda (1998), Cuesta (1997), Freedman (1992) o Trafí-Prats (2009) persiste en las concepciones de los/as futuros/as profesores/as.

Uno de los mecanismos explicativos de esta pervivencia podría ser la propia experiencia escolar con la materia. Recordemos que 44 de 65 estudiantes han cursado la materia de Historia del Arte en Bachillerato y 59 de 65 han tenido contacto con la materia en la universidad, siendo quizás el referente escolar-académico más directo y prolongado que han tenido con la asignatura. Este sería, pues, el referente más cercano a la práctica que constituiría, mediando las concepciones, el punto de partida desde el que un/a profesor/a encara su formación inicial (Llobet, 2000; Molina-Puche et al., 2021; Pagès, 1999 y 2011; Parra, 2019; Solís et al., 2012).

En este sentido, debemos ser precavidos en lo que respecta a las adscripciones iniciales que muestran unas concepciones en apariencia más innovadoras. En lo relativo a las adscripciones paradigmáticas en torno a la Historia del Arte y las finalidades que se le atribuyen, Santamaría y Asensio (2003) afirmaban que, aunque a nivel declarativo suele haber más variedad e igualdad entre los posicionamientos sociológico y formalista, este último predomina conforme nos acercamos a la realidad del aula. Además, en nuestro análisis debemos recordar que los/as estudiantes ya habían cursado algunas materias del Máster que sin duda también influyen sobre los resultados. Ello no es incongruente con el planteamiento del estudio, dado que se ha pretendido analizar el punto de partida conceptual de los/as estudiantes en el momento previo al inicio del módulo en didáctica de la Historia del Arte. No obstante, sí que debe ser recordado para la correcta interpretación de los datos. Igualmente, también debemos tener en cuenta las traslaciones que pueden darse en las respuestas entre el conocimiento histórico y el histórico-artístico.

En todo caso, el retrato de las concepciones declarativas resultantes en el marco de este estudio evidenciaría la necesidad de una formación específica en Didáctica de la Historia del Arte por parte de los/as participantes. Una formación que parta de dichas concepciones y se encamine a su reestructuración -no lineal- en conexión con lo planteado en trabajos ya citados como los de Ávila (2001), Ávila y Duarte (2017), Cuenca y Estepa (2006), Duarte y Ávila (2015), Pagès y Pacievitch (2011), VanSledright y Reddy (2014) o Virta (2001).

En este punto es importante destacar la diferente especialización disciplinar de los/as estudiantes de la muestra. Ello es sin duda un obstáculo a la hora de plantear el módulo en Didáctica de la Historia del Arte del Máster, ya que este debe proporcionar las competencias (iniciales) necesarias para llevar a cabo la labor docente partiendo de la base de un desigual manejo conceptual y metodológico en la materia. En cierto sentido, esto no es ya un problema del Máster de Secundaria en sí, sino de la organización general de la formación de un/a profesor/a de esta etapa educativa. A la terrible descompensación entre los conocimientos epistemológicos y didácticos se suma la misma especialización en el conocimiento disciplinar, cuestión que no se ajusta a la realidad conjunta (Ciencias Sociales) que se da -o se debería dar- en el entorno escolar, con las correspondientes carencias que ello provoca a unos/as y otros/as en las distintas materias que engloba el área.

En nuestro caso, debemos tener en cuenta que solo 16 de 65 estudiantes cuentan con el Grado en Historia del Arte, por lo que encontramos unas carencias disciplinares específicas entre buena parte de los/as integrantes de la muestra. Una formación disciplinar sólida es necesaria para dotar de sentido y significado cualquier propuesta de renovación en la praxis. Recordemos que hay alumnos/as que solo han cursado algunas asignaturas en el Grado (43 de 65) y otros/as que nunca han estudiado esta materia, ni tan siquiera en Bachillerato (6 de 65). Una situación que ya denunciaba Alonso (1998) para los/as maestros/as de Educación Básica en el área de Ciencias Sociales y, más recientemente, Parra y Morote (2020) quienes, centrados en la educación geográfica e histórica del profesorado en formación, reivindican la importancia del dominio disciplinar como condición necesaria para romper con las continuidades que lastran las innovaciones educativas en la enseñanza y aprendizaje de estas materias. También los resultados de los estudios de VanSledright y Reddy (2014) o Virta (2001) han mostrado esta tendencia, ya que las concepciones epistemológicas más complejas sobre la Historia y su enseñanza y aprendizaje suelen estar relacionadas con una mayor formación disciplinar de los/as sujetos, especialmente formación en historiografía y métodos historiográficos.

No obstante, lejos de la resignación, la sección dedicada a la Didáctica de la Historia del Arte del Máster debe tener en cuenta todas estas casuísticas e intentar la progresión hacia modelos más deseables de todos/as los/as estudiantes. A tenor de los resultados expuestos y las citadas características de la muestra, es necesario que dicho bloque no descuide la fundamentación disciplinar de la propia materia, profundizando en los enfoques histórico-artísticos y las finalidades de su enseñanza. Sin duda esto es clave para evitar una concepción encerrada de los contenidos y un entendimiento teleológico del relato histórico-artístico ausente de perspectivas problematizadas o conectadas con fines sociales. Este es uno de los elementos que permitirá concienciar sobre el potencial educativo de la Historia del Arte, abriendo las posibilidades a nuevos discursos que cuestionen las metanarrativas del relato histórico-artístico tradicional (Ruiz y Ledezma, 2017). Como han subrayado los trabajos de Parra (2019), Parra y Morote (2020), Tutiaux-Guillon (2008) y Lebrun y Tutiaux-Guillon (2016), repensar las finalidades otorgadas a la enseñanza de una materia es esencial para romper con la perpetuación de rutinas que, en el caso de las disciplinas humanísticas, se asocian al mero memorismo y la ausencia del pensamiento crítico.

Desde este planteamiento se deben potenciar las estrategias metodológicas que impliquen problematizar los contenidos histórico-artísticos a partir de métodos activos de aprendizaje. A nuestro juicio, esto debe relacionarse con el desarrollo de las competencias y capacidades que

entraña la alfabetización audiovisual crítica, tales como el trabajo con fuentes, la extracción de causas y consecuencias, la elaboración propia de relatos histórico-artísticos, el debate, la interpretación, el razonamiento o la reflexión (Gómez y Sáiz, 2017; La Follette, 2017; Sáiz y López-Facal, 2015; Sáiz y Parra, 2017). Los/as estudiantes necesitan materializar el cambio de concepción epistemológica sobre estrategias y recursos didácticos concretos que permitan *hacer ver* el cambio como una posibilidad tangible y, por lo tanto, *factible*.

Conviene subrayar que la práctica totalidad de la muestra (62 de 65) ha admitido no conocer nada de didáctica de la Historia del Arte previo contacto con el Máster. Además, la alusión explícita a recursos y actividades es débil. Como apuntamos, esta descompensación didáctica-disciplinar debe atajarse con estrategias concretas dentro de la didáctica de la Historia del Arte (trabajo con fuentes, talleres, realización de debates...) que ejemplifiquen los cauces por los que puede discurrir y a partir de los cuales se pueden desarrollar y trabajar los contenidos en el aula, así como las finalidades con las que se implementan. Esta ejemplificación es defendida por autores/as como VanSledright y Reddy (2014) en su trabajo dedicado a evaluar el cambio de las concepciones epistémicas del profesorado en formación y su impacto real en las aulas.

Con todo, debemos insistir en la necesidad de un cambio en el modelo de formación docente que facilite la reestructuración de las concepciones y su evolución hacia perspectivas más deseables. Un aspecto clave en este sentido es la ruptura de la especialización disciplinar universitaria fragmentada en el ámbito de las Ciencias Sociales. Del mismo modo, la formación didáctica inicial requeriría de un mayor peso curricular. Como han señalado Molina-Puche et al. (2021), se hace necesario reformular la formación inicial apostando por el cambio de un modelo consecutivo a otro de tipo simultáneo con la finalidad de mejorar la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.

6. Reflexiones finales

Como subrayamos en la introducción, este estudio examina las concepciones iniciales del profesorado en formación de un modo exploratorio. Así, debemos reconocer los límites declarativos con los que se deben leer los resultados alcanzados. No obstante, creemos que se inicia un camino del que surgen nuevas preguntas de investigación con las que complementar y fortalecer las conclusiones alcanzadas.

En este sentido, será del todo oportuno profundizar en la relación existente entre las concepciones y la formación disciplinar base. Igualmente, se hace necesario incluir, dentro del instrumento de investigación, estrategias o ejercicios con los que poder comprobar el alcance de las concepciones sobre un caso práctico hipotético. También, y aunque en este caso se ha querido caracterizar el momento “real” previo al inicio del módulo en didáctica de la Historia del Arte, sería interesante explorar las concepciones al inicio de la totalidad de la formación didáctica inicial, lo cual permitiría afinar el estudio de las influencias que se dan sobre las concepciones de la disciplina y el papel que desempeña la trayectoria vital.

Agradecimientos y financiación

Este trabajo forma parte 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 de la UE. Además, el autor es beneficiario de una Ayuda del Subprograma de Formación de Profesorado Universitario (FPU), referenciada FPU18/03756, con financiación del Ministerio de Universidades (Gobierno de España)

Bibliografía

- Adler, S. A. (2008). The Education of Social Studies Teachers. En L. S. Levstik y C. A. Tyson (eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 329-350). Routledge.
- Alonso, A. M. (1998). *El profesorado asturiano ante la enseñanza de la Historia del Arte*. Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Álvarez, C. y San Fabián, L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). [10.30827/Digibug.20644](https://doi.org/10.30827/Digibug.20644).
- Arancibia, M., Badia, A., Soto, C. P. y Lee, A. (2018). The impact of secondary history teachers' teaching conceptions on the classroom use of computers. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(1), 101-114. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1412342>
- Arancibia, M., Soto, C. P. y Contreras, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 23-51. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100001>
- Arbeláez, R. (2004). *Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. <http://roderic.uv.es/handle/10550/15414>
- Ávila, R. M. (2001). *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Díada.
- Ávila, R. M. y Duarte, O. (2017). Las unidades didácticas como eje de integración del conocimiento práctico profesional en la educación patrimonial. Cambios epistemológicos del profesorado en formación. En R. Martínez, R. García-Moris y C. R. García (eds.). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 25-33). Universidad de Córdoba y AUPDCS. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6131915>
- Ávila, R. M. y Estepa, J. (1997). El conocimiento profesional de los profesores de Historia del Arte de Bachillerato. Una propuesta metodológica. En A. Santisteban (coord.). *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 87-94). Diada Editora.
- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 9, 97-113. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362>
- Bel, J. C., Colomer, J. C. y Valls, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XX1*, 22(1), 353-374. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20008>
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Katz.

- Buriticá, D. A. y Bernal, J. D. (2017). Concepciones y representaciones sociales sobre el recreo escolar: prácticas que lo configuran en un escenario para la construcción de paz con niños y niñas desde la escuela. *Ideales*, 6, 141-153. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1730>
- Caballero, M. R. (2002). *Inicios de la Historia del Arte en España: La Institución Libre de Enseñanza (1876-1936)*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.).
- Chanda, J. (1998). Art History Inquiry Methods: Three Options for Art Education Practice. *Art Education*, 51(5), 17-24. <https://doi.org/10.2307/3193717>
- Cheng, M., Chan, K., Tang, S. y Cheng, A. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.018>
- Cohen, L. Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 36, 152-168. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/index.htm>
- Cuberos, M., Santamaría, A., Prados, M. y Arias, S. (2019). Concepciones del aprendizaje de estudiantes en proceso de formación como docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 453-471. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11238>
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2006). Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*, 61, 85-98.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares-Corredor.
- Denzin, N. K. (2017). Critical Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 8-16. <https://doi.org/10.1177/1077800416681864>
- Donoso, P., Rico, N. y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(2), 76-97. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/52092>
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2014). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). La Muralla.
- Duarte, O. y Ávila, R. M. (2015). El modelo didáctico de investigación para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado. *Cabás*, 13, 135-150. <http://revista.muesca.es/articulos13/334-el-modelo-didactico-de-investigacion>
- Fernández, M. y Postigo, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en educación. ¿Nueva guerra de paradigmas? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Freedman, K. (1992). La enseñanza del tiempo y del espacio. Comprensión de la Historia del Arte y de la herencia artística. *Revista de Educación*, 298, 81-88.

- García-Varas, A. (2011). *Filosofía de la imagen*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Paidós.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.
- Gómez, C. J. y Sáiz, J. (2017). Narrative Inquiry and Historical Skills. A Study in Teacher Training. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 19-32. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.910>
- Gondra, A., De Angelis, M. G., López, G. y Vives-Ferrándiz, L. (2014). *Cuando despertó, el elefante todavía estaba ahí. La imagen del rey en la Cultura Visual 2.0*. Sans Soleil Ediciones.
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la historia*. Siglo XXI.
- Juanola, R. (2006). Lo que no es nuevo puede ser actual: hacia distintos puntos de mira de la didáctica del arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 26-37.
- La Follette, L. (2017). Bloom's Taxonomy for Art History. Blending A Skills-Based Approach into The Traditional Introductory Survey. *Art History Pedagogy & Practice*, 2(1). <https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol2/iss1/3>
- Lebrun, J. y Tutiaux-Guillon, N. (2016). Des disciplines scolaires en mutation: Regards croisés France, Québec... et ailleurs. *Spirale- Revue de recherches en éducation*, 58, 3-7. <https://doi.org/10.3917/spir.058.0003>
- Liceras, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las Ciencias Sociales. *Profesorado, revista del currículum y formación del profesorado*, 8(1), 1-22. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42103>
- Llobet, C. (2000). Los conocimientos de Historia del Arte de los alumnos de formación inicial del profesorado de Educación Primaria: un estudio de caso. En J. Pagès, J. Estepa, y G. Travé (Eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 413-424). Universidad de Huelva.
- Lundy, A. D. y Stephens, A. E. (2015). Beyond the literal: Teaching visual literacy in the 21st century classroom. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 174, 1057-1060. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.794>
- Martínez, S. (2014). Cultura Visual y educación de la mirada: imágenes y alfabetización. *Revista Digital do LAV*, 7(3), 3-18. <http://dx.doi.org/10.5902/1983734816201>
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2014). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). La Muralla.
- Medina, J. P. y Navío-Gàmez, A. (2018). Concepciones sobre innovación educativa. ¿Qué significa para los docentes en Chile? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 71-90. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8395>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Molina, S. y Muñoz, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: un estudio de caso.

Revista Complutense de Educación, 27(2), 863-880.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48411

- Molina-Puche, S., Ortuño-Molina, J. y Sánchez-Agustí, M. (2021). Nuevas leyes, mismos problemas: la enseñanza de la historia en España a partir de los recuerdos de los futuros profesores de Educación Secundaria. *El Futuro del Pasado*, 12, 61-89.
<https://doi.org/10.14201/fdp2021126189>
- Morales, A., Caurín, C., Sendra, C. y Parra, D. (2014). Aprendiendo a plantear problemas en el medio. Análisis de una experiencia con estudiantes del Máster en Investigación en Didácticas Específicas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 28, 65-81.
<https://doi.org/10.7203/DCES.28.3848>
- Ortuño-Molina, J. y Alvé, F. (2021). Concepciones de docentes en formación suecos y españoles sobre la desigualdad de género en perspectiva temporal. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 15, 161-184.
<https://doi.org/10.6018/pantarei.485481>
- 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, 161-178.
<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/23928>
- 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, 67-81. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/276>
- Pagès, J. y Pacievitch, C. (2011). Instrumentos para la evaluación de las representaciones sobre la profesión de profesor de ciencias sociales, de geografía e historia del alumnado del máster de secundaria. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban. (coords.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 379-389). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3779818>
- 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* (pp. 73-98). Tirant Humanidades.
- Parra, D. y Morote, A. (2020). Memoria escolar y conocimientos didáctico-diciplinarios en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 11-32.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.82028>
- Pastor-Quiles, M. y Mateo-Corredor, D. (2019). Trabajo y roles de género durante la Prehistoria. Un estudio sobre su percepción en el alumnado de Historia. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 13, 37-53. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2019/2>
- Peris, A. (2016). Imaginar la nació a través de la ficció televisiva: memòria, proximitat i vida diària. *Debats*, 130(1), 31-47. <https://doi.org/10.28939/iam.debats.130-1.4>
- Rausell-Guillot, H. (2020). ¿Qué aporta el género a la formación de docentes de historia? La valoración de la perspectiva de género entre los estudiantes del Máster de Profesor/Profesora en Educación Secundaria. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(1), 185-203. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444781>

- Rueda, J. C. y Coronado, C. (2016). Historical science fiction: from television memory to transmedia memory in *El Ministerio del Tiempo*. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 17(1), 87-101. <https://doi.org/10.1080/14636204.2015.1135601>
- Ruíz, A. (2012). Escritura en el primer ciclo: entre concepciones y representaciones sociales. *Enunciación*, 17(2), 90-102. <https://doi.org/10.14483/22486798.4428>
- Ruíz, M. y Ledezma, L. (2017). ¿Y dónde están las mujeres? Las artistas en la Historia del Arte. *Contextos. Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 37, 187-194. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1272>
- Sáiz, J. y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Sáiz, J. y Parra, D. (2017). Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 95-109. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284931>
- Sánchez, N., Sandoval, E., Goyeneche, R., Gallego, E. y Aristizabal, L. (2018). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Espacios*, 39(10). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/18391041.html>
- Santamaría, J. y Asensio, M. (2003). Paradigmas utilizados por el profesorado de bachillerato en historia del arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37, 18-29.
- Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- Solís, E., Martín, R., Rivero, A. y Porlán, R. (2013). Expectativas y concepciones de los estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias. *Revista Euskera sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 496-513. <http://dx.doi.org/10.25267/Rev Eureka ensen divulg cienc.2013.v10.iextra.02>
- Solís, E., Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (2012). Las concepciones de los profesores de ciencias de secundaria en formación inicial sobre metodología de enseñanza. *Revista Española de Pedagogía*, 70(253), 495-514. <https://revistadepedagogia.org/volume/lxx/no-253/>
- Stroud, E. J. (2006). *Opening the door to meaning-making in Secondary Art History instruction* [Thesis for the Degree of Master of Arts, University of North Texas]. <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5244/m1/1/>
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Torrado, M. (2014). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 231-257). La Muralla.
- Trafi-Prats, L. (2009) Art Historical Appropriation in a Visual Culture-Based Art Education. *Studies in Art Education*, 50(2), 152-166. <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2009.11518763>
- Trepat, C. A. (2003a). Didácticas de la historia del arte. Criterios para una fundamentación teórica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37, 7-17.
- Trepat, C. A. (2003b). *El taller de la mirada. Una didáctica de la història de l'art*. Pagès Editors.

- 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* (pp. 117-146). De Boeck.
- Van Hover, S. y Yeager, E. (2007). "I want to use my subject matter to...": the role of purpose in one U.S. secondary history teacher's instructional decision making. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 670-690.
- VanSledright, B. y Reddy, K. (2014). Changing epistemic beliefs? An exploratory study of cognition among prospective history teacher. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 28-68. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014028>
- Virta, A. (2001). Student Teachers' Conceptions of History. *History Education Research Journal*, 2(1). 10.18546/HERJ.02.1.06

Panta Rei

PANTA REI es una revista digital de investigación orientada a la Historia y otras ciencias afines. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales, reseñas de monografías de actualidad y crónicas de congresos o eventos científicos relevantes.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

El CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) es la institución encargada de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia, Arqueología, Historia del Arte, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.

PANTA REI is a digital journal focused on History and other sciences related to it. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, recensions on monographs about current issues and reports about congresses or relevant scientific events.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is to offer rigorous contents with quality and being of interest to the reader.

CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) is the institution in charge of the coordination and management of this journal. This is the centre from where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archeology, Art History, Didactics of the Social Sciences, etc.

Normas de publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

Envío y presentación de originales

Los artículos se enviarán exclusivamente a través del correo electrónico a la dirección pantarei@um.es. Los textos serán enviados en formato DOC y las imágenes en formato JPEG o TIFF, y con un tamaño mínimo de 2000 px. Éstas no aparecerán incorporadas en el texto, sino enviadas en archivo aparte y correctamente numeradas según su posición en el texto. Junto al trabajo, se rellenará y enviará un documento aparte en el que se especifiquen los datos del autor siguiendo el modelo disponible en la página Web de la revista.

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su sexta edición. La extensión máxima de los trabajos será de 30 páginas. La tipografía será Arial 11, con interlineado sencillo y sin espacio alguno entre párrafos. El texto deberá ir justificado a ambos márgenes y sin sangría en los primeros párrafos. Los márgenes serán de 2,50 cm. En los casos en los que fuera necesario incorporar notas, éstas irán a pie de página, enumeradas consecutivamente, con tipografía Arial 10, interlineado sencillo y justificadas a ambos márgenes.

Una información más detallada se encuentra disponible en la página <https://revistas.um.es/pantarei/>.

Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán rellenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

Publishing rules

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. In this way, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

Submission and presentation of originals

The articles will be exclusively submitted by email to pantarei@um.es. The texts will be submitted in DOC format and the images in JPEG or TIFF format, and with a minimum size of 2000 px. Images will not be integrated in the text but sent in another file and properly numbered according to their position in the text. Attached to the paper, a document will be filled out and sent where the author's data will be specified following the model available on the website.

The sixth edition of the Manual of the American Psychological Association will be taken into account for the writing of the papers. The length of the papers must not exceed 30 pages. Typography will be Arial 11, with simple line spacing and no space between paragraphs. The text must be justified on both margins without indentation in the first paragraphs. Margins size will be 2.50 cm. Where it could be necessary the incorporation of notes, they will be at the bottom of the page, consecutively numbered with typography Arial 10, simple line spacing and justified on both margins.

More detailed information is available on the website: <https://revistas.um.es/pantarei/>.

Examination and assessment process

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and possess the scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal; for this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts can be (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the corresponding edition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.

