

Sáiz, J. & Gómez, C.J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.206701>

Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos

Jorge Sáiz Serrano¹, Cosme J. Gómez Carrasco²

¹Universidad de Valencia, ²Universidad de Murcia

Resumen

Este trabajo aborda los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación sobre pensamiento narrativo y niveles de alfabetización histórica en la formación del profesorado de Educación Primaria. Esta fundamentación ha servido para el diseño y elaboración de un instrumento de recogida y análisis de datos de carácter cuantitativo y cualitativo. El estudio se ha realizado a través de una síntesis histórica sobre una de las principales narrativas de la historia de España: la expansión cristiana sobre los territorios musulmanes en la Península Ibérica en la Edad Media. Los primeros resultados del estudio han permitido verificar la funcionalidad del instrumento y han puesto de relieve la necesidad de mejorar e incrementar la educación histórica de forma transversal en todos los niveles educativos.

Palabras clave

Análisis narrativo; pensamiento histórico; formación del profesorado; educación histórica

Contacto:

Jorge Sáiz Serrano, jorge.saiz@uv.es, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Facultad de Educación, Universidad de Valencia, Avda. Tarongers, 4, 46022, Valencia.
Cosme J. Gómez Carrasco, cjgomez@um.es, Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales, Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, Campus de Espinardo, 30100, Murcia.
Este trabajo ha contado con la financiación de los proyectos de investigación I+D+i coordinados: EDU2012-37909-C03-01 y EDU2012-37909-C03-03, este último titulado "La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria desde las ciencias sociales", del proyecto I+D+i "Familia, desigualdad social y cambio generacional en la España centro-meridional, ss. XVI-XIX" (HAR2013-48901-C6-6-R) del Plan Nacional de I+D+i del MINECO; y de la Red14 de investigación en enseñanza de las ciencias sociales.

Researching historical and narrative thinking in teacher education: theoretical and methodological basis

Abstract

The main aim of this paper is to analyse the theoretical and methodological basis of research on narrative thinking and levels of historical literacy in teacher training program for primary education. This approach has been used to design and develop a tool to analyse quantitative and qualitative data. The pilot study was conducted through a historical synthesis of one of the main narrative of the history of Spain: Christian expansion in Muslim territories on the Iberian Peninsula in the Middle Ages. The first results of the study have verified the functionality of the instrument and the need to improve and increase the historical education in all levels educational.

Key words

Narrative inquiry; Historical Thinking; Teacher Training Program; History Education

1. Introducción

En la dos últimas décadas la investigación sobre el pensamiento narrativo se ha abordado desde un carácter muy interdisciplinar, tanto desde las ciencias sociales como desde las humanidades (Liu, 2013). En estos trabajos tiene mucho peso la perspectiva cualitativa, aplicando un enfoque hermenéutico y fenomenológico. Es el caso de las investigaciones que abordan las producciones narrativas de los estudiantes para analizar la comprensión de la historia y los niveles de alfabetización histórica (Chapman, 2011; Carretero y Van Alphen, 2014; Cooper, 2014; Henríquez y Ruiz, 2014; Lee, 2005; López et al. 2015; Monte-Sano, 2010; Rüssen, 2005; Van Drie y Van Boxtel, 2010). Las investigaciones se han centrado en la interpretación y observación particular que muestran los individuos analizados sobre ciertos fenómenos sociales e históricos (Josselson, 2007). A pesar del dominio de los métodos cualitativos, desde la psicología social se está avanzando en la combinación de éstos con métodos cuantitativos que permitan investigar las representaciones sociales a través de narrativas. Trabajos como los de Fülöp y Lázsló (2013), Lázsló (2008), Liu y Lázsló (2007), Liu et al. (2009), McAdams (2006), Páez y Liu (2011) o Schiff (2007) profundizan en las representaciones sociales de la historia y en el uso de herramientas para realizar inferencias e interpretaciones válidas a través de la investigación narrativa.

Partiendo de estos referentes en didáctica de la historia y psicología social, este trabajo aborda los fundamentos teóricos y metodológicos de una investigación sobre producciones narrativas del alumnado. Se planteó un instrumento de recogida y análisis de narrativas que facilitara un enfoque cuantitativo y cualitativo para investigar pensamiento narrativo y niveles de alfabetización histórica en la formación del profesorado de Educación Primaria. El estudio se realizó solicitando una síntesis histórica de una de las principales narrativas históricas de España: la expansión cristiana sobre los territorios musulmanes en la Península Ibérica en la Edad Media. El objetivo ha sido verificar la funcionalidad de un instrumento de análisis que facilite un diagnóstico fiable de los niveles de educación y alfabetización histórica de futuros docentes de Primaria.

2. Los nuevos enfoques en la enseñanza de la historia y el pensamiento narrativo

Gran parte de la literatura científica reciente sobre enseñanza de la historia defiende la necesidad de un aprendizaje basado en habilidades que permitan al alumnado interpretar el pasado, más allá de un conocimiento factual o conceptual y de carácter memorístico sobre fechas, personajes o acontecimientos (Barca, 2000; Clark, 2011; Domínguez, 2015; Lévesque, 2008; Peck y Seixas, 2008; Pagès, 2009; Prats y Santacana, 2011; Stearns et al. 2000; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001). Estas investigaciones distinguen dos tipos de contenidos históricos. Por un lado los contenidos sustantivos o de primer orden. Son los que hacen referencia tanto a conceptos o principios como a fechas y acontecimientos históricos concretos. Por otro lado los contenidos estratégicos, de segundo orden o metaconceptos históricos como conceptos metodológicos. Éstos se relacionan con las habilidades del historiador, la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica (VanSledright y Limon, 2006).

Los contenidos de segundo orden se relacionan con la definición de pensamiento histórico que se ha ido fraguando a lo largo de los últimos años. Según Seixas y Morton (2013), el pensamiento histórico sería el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar narrativas históricas. Para su desarrollo se deben considerar seis conceptos clave: *relevancia histórica*; *pruebas históricas*; *cambio y continuidad*; *causas y consecuencias*; *perspectiva histórica*; y *la dimensión ética de la historia*. Este trabajo se inserta dentro de las propuestas que está surgiendo en EEUU y Canadá (Barton y Levstik, 2004; Stearns et al. 2000; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001). Además, desde una perspectiva empírica, se incide en las habilidades de pensar, leer, escribir y argumentar históricamente consideradas como alfabetización histórica (Monte-Sano, 2010; Wineburg et al. 2013). En ámbito británico se ha realizado también desde finales de la década de 1980, un gran esfuerzo para analizar conceptos de segundo orden en la argumentación de los alumnos. Aquí destacan los resultados del proyecto *Concepts of History and Teaching Approaches* (Lee et al. 2004; Lee 2005). Los primeros trabajos de este proyecto analizaron las destrezas históricas de los estudiantes mediante uso de fuentes y ejercicios de empatía histórica y más recientemente examinaron las diferentes formas de plantear la causalidad de los hechos históricos. Por su parte, los trabajos de Chapman (2011) y el proyecto *Constructing History 11-19* (Cooper y Chapman, 2009) profundizan en esta línea de razonamiento en el uso de fuentes: es un campo temático también abordado en otros países como Holanda (Van Drie y Van Boxtel, 2008) y Chile (Henríquez y Ruíz, 2014).

Estos trabajos coinciden en la necesidad de que los docentes cuestionen el modelo de aprendizaje cognitivo de la historia (VanSledright, 2014). Saber historia no significa memorizar hechos, conceptos y fechas. La comprensión histórica implica otras habilidades de pensamiento más complejas. Este tipo de pensamiento histórico se adquiere mediante la participación gradual en la práctica del historiador (Gómez et al. 2014, Sáiz, 2013). La historia es una construcción y como tal hay que enseñarla en el aula. Los docentes de historia necesitan poseer una sólida teoría sobre la formación del pensamiento y comprensión histórica en el alumnado, el aprendizaje de la disciplina y en la búsqueda de marcadores de progresión cognitiva (VanSledright, 2011).

En este sentido, la argumentación y la representación narrativa del pasado se han convertido en elementos claves en recientes trabajos. De hecho este proceso deriva de las propias discusiones historiográficas sobre el valor de la narración en la explicación histórica (Ankersmith, 2001; Carr, 1986; Stone, 1979). Como indican Carretero y Van Alphen (2014), el conocimiento histórico y la construcción de narrativas están íntimamente relacionados.

Además, el desarrollo de narraciones puede ser un camino adecuado para iniciar a los niños y las niñas en la comprensión y explicación de procesos y conceptos históricos (Cooper, 2014).

El pensamiento narrativo es la operación mental básica que da sentido y permite organizar el pasado histórico (Carretero y Atorresi, 2008; Ricoeur, 1987; Rüsen, 2005). Si solicitamos un escrito de síntesis a un estudiante podemos observar lo que conoce de diferentes procesos y también cómo los representa y organiza. El análisis de las representaciones sociales del pasado mediante narrativas es un tema trascendental que sobrepasa la mera curiosidad académica, como indica Klein (2013). Se convierte en tema crucial cuando los narradores son maestros en formación, ya que pueden reproducir en su futura docencia ciertas representaciones sociales estereotipadas del pasado y de la memoria colectiva (Pavié, 2011; Souto, 2014). Detectar estos elementos en su fase de formación ayuda a mejorar la educación histórica y la comprensión de fenómenos sociales.

Además de la representación social del pasado, hay que recordar que el discurso narrativo lleva implícito el uso de la dimensión temporal, el establecimiento de nexos causales y una perspectiva moral (Barton y Levstik, 2004). Por tanto, el uso de narrativas permite reflexionar sobre la historia como construcción (Bage, 1999; Topolsky, 2004). Es precisamente el recurso a la construcción de narraciones lo que nos puede permitir valorar los procesos internos del conocimiento histórico. Siguiendo las ideas de Bruner (1986; 1990), permite discernir tanto el nivel de conocimientos sustantivos (enumeración de contenidos ciertos sobre un acontecimiento) como el nivel de conciencia o nivel de contenidos de segundo orden (lo que sabemos sobre las creencias, motivaciones, emociones y voluntariedad en las acciones ocurridas en el pasado). Al mismo tiempo los relatos aportan información sobre la progresión del aprendizaje y su capacidad para organizar y comprender el pasado. Como estableció McAdams (2006), la estructura de la narración, la justificación, la causalidad y las paradojas reflejadas en la composición narrativa son un claro indicador en la madurez del pensamiento. En palabras de Bruner (1997:168) *“Vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración”*.

Por todo ello el análisis de narraciones en didáctica de la historia está cobrando gran importancia, tanto por su carácter de saber construido, como en la selección de contenidos del relato y su relación con las principales narrativas históricas nacionales (Carretero y Bermúdez, 2012). La influencia de la teoría cultural y el giro lingüístico en historia (Gunn, 2011) ha propiciado que se preste cada vez más atención al análisis discursivo (Barton y Levstik, 2004; Barton, 2010). Y en este sentido cobra importancia el concepto utilizado por Wertsch (2004) de esquemas narrativos maestros (*“schematic narrative template”*) como herramienta cultural de mediación generada y distribuida entre un grupo social, aplicable también a las narrativas nacionales (Carretero y López, 2010; Carretero et al. 2012; González y Carretero, 2013). Existe una poderosa mediación narrativa desde el currículo, los libros de texto y ámbitos de educación no formal (medios de comunicación, folklore, etc.). Esto condiciona el contenido del discurso histórico. Así un análisis de las producciones narrativas no puede desligarse de estos elementos *“mediadores”*.

3. Diseño metodológico

3.1. Objetivos

El objetivo de este trabajo es mostrar la fundamentación teórica y metodológica en el diseño de un instrumento de análisis para investigar habilidades discursivas y alfabetización histórica de futuros maestros de Educación Primaria a través de sus narrativas. Para la

elaboración de este instrumento se han tenido en cuenta cuatro objetivos más concretos de la investigación:

- Examinar las propuestas teóricas y metodológicas a nivel internacional sobre la investigación del pensamiento histórico y el pensamiento narrativo.
- Definir unas categorías de análisis que permitan estudiar el uso de metaconceptos históricos a través de las narrativas.
- Concretar otras categorías de estudio que permitan examinar la complejidad de las narrativas de los estudiantes a través de la taxonomía SOLO, y su interrelación con el uso de metaconceptos históricos.
- Delimitar unas últimas categorías de trabajo que permitan indagar la presencia de tópicos identitarios en las narrativas de los estudiantes en relación a la educación histórica recibida.

3.2. Participantes

La población del estudio, que ha permitido perfilar las categorías de análisis y verificar la funcionalidad del instrumento diseñado, es alumnado del Grado en Educación Primaria que cursa la última asignatura obligatoria del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en las Universidades de Murcia y Valencia. La muestra tuvo carácter *probabilístico*, puesto que todos los elementos de la población tuvieron las mismas probabilidades de ser escogidos antes de seleccionar la muestra (los grupos fueron seleccionados al azar). Fue un muestreo *no estratificado*, y se escogieron seis grupos de los catorce que posibles, un 42% de la población total.

3.3. Instrumento de análisis y categorización

Para recoger la información sobre niveles de alfabetización histórica de futuros maestros y sus habilidades discursivas, se elaboró un ejercicio escrito donde se les pidió una narrativa histórica de síntesis sobre el proceso de conquista cristiana del territorio musulmán en la Península Ibérica medieval. El uso de este tipo de *narrativas maestras* es un instrumento idóneo para evaluar los metaconceptos históricos usados y para analizar la representación social del pasado y su relación con la memoria colectiva. Hay que tener en cuenta que la mayoría del alumnado ha aprendido los principales contenidos históricos a través del relato de estas *narrativas maestras* (Foster, 2012). Elaborar una síntesis histórica y, por tanto, crear criterios de inclusión y exclusión sobre el pasado en sus relatos, permite que los estudiantes aprecien lo que Chartier (2007: 22) definió como “*la brecha existente entre el pasado y su representación, entre lo que fue y no es más, y las construcciones narrativas que se proponen ocupar el lugar de ese pasado*”. El contenido histórico solicitado en el ejercicio, la expansión cristiana sobre territorios musulmanes en la Edad Media, constituye una pieza clave en la narrativa histórica de la actual España (López et al. 2015; Ríos, 2011; Sáiz, 2012 y 2015). En la educación formal este contenido se imparte tanto en Educación Primaria, como en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Además esta temática tiene una gran presencia en el ámbito informal: la esencia de este contenido aparece tanto en el folklore y tradición popular, particularmente con las fiestas de “*moros y cristianos*”, como en los medios de comunicación de masas a través de recreaciones históricas de ficción.

La validez del instrumento de recogida de información (la redacción de una narrativa de síntesis histórica por los estudiantes) estuvo fundamentada en trabajos como los de Bage (1999), Barton y Levstik (2004), Cooper (2014), Carretero y Bermúdez (2012), Carretero y Van Alphen (2014) López et al. (2015), Henríquez y Ruiz (2014), Monte-Sano (2010) y VanSledright (2008). El instrumento de análisis de la información fue validado por expertos de Didáctica de las Ciencias Sociales de tres universidades españolas distintas, siguiendo

algunos de los pasos propuestos por Alfageme et al. (2010). Este proceso consistió en un cuestionario donde los expertos debían valorar de 1 a 4 la validez de cada una de las categorías de análisis de las narrativas de los estudiantes y la adecuación de los niveles de complejidad que se establecieron para las mismas (causas-consecuencias; cambio-continuidad; relevancia histórica; dimensión ética de la historia; taxonomía SOLO; contenidos sustantivos; y presencia de metaconceptos históricos). Todos los ítems recibieron una puntuación media que sobrepasaba el 3. También se les pidió que realizaran una valoración cualitativa del instrumento. Las recomendaciones recibidas fueron aplicadas en la fase de análisis de resultados. El transcurso de validación del instrumento constituyó un proceso de investigación en sí mismo y favoreció la fiabilidad en el análisis. La información cualitativa se recogió y analizó en la base de datos Filemaker Pro, lo que permitió ir perfilando las categorías y los límites entre las mismas. La información cuantitativa se codificó posteriormente en el paquete estadístico SPSS.

Para un análisis sistemático de las variables de este estudio se establecieron diferentes categorías de información que fueron divididas en distintos niveles. Tal y como indica Liu (2013), el uso de una categorización ordinal para el análisis de narrativas no sólo permite la descripción de la propia variable, sino también llegar al detalle de las respuestas. Se procedió a examinar la presencia y el nivel de contenidos de segundo orden o metaconceptos históricos presentes en los relatos. Para ello se utilizaron cuatro categorías de la clasificación realizada por Seixas y Morton (2013) en las que se establecieron diferentes niveles de progresión (nulo, bajo, medio o alto). Los criterios para definir esos niveles han sido adaptados de la propuesta de Seixas y Morton (2013) y Mora (2012). El primer metaconcepto histórico analizado fue el de *relevancia histórica*: supone valorar qué importancia se otorga a un fenómeno histórico. En segundo lugar, el de *causa y consecuencia*. Este concepto implica la capacidad de explicar el fenómeno histórico acudiendo a la compleja red de múltiples causas y consecuencias que lo fundamentan. En tercer lugar la de *cambio y continuidad*. Esto equivale a describir los cambios mediante un uso adecuado de la temporalización. Y, por último, el concepto de *dimensión ética o conciencia histórica*. Este concepto equivale a la capacidad para hacer juicios de valor ético explícito o implícito sobre el fenómeno.

Por lo que respecta a la presencia y nivel de complejidad de los marcadores de pensamiento histórico, el análisis empírico piloto permitió codificar cuatro niveles. Un nivel 0 o nulo, que implica la completa ausencia de conceptos de segundo orden coincidente con una escasa información sustantiva y/o con errores históricos notorios. Un nivel 1 o básico, atribuido a los relatos que se limitan a describir una mínima información histórica presentada en orden lineal o presentan al menos un marcador de pensamiento histórico, aunque con niveles bajos. El nivel 2 o medio, que corresponde a escritos con al menos dos marcadores al respecto, uno de ellos de nivel medio y otro medio o bajo. Finalmente, se estableció un nivel 3 para escritos que presentan un pensamiento histórico alto al integrar uno o más marcadores con un nivel consolidado en la explicación. En la siguiente Tabla 1 hemos sintetizado estos niveles y sus criterios.

Tabla 1.

Niveles de complejidad en los metaconceptos históricos de las narrativas

	NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Causas-consecuencias	La narración no contiene ninguna causa ni consecuencias del proceso histórico.	La narración contiene una causa del devenir del proceso histórico.	En la narración hay varias causas que justifican el proceso histórico, aunque sin jerarquizar.	En la narrativa se visualiza la capacidad de explicar el fenómeno histórico acudiendo a la compleja red de múltiples causas y consecuencias de una forma integrada y jerarquizada.
Cambio y continuidad	La narración no contiene ninguna alusión a los cambios y permanencias que produjo el proceso histórico en la sociedad.	En la narración hay alguna alusión a algún cambio significativo que inició el proceso histórico.	En la narración se introducen varios procesos de cambios significativos y hace alusión a continuidades de larga duración.	En la narrativa se visualiza un uso adecuado de la temporalización. Ha empleado criterios flexibles de periodización y establece constantes interconexiones temporales en los cambios y continuidades aludidos.
Relevancia histórica	En el relato no hay alusión a la relevancia del fenómeno histórico para comprender los procesos sociales, económicos o políticos.	En la narrativa hay alguna alusión a la relevancia del proceso histórico, pero sin determinar su trascendencia ni sobre el ámbito de su relevancia.	En el relato se indican varios elementos de trascendencia del fenómeno histórico en diferentes ámbitos sociales, económico o políticos, aunque sin jerarquizar.	En la narrativa se muestra la importancia del fenómeno histórico para comprender la sociedad actual y los cambios históricos. Estos relatos muestran la conexión de este proceso histórico con otros.

Conciencia	En el relato no	En la narración	En la narración	En la narración se
-------------------	-----------------	-----------------	-----------------	--------------------

histórica	se realiza ningún juicio de valor sobre el fenómeno histórico.	se realiza algún juicio de valor implícito sobre el fenómeno histórico pero sin explicar correctamente.	se realiza juicios de valor explícito sobre el fenómeno histórico, aunque no hay interconexión temporal ni explicativa.	muestran juicios de valor ético explícito sobre el fenómeno histórico. Los relatos relacionan el proceso histórico con el presente pero a su vez comprendiéndolo en su propio contexto.
------------------	--	---	---	---

En cuanto a los contenidos sustantivos, se establecieron otros cuatro niveles. El nivel 0 coincide con los relatos definidos por notorios vacíos históricos, ausencia o graves errores de información, sea por no aportar ninguna o por presentar datos no pertinentes históricamente. El nivel 1 es aquél que presenta una información de mera naturaleza descriptiva, con una ordenación lineal y con el simple aporte de algunos hitos o hechos ordenados de forma correcta aunque con ciertas discontinuidades temporales. Se trata básicamente de hechos político-territoriales seleccionados, desde la invasión musulmana a la Península Ibérica del año 711 a la conquista cristiana de Granada del 1492. El nivel 2 presenta escritos con ese mismo relato básico de acontecimientos políticos pero combinado con algunas informaciones socio-económicas, culturales e incluso valoraciones sobre la herencia musulmana o del periodo. El nivel 3 corresponde a los relatos de mayor riqueza informativa al integrar explicaciones de contenidos políticos con aquellos otros sociales, económicos, y culturales, todos ellos bien estructurados.

También se codificó la denominación o conceptualización sobre el contenido del relato: si se utiliza o no la categoría historiográfica de “Reconquista” o en su lugar se emplean otras (conquista, expansión, expulsión, etc.). Finalmente, a esas categorizaciones por contenidos y procedimientos históricos, añadimos un examen del nivel de complejidad de las narrativas según la taxonomía SOLO, diferenciando sus respectivas categorías: preestructural (nivel 0), uniestructural (nivel 1), multiestructural (nivel 2), relacional y abstracto ampliado (nivel 3) (Biggs y Tangs, 2007).

Tabla 2.

Niveles de complejidad categorizados en los contenidos históricos sustantivos, la presencia de metaconceptos históricos y taxonomía SOLO

	NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Contenidos históricos sustantivos	Relato con vacíos históricos y graves errores de información. No presentan datos pertinentes de naturaleza histórica.	Relato con información de naturaleza descriptiva, con una ordenación lineal. El relato aporta algunos hitos o hechos ordenados de forma correcta aunque con ciertas discontinuidades temporales.	Relato de acontecimientos políticos, pero combinado con algunas informaciones socio-económicas, culturales e incluso la valoración sobre la herencia musulmana o del periodo.	Relato de mayor riqueza informativa. Integra explicaciones de contenidos políticos con otros contenidos sociales, económicos, y culturales, bien estructurados.
Presencia de metaconceptos históricos	Relato que no contiene conceptos de segundo orden sobre historia, con una escasa información sustantiva y/o con errores históricos notorios.	Relato que describe la información histórica presentada en orden lineal o presentan al menos un marcador de pensamiento histórico, aunque con niveles bajos.	Relato que contiene al menos dos marcadores de pensamiento histórico, uno de ellos de nivel medio y otro medio o bajo.	Relatos que presentan marcadores de pensamiento histórico alto al integrar uno o más marcadores con un nivel consolidado en la explicación de la síntesis histórica.
Complejidad de los relatos (basados en la taxonomía SOLO)	Relatos centrados en aspectos irrelevantes de la propuesta de trabajo, con respuestas evasivas o tautológicas.	Relatos con datos informativos obvios o muy sencillos, que han sido extraídos directamente del enunciado o poco ampliado.	Relatos que se centran en varios aspectos de los propuestos, pero sin interrelacionar.	Relatos que integran la explicación histórica del proceso en un todo comprensivo. Los resultados están organizados.

3.4. Métodos, técnicas y análisis de resultados

Debido a la naturaleza de la temática investigada y del instrumento de recogida de la información, fue preciso adoptar un diseño metodológico que combinara técnicas y estrategias que se sitúan dentro de los denominados *métodos no experimentales*. El trabajo estaba fundamentado en una *investigación evaluativa* cuya finalidad última es diagnosticar las habilidades narrativas y de alfabetización histórica de futuros maestros de Educación

Primaria. En concreto, se enmarca en un modelo mixto u holístico al integrar perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa y permitir la realización de propuestas de mejora basadas en una recogida de información y evidencias sistemática, rigurosa, creíble, fiable y válida (Lukas y Santiago, 2009). Desde este planteamiento se aúna el potencial comprensivo-transformador de la investigación cualitativa con el valor explicativo-predictivo de la investigación cuantitativa (Sabariego y Bisquerra, 2012). Las principales investigaciones sobre educación histórica desde esta área de conocimiento insisten también en la complementariedad de los enfoques cuantitativos y cualitativos (Barca, 2005; Barton, 2005 y 2012).

La investigación se inició con un diseño *transeccional exploratorio*, a través de un grupo (15% de los datos recogidos); tras esa exploración inicial se pasó a un diseño *transeccional descriptivo*. Las técnicas de *análisis cuantitativo* se aplicaron a través de la codificación de las categorías que lo permitieron, apoyándonos en el paquete estadístico SPSS: análisis de frecuencias, medias, porcentajes, *chi cuadrado*, tablas de contingencia y análisis de la dependencia entre las variables. La finalidad de este análisis ha sido desvelar la estructura subyacente en los relatos de los sujetos y verificar diversos contrastes entre las categorías temáticas que hemos considerado de interés.

Desde este enfoque holístico también se integró la metodología cualitativa desde la perspectiva fenomenológica. Se trata de describir, comparar, explicar y comprender la realidad a estudio desde la perspectiva de los participantes, futuros maestros de Educación Primaria. Con la realización del estudio fenomenológico intentamos descubrir aquellos aspectos vinculados a los problemas de nuestra investigación que aparecen como pertinentes y significativos en las percepciones, creencias, sentimientos y acciones de los actores socioeducativos siguiendo un procedimiento inductivo, tal y como recomiendan Sandín (2003) y Sabariego, Massot y Dorio (2012).

El *tratamiento de datos cualitativos* se ha realizado a través de un análisis de la complejidad conceptual y narrativa de los escritos de los alumnos y la codificación posterior a través de los marcadores antes citados (véase Tablas 1 y 2). Para ello en este estudio también se ha procedido a una codificación abierta a la hora de determinar el contenido de los discursos y poder determinar niveles dentro de las categorías y los conceptos de análisis considerados, siguiendo así estrategias derivadas de la *grounded theory* o teoría fundamentada (Strauss y Corbin 1991; Flick, 2007), utilizadas también en otras investigaciones en educación histórica con narrativas (Barca, 2005 y 2010; Barca y Schmidt, 2013).

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos en una exploración inicial (Sáiz y Gómez, 2014) muestran la validez de este instrumento de análisis de información gracias a las múltiples variables que han podido interrelacionarse. Así, en respuesta a los objetivos planteados en el diseño de la investigación, los datos han permitido comprobar la validez de las categorías diseñadas tanto para el análisis de metaconceptos históricos, la complejidad narrativa según la taxonomía SOLO, y los contenidos sustantivos y tópicos identitarios, como muestra de la mediación de la narrativa nacional maestra. Los datos obtenidos en Sáiz y Gómez (2014) nos desvelan que los futuros maestros no han recibido una educación histórica apropiada, ni en contenidos sustantivos ni en competencias de pensamiento histórico. Además, se comprueba cómo en los relatos de los futuros docentes se reproducen tópicos identitarios de la narrativa nacional. Esa pobre educación histórica y la influencia de la narrativa nacional también se constata en libros de texto y exámenes de todos los niveles educativos, en futuros docentes de secundaria así como en ámbitos de educación no formal (Gómez, 2014;

Gómez, Monteagudo y López Facal, 2012; Gómez y Miralles, 2013 y 2015; Sáiz, 2012, 2013 y 2014; Sáiz y Fuster, 2014; Sáiz y López Facal, 2015).

En referencia al objetivo principal de este trabajo, los resultados permiten verificar la utilidad del instrumento de recogida de información (producción narrativa de los estudiantes) y de la herramienta utilizada para el análisis. El diseño de categorías de diferente naturaleza (contenidos sustantivos de historia, presencia de metaconceptos históricos o conceptos de segundo orden y complejidad del relato según la taxonomía SOLO) facilita un análisis de datos multifactorial. El establecimiento de diferentes niveles ayudó a convertir la información cualitativa recogida en Filemaker Pro al paquete estadístico SPSS. Frente a la hegemonía del análisis textual y –esencialmente- cualitativo de las narraciones de los estudiantes en las principales investigaciones sobre enseñanza de la historia, el instrumento diseñado permitió añadir un análisis cuantitativo a través de estadísticos descriptivos, tablas de contingencia, pruebas de normalidad y relación de dependencia entre variables. Estamos de acuerdo con Schiff (2007) con las limitaciones del análisis de las narrativas aplicando solamente la perspectiva cuantitativa. Este enfoque puede ayudar a interpretar la relación entre las variables, pero se pueden escapar otras cuestiones de interés como la representación social del pasado y el peso de otros condicionantes importantes. Sin duda la combinación de la perspectiva cuantitativa y cualitativa de una forma rigurosa y fiable es una de las principales aportaciones de este procedimiento de investigación para el área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

5. Bibliografía

- Alfageme, B.; Miralles, P. y Monteagudo, J. (2010). Diseño y validación de un instrumento sobre evaluación de la geografía y la historia en Educación Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 10, 48-60.
- Ankersmit F. R., (2001). *Historical representation*. Stanford University Press
- Ashby, R. (2004). Developing a concept of historical evidence: Students' ideas about testing singular factual claims. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2).
- Bage, G. (1999). *Narrative Matters. Teaching and Learning History through story*. New York: Routledge.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*, Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2005). «Till new facts are discovered»: Students' ideas about objectivity in history. In R. Ashby, P. Gordon y P. Lee (Eds.), *International review of history education*, Vol. 4: *Understanding history: Recent research in history education* (pp. 68-82). New York: RoutledgeFalmer.
- Barca, I. (2010). Narrativas e consciencia histórica dos jovens. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10, 23-29.
- Barca, I. y Schmidt, M^a A. (2013). La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, 31 (1), 25-45.
- Barton, K. C. (2005). «Best not to forget them»: Adolescents' judgments of historical significance in Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education*, 33, 9-44.
- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114.

- Barton, K. C. (2012). Applied research: Educational research as a way of seeing. In A. McCully, G. Mills, C. van Boxtel (Eds.), *The professional teaching of history: UK and Dutch perspectives* (1-15). Coleraine, Northern Ireland: History Teacher Education Network.
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University. What the Students Does*, Berkshire, McGrawHill.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds. Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis. S.A.
- Carr, D. (1986). Narrative and the Real World: An Argument for Continuity. *History and Theory*, 25 (2), 117-131
- Carretero, M., & Atorresi, A. (2008). Pensamiento narrativo. In Carretero, M. & Asensio, M. (Eds.) *Psicología del pensamiento* (pp. 269-289). Madrid: Alianza.
- Carretero, M., & Bermúdez, A. (2012). Constructing Histories. In J. Valsiner (Ed.), *Oxford Handbook of Culture and Psychology* (625-646). Oxford: Oxford University Press.
- Carretero, M., y López, C. (2010). The Narrative mediation on historical remembering. In S. Salvatore, J. Valsiner, J. T. Simon & A. Gennaro (Eds.), *Yearbook of Idiographic Science* (Vol. 3) (285-294). Roma: Firera & Liuzzo.
- Carretero, M. y Van Alphen, F. (2014). Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented, *Cognition and Instruction*, 32 (3), 290-312, DOI: [10.1080/07370008.2014.919298](https://doi.org/10.1080/07370008.2014.919298)
- Carretero, M., López, C., Fernanda, M. F., & Rodríguez-Moneo, M. (2012). Students historical narratives and concepts about the nation. In M. Carretero, M. Asensio & M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (153-170). Charlotte CT: Information Age Publishing.
- Chapman, A. (2011). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. En Perikleous, L., Shemilt, D. (eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters* (169-216), Nicosia, Association for Historical Dialogue and Research, Kailas Printers.
- Chartier, C. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Madrid: Gedisa.
- Clark, P. (2011) (ed.). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*. Vancouver-Toronto: UBC Press
- Cooper, H. (2014) (ed.). *Writing History, 7-11. Historical writing in different genres*. New York: Routledge.
- Cooper, H., Chapman, A. (ed.) (2009), *Constructing History, 11-19*, Londres, Sage.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, Barcelona, Graó.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foster, S. (2012). Re-thinking historical textbooks in a globalised world. In M. Carretero, M. Asensio & M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 49-62). Charlotte CT: Information Age Publishing.

- Fülöp, E. y Lázsló, J. (2013). Emotional Processes in Elaborating a Historical Trauma in the Daily Press. En Cabecinhas, R. & Abadia, L. (Eds). *Narratives and Social Memory. Theoretical and methodological approaches* (pp. 46-60). Braga: Universidad Do Minho.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria ¿Una evaluación de competencias? *Revista complutense de educación*, 24 (1), 91-121.
- Gómez C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos histórico en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- Gómez, C.J., Monteagudo, J. & López Facal, R. (2012). El examen y la evaluación de los contenidos de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 37-49.
- Gómez, C. J.; Ortuño, J. & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*. 6 (11), 1-25.
- González, Mª F. y Carretero, M. (2013): Historical narratives and arguments in the context of identity conflicts. *Estudios de Psicología*, 34 (1), 73-82.
- Gunn, S. (2011). *Historia y teoría cultural*, Valencia: Publicacions Universitat de València.
- Henríquez, R. y Ruíz, M. (2014). Chilean students learn to think historically: Construction of historical causation through the use of evidence in writing, *Linguistics and Education*, 25, 145-167
- Josselson, R. (2007). Narrative research and the challenge of accumulating knowledge. In M.Bamberg (Ed.) *Narratives- State of the Art* (pp 7-15). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Klein, O. (2013). The Lay Historian: How Ordinary People Think About History. En Cabecinhas, R. & Abadia, L. (Eds). *Narratives and Social Memory. Theoretical and methodological approaches* (pp. 25-45). Braga: Universidad Do Minho.
- Lázsló, J. (2008). *The Science of Stories: An Introduction to Narrative Psychology*. London: Routledge.
- Lee, P. (2005), Putting principles into practice: understanding history. En Donovan, M., Bransford, J. (ed.), *How students learn: History in the classroom* (31-77), National Academies Press, Washington
- Lee, P., Ashby, R., Dickinson, A. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En Carretero, M., Voss, J. (comp.), *Aprender y pensar la historia* (217-248), Buenos Aires, Amorrortu.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating Students for the Twenty-First Century*, Toronto, University of Toronto Press.
- Levstik, L. S. y Barton, K. (2008). *Doing History, Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. New York: Routledge.
- Liu, J. H. (2013). Narratives and Social Memory from the perspective of Social Representations of History. En Cabecinhas, R. & Abadia, L. (Eds). *Narratives and Social*

- Memory. Theoretical and methodological approaches* (pp. 11-24). Braga: Universidad Do Minho.
- Liu, J.H. & László, J. (2007). A narrative theory of history and identity: Social identity, social representations, society and the individual. In G. Moloney & I. Walker (eds.) *Social representations and identity: Content, process and power* (pp. 85-107). London: Palgrave Macmillan
- Liu, J. H. et al. (2009). Representing World History in the 21st Century: The Impact of 9/11, the Iraq War, and the Nation-State on Dynamics of Collective Remembering, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 667-692. DOI: 10.1177/0022022109335557
- López, C.; Carretero, M. y Rodríguez-Moneo, M^a (2015). Conquest o reconquest? Students' Conceptions of Nation Embedded in a Historical Narrative. *Journal of the Learning Sciences*. 24, 252-285
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial
- McAdams, D. P. (2006). The role of narrative in personality psychology today. *Narrative Inquiry* 16 (1), 11-18.
- Monte-Sano, Ch. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539-568.
- Mora, G. y Paz, R. (2012). El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 87-98.
- Paez, D., y Liu, J.H. (2011). Collective memory of conflicts. In D. Bar-Tal (Ed.) *Intergroup conflicts and their Resolution: Social Psychological Perspectives* (pp. 105-124). New York: Psychology Press.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 67-80.
- Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31 (4), 1015-1038
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia?. En J. Prats (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Barcelona: Graó.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. Madrid: Cristiandad.
- Ríos, M. F. (2011). *La Reconquista. Una construcción historiográfica (siglos XVI-XIX)*. Madrid: Marcial Pons
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*, Nueva York, Berghahn.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2012). El proceso de investigación (parte I). En Bisquerra, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (89-125). Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M., Massot, I. & Dorio, I. (2012). Métodos de investigación cualitativa. En Bisquerra, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (293-328). Madrid: La Muralla.
- Sáiz, J. (2012). La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2º de ESO. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 67-77

- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos. Revista de Educación de la Facultad de Albacete*, 29-1, 83-99.
- Sáiz, J. (2015). ¿Hay sitio para la Edad Media en las enseñanzas primaria y secundaria? En López Ojeda, E. (coord.), *Nuevos temas, nuevas perspectivas en historia medieval. XXV Semana de Estudios Medievales* (pp. 183-214), Logroño: IER.
- Sáiz, J. y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, 82, 47-57.
- Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: retos para una educación histórica. En Alonso, J. I.; Gómez, C. J. e Izquierdo, T. (Eds). *La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria. Retos y propuestas* (pp. 99-115). Murcia: Editum.
- Sáiz, J. y López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en la educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Schiff, B. (2007). The promise (and challenge) of an innovative narrative psychology. In M. Bamberg (Ed.). *Narratives. State of the Art* (pp 27-36). Amsterdam: John Benjamins Publishing
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson, Toronto.
- Stearns, P.N., Seixas, P., Wineburg, S. (ed.), (2000). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, Nueva York-Londres, New York University Press
- Strauss, A. y Corbin, J. (1991), *Basics of Qualitative Researchs – Grounded Theory Procedures and Techniques*, NewBury Park: Sage.
- Souto, X.M. (2014). Formación del profesorado y didácticas específicas en la Educación Básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 33-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198831>
- Souto, X.M., Fuster, C. y Sáiz, J. (2014): Un camino de ida y vuelta. Reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de la Geografía e Historia. En J. Pagés, A. Santisteban (ed.). *Una mirada al pasado y una proyección de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (157-165). Barcelona: AUPDCS.
- Topolsky, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. En Carretero, M., Voss, J. (comp.), *Aprender y pensar la historia* (101-120). Buenos Aires: Amorrortu
- Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing student's reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110
- VanSledright, B, A. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge and School History Education. *Review of Research in Education*, 32 (1), 109-146.

- VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. New York: Routledge.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. New York: Routledge.
- VanSledright, B. y Limón, M. (2006). Learning and teaching in social studies: Cognitive research on history and geography. In P. Alexander, and Winne, P. (Ed.), *The Handbook of Educational Psychology* (545-570). Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wertsch, J. V. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. En Seixas, P. (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (49-62). Toronto, University of Toronto Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press.
- Wineburg, S. Martin, D. y Montasano, Ch. (2013). *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*, Nueva York, Teachers.

Autores

Jorge Sáiz Serrano

Facultad de Magisterio, Universidad de Valencia. Jorge.saiz@uv.es. Es Profesor asociado en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia y profesor de Geografía e Historia del IES Tirant lo Blanc en Torrent (Valencia). Doctor en Geografía e Historia por la Universidad de Valencia, a punto de defender una nueva tesis en Didáctica de las Ciencias Sociales, es miembro del proyecto Gea-Clío de innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Sus líneas de investigación son el pensamiento histórico y la identidad nacional en libros de texto y entre estudiantes y futuros profesores.

Cosme J. Gómez Carrasco

Facultad de Educación, Universidad de Murcia. cjgomez@um.es. Es Profesor Contratado Doctor en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia. Doctor en Historia por la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha sido becario postdoctoral en la École des Hautes Études en Sciences Sociales (París) e investigador postdoctoral en el Instituto de Historiografía de la Universidad Carlos III de Madrid. Ha participado en varios proyectos de investigación I+D+i sobre historia social, historiografía y enseñanza de la historia y otras ciencias sociales. Sus líneas de investigación giran en torno a la evaluación de los contenidos históricos y sociales en la educación formal, el pensamiento histórico, el análisis de libros de texto, la historia social y el análisis historiográfico.