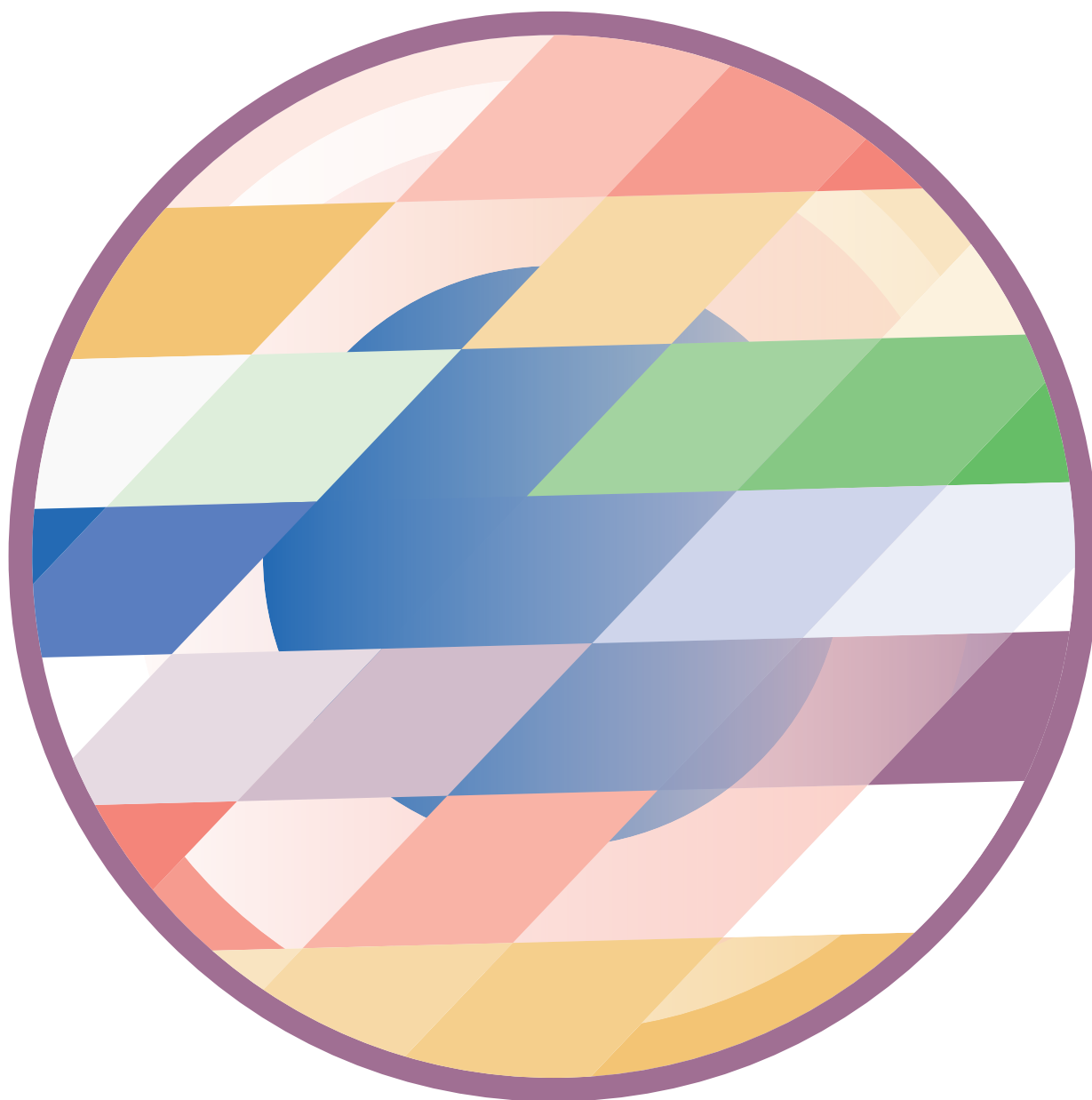


INITIAL TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT:

INTERNATIONAL CHALLENGES AND INSIGHTS FROM HISTORY EDUCATION

COORDINADORES: COSME J. GÓMEZ CARRASCO (UNIVERSIDAD DE MURCIA) Y KATHARINE BURN (UNIVERSITY OF OXFORD)





**Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado (REIFOP)**

Continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 57 (20, 2) – Abril 2017

***Initial Teacher Education and Professional
Development: international challenges and
insights from History Education***

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)

ISSN: 1575-0965
DEPÓSITO LEGAL: VA-369-99

La Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP) es una publicación de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Comenzó a publicarse en 1997, distribuyéndose exclusivamente a través de internet, estando disponible en acceso abierto y a texto completo en la página web de la AUFOP, en la plataforma OJS desde la que se realiza su gestión, alojada en EDITUM (Universidad de Murcia), en REDALYC (Universidad Autónoma del Estado de México) y en DIALNET (Universidad de la Rioja). Se edita en colaboración con las Universidades de Zaragoza y Murcia, siendo un órgano de expresión y difusión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).

Sede Social

Universidad de Zaragoza • Facultad de Educación
c/ Pedro Cerbuna, 12, 50071 Zaragoza (España)

Código UNESCO: Preparación y empleo de profesores 5803

Páginas web

<http://www.aufop.com/>

<http://revistas.um.es/reifop/> (Plataforma OJS - envío de originales)

Diseño de portada y web

José Palomero Fernández * <http://www.josepalomero.com/>

JUNTA DIRECTIVA DE LA AUFOP

Presidente

Antonio García Correa (Universidad de Murcia - España)

Vicepresidenta

Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid - España)

Secretario

José Emilio Palomero Pescador (Universidad de Zaragoza - España)

Administradora

María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza - España)

Vocales

Fernando Albuerne López (Universidad de Oviedo - España)

Juan Benito Martínez (Universidad de Murcia - España)

Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid - España)

Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid - España)

Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid - España)

Javier J. Maquilón Sánchez (Universidad de Murcia - España)

Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid - España)

Luis Fernando Valero Iglesias (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona - España)

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción parcial o total sin la autorización por escrito de la AUFOP. La REIFOP no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los autores.

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Presidente

Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid - España)

Editor

Javier J. Maquilón Sánchez (Universidad de Murcia - España)

Editor adjunto

José Emilio Palomero Pescador (Universidad de Zaragoza - España)

Secretaria

Ana Belén Mirete Ruiz (Universidad de Murcia - España)

Administración y distribución

María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza - España)

Maquetación y revisión de estilo

Raquel Pérez Rubio (Universidad de Murcia - España)

Revisión de normas APA

Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid - España)

María Pilar Teruel Melero (Universidad de Zaragoza - España)

Base de Datos

Cosme Jesús Gómez Carrasco (Universidad de Murcia - España)

Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid - España)

Andrés Escarbajal Frutos (Universidad de Murcia - España)

Relaciones Institucionales

Antonio García Correa (Universidad de Murcia - España)

María Paz García Sanz (Universidad de Murcia - España)

Soporte Informático

Pablo Palomero Fernández (Universidad de Zaragoza - España)

Carlos Salavera Bordás (Universidad de Zaragoza - España)

Relaciones Internacionales

Robert E. Stake (University of Illinois - Estados Unidos)

Cameron McCarthy (University of Illinois - Estados Unidos)

Sandra Racionero Plaza (Universidad Loyola Andalucía - Sevilla, España)

Jesús Alberto Echeverry Sánchez (Universidad de Antioquía - Colombia)

Gabriel Galarza López (Universidad de Bolívar - Ecuador)

Renato Grimaldi (Università Degli Studi di Torino - Italia)

Juan Mila Demarchi (Universidad de la República de Montevideo - Uruguay)

Erica Rosenfeld Halverson (University of Wisconsin-Madison - Estados Unidos)

Vocales pre-revisores

Fernando Albuérne López (Universidad de Oviedo - España)

María Pilar Almajano De Pablos (Universitat Politècnica de Catalunya - España)

Juan Benito Martínez (Universidad de Murcia - España)

Julia Boronat Mundina (Universidad de Valladolid - España)

Adelicio Caballero Caballero (Universidad Complutense de Madrid - España)
Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid - España)
Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid - España)
María Teresa García Gómez (Universidad de Almería - España)
Alfonso García Monge (Universidad de Valladolid - España)
Antonio Gómez Ortiz (Universitat de Barcelona - España)
María Nieves Ledesma Marín (Universidad Pública de Navarra - España)
Juan Bautista Martínez Rodríguez (Universidad de Granada - España)
Santiago Molina García (Universidad de Zaragoza - España)
Ana Ponce De León Elizondo (Universidad de La Rioja - España)
Rebeca Soler Costa (Universidad de Zaragoza - España).
Luis Fernando Valero Iglesias (Universitat Rovira I Virgili de Tarragona - España)

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL / NATIONAL ADVISORY BOARD (44%)

Cesar Coll (Universitat de Barcelona - España)
Mario De Miguel (Universidad de Oviedo - España)
Enrique Gastón (Universidad de Zaragoza - España)
José Gimeno Sacristán (Universitat de València - España)
José Ramón Flecha García (Universitat de Barcelona - España)
Jesús Palacios (Universidad de Sevilla - España)
Ángel Pérez Gómez (Universidad de Málaga - España)

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL / INTERNATIONAL ADVISORY BOARD (56%)

Juan Azcoaga (Universidad de Buenos Aires - Argentina)
John Elliot (University of East Anglia - Norwich, Reino Unido)
Nita Freire (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy - Montreal, Canadá)
Henry Giroux (McMaster University - Canadá)
Gordon Kirk (University of Edinburgh - Reino Unido)
Daniel López Stefoni (Universidad de los Lagos - Chile)
Peter McLaren (Chapman University - Orange, California, Estados Unidos)
Stephem Kemmis (Deakin University - Australia)
Robert Stake (University of Illinois - Chicago, Estados Unidos)

COMITÉ ACADÉMICO / ACADEMIC BOARD

Pilar Abós Olivares (Universidad de Zaragoza - España)
Vicenta Altaba Rubio (Universitat Jaume I de Castelló - España)
Germán Andrés Marcos (Universidad de Valladolid - España)
Asunción Barreras Gómez (Universidad de La Rioja - España)
Ana Rosa Barry Gómez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España)
Joan Biscarri Gassió (Universitat de Lleida - España)
Florentino Blázquez Entonado (Universidad de Extremadura - España)
Herminio Domingo Palomares (Universitat de les Illes Balears - España)
Carmen Fernández Bennosar (Universitat de les Illes Balears - España)
José Fernández García (Universidad de Jaén - España)
María del Pilar Fernández Viader (Universitat de Barcelona – España)

María Sagrario Flores Cortina (Universidad de León - España)
Rosario García Gómez (Universidad de la Rioja - España)
Amando López Valero (Universidad de Murcia - España)
Gonzalo Marrero Rodríguez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España)
Juan Montañés Rodríguez (Universidad de Castilla-La Mancha - España)
Martín Muelas Herráiz (Universidad de Castilla-La Mancha - España)
Concepción Naval Durán (Universidad de Navarra - España)
Jesús Nieto Díez (Universidad de Valladolid - España)
Antonio Ontoria Peña (Universidad de Córdoba - España)
José Antonio Oramas Luis (Universidad de La Laguna - España)
María del Mar Pozo Andrés (Universidad de Alcalá de Henares - España)
Rosario Quecedo Lecanda (Universidad del País Vasco - España)
Tomás Rodríguez (Universidad de Cantabria - España)
Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada - España)
Francisco José Silvosa Costa (Universidad de Santiago de Compostela - España)
Carme Tolosana Lidó (Universitat Autònoma de Barcelona - España)
María del Carmen Urones Jambrima (Universidad de Salamanca - España)
Manuel Vázquez (Universidad de Sevilla - España)
Luis J. Ventura de Pinho (Universidade de Aveiro - Portugal)
Miguel Ángel Villanueva Valdés (Universidad Complutense de Madrid - España)
Nazario Yuste (Universidad de Almería - España)

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

Javier Cermeño Aparicio (Universidad Complutense de Madrid - España)
María Eva Cid Castro (Universidad de Zaragoza - España)
Concepción Martín Sánchez (Universidad de Murcia - España)
Mariano Rubia Avi (Universidad de Valladolid - España)
Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada - España)

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Departamento de Pedagogía (Universidad de Valladolid - España)
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza - España)
Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Málaga - España)
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja - España)
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria - España)
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada - España)
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza - España)
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada - España)
Facultad de Educación (Universidad de Murcia - España)
Facultad de Educación y Trabajo Social (Universidad de Valladolid - España)
Universidad de Castilla-La Mancha (Biblioteca. Cuenca - España)
Maestría de Educación SUE Caribe (Universidad de Córdoba - Colombia)
Vicerrectorado de Política Científica (Universidad de Zaragoza - España)

**ÍNDICE DE IMPACTO, CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y BASES DE DATOS
EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA REIFOP**

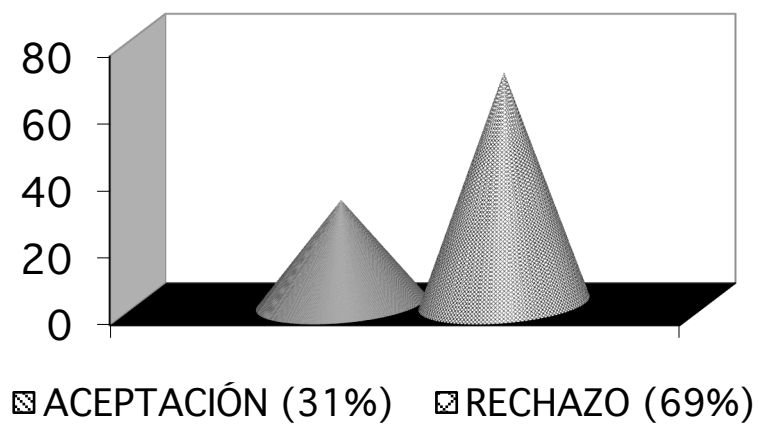
CONSULTAR

<http://www.aufop.com/>
<http://revistas.um.es/reifop/>

ANUALMENTE SE PUBLICA EL LISTADO DE LOS REVISORES DE ARTÍCULOS

<http://revistas.um.es/reifop/>

TASA DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO DE ARTÍCULOS



Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Número 57 (20,2)

ISSN 1575-0965

ÍNDICE

MONOGRÁFICO

Initial Teacher Education and Professional Development: international challenges and insights from History Education

Actitudes y percepciones de los profesores principiantes en relación a la enseñanza de temas polémicos en la clase de historia

Mary Woolley **1**

El significado histórico de la liberación africana - las opiniones de los estudiantes sudafricanos de historia de la educación

Johan Wassermann **17**

El uso de la concepción de los docentes de historia principiantes sobre el conocimiento previo de los estudiantes en una lección de estudio de caso para replantear la discusión del conocimiento histórico

Catherine McCrory **29**

Los procedimientos de evaluación en la clase de Historia. Un análisis comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra

Cosme J. Gómez Carrasco, Pedro Miralles Martínez, Arthur Chapman **45**

Indicadores de calidad, un nuevo método para la evaluación de la práctica docente en programas para la formación docente en Eslovenia: Ejemplo de indicadores de calidad para mentores escolares – mentores externos

Danijela Trškan **63**

El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros

Olaia Fontal Merillas, Alex Ibáñez-Etxeberria, Marta Martínez Rodríguez, Pilar Rivero Gracia **79**

Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria

Jorge Sáiz Serrano, David Parra Monserrat95

La interculturalidad como expresión de la perspectiva humanista: las ideas de los jóvenes estudiantes sobre la conquista de América desde las narrativas históricas gráficas de Altan y el libro de texto de historia de Julierme

Marcelo Fronza111

La imagen como documento gráfico visual en la enseñanza de la historia en Educación Primaria en perspectiva comparada. Análisis y propuesta didáctica

Virginia Gámez-Ceruelo, Isidora Sáez-Rosenkranz..... 127

Investigación etnográfica en la Formación Inicial de Profesores. Una experiencia en el mundo rural de Chile

Cristián Leal Pino, Rodrigo Salazar-Jiménez..... 143

El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria

Juan Antonio Inarejos Muñoz 157

MISCELÁNEA

Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación e investigación de la formación Idurre Alonso Amezuza, Agurtzane Azpeitia Eizagirre, Itziar Iriondo Arana, Teresa Zulaika Galdos

..... 169

La Realidad Aumentada (RA). Recursos y propuestas para la innovación educativa

Javier J. Maquilón Sánchez, Ana Belén Mirete Ruiz, Marina Avilés Olmos 183

Las WebQuests y los MOOCs en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado de Educación Primaria.

Delfín Ortega Sánchez, Isabel Mª Gómez Trigueros 205

Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes

Ma. Concepción Márquez-Cervantes, Martha Leticia Gaeta-González..... 221

International Electronic Journal of Teacher Training (REIFOP)

Continuation of the formerly called **Teacher-training Colleges Journal**

Number 57 (20, 2)

ISSN 1575-0965

INDEX

MONOGRAPHIC

Initial Teacher Education and Professional Development: international challenges and insights from History Education

The attitudes and perceptions of beginning teachers in relation to teaching controversial issues in the history classroom

Mary Woolley **1**

The historical significance of African liberation – the views of South African History Education students

Johan Wassermann **17**

Using a beginning history teacher's consideration of students' prior knowledge in a single lesson case study to reframe discussion of historical knowledge

Catherine McCrory **29**

The assessment procedures when teaching history. A comparative analysis through the opinions of teachers in training in Spain and England

Cosme J. Gómez Carrasco, Pedro Miralles Martínez, Arthur Chapman **45**

Quality indicators, a new method for the evaluation of teaching practice in teacher education programmes in Slovenia: an example of quality indicators for school mentors – external mentors

Danijela Trškan **63**

Heritage as Content in Primary Education: From the Curriculum to Teacher Education

Olaia Fontal Merillas, Alex Ibáñez-Etxeberria, Marta Martínez Rodríguez, Pilar Rivero Gracia **79**

History Teachers Training and Television Fiction: didactical use of historical series in secondary education Jorge Sáiz Serrano, David Parra Monserrat	95
Interculturality as an expression of humanist perspective: The young students' ideas about the Conquest of America from Altan's historical graphic narratives and Julierme's History textbook Marcelo Fronza	111
The image as documental visual font in the History teaching-learning in Primary School in a comparative approach. Analysis and Didactic proposal Virginia Gámez-Ceruelo, Isidora Sáez-Rosenkranz.....	127
Research ethnography in the Initial Formation of Teachers. An experience in the rural world of Chile Cristián Leal Pino, Rodrigo Salazar-Jiménez.....	143
The use of historical sources and documentary bases in the training of teachers of Early Childhood and Primary Education Juan Antonio Inarejos Muñoz	157

MISCELANEA

Self-confrontation of own teaching activity. Training and research on training Idurre Alonso Amezua, Agurtzane Azpeitia Eizagirre, Itziar Iriondo Arana, Teresa Zulaika Galdos	169
Augmented Reality (AR). Resources and proposals for teaching innovation Javier J. Maquilón Sánchez, Ana Belén Mirete Ruiz, Marina Avilés Olmos	183
WebQuests and MOOCs in the teaching of the Social Studies and the Primary Education Teacher Training. Delfín Ortega Sánchez, Isabel Mª Gómez Trigueros	205
Development of emotional competence in pre-adolescents: the role of parents and teachers Ma. Concepción Márquez-Cervantes, Martha Leticia Gaeta-González.....	221

Editorial

Initial Teacher Education and Professional Development: international challenges and insights from History Education

La formación del profesorado debe demandar de los alumnos (los futuros docentes) nuevas formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde existan unos objetivos más globales e interdisciplinares (Ruiz, Rubia, Martínez y Fernández, 2010). Pero además la formación del profesorado debe primar un equilibrio entre conocimientos, habilidades y destrezas. Para conseguir esta cuestión es necesario combinar estrategias que fomenten el conocimiento científico en el proceso de enseñanza, así como el dominio de un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos para afrontar situaciones personales y profesionales (Zahonero y Martín, 2012).

La historia y las ciencias sociales son las disciplinas encargadas de estudiar el devenir en el tiempo y en el espacio, y deben adquirir un especial protagonismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje ante los cambios que está experimentando la sociedad actual. La correcta formación en estas disciplinas permite a los alumnos interpretar adecuadamente esa información y convertirla en conocimiento. Actualmente la didáctica de las ciencias sociales está llevando a cabo un proceso de reflexión para cambiar los métodos de enseñanza y conseguir esta cuestión: debe superarse el relato lineal, a menudo de carácter ideológico, a favor de planteamientos que pongan énfasis en la interacción del alumnado para poder enseñar en competencias, habilidades y actitudes. Estas disciplinas deben aspirar a fomentar un pensamiento crítico (Carretero y Kriger, 2004) y a un trabajo con procedimientos que ayude a los alumnos a familiarizarse con la formulación de hipótesis (Prats, 2010).

En el caso de las ciencias sociales la tradición escolar y académica ha insistido en que el aprendizaje de estas disciplinas se desarrolle desde una perspectiva principalmente teórica. De hecho, el enfoque práctico, así como las actividades a través del laboratorio/taller se ha reservado a las materias denominadas científicas y experimentales (Santacana, 2005). La articulación de los saberes escolares que debían enseñarse en las materias de geografía e historia se concibieron principalmente con la función de legitimar los estados-nación que fueron surgiendo desde finales del siglo XIX (Pérez Garzón, 2008; Boyd, 2000). Frente a estas disciplinas (geografía e historia) cuya enseñanza y aprendizaje se basaba casi exclusivamente en el relato, lectura y memoria, se situaban otras (ciencias y técnicas) que requerían de la experimentación y de las prácticas. No obstante la enseñanza de la historia debe dar un giro para mostrar su contenido como un proceso en construcción. Por ello Prats y Santacana (2011) insisten en que este conocimiento debe realizarse a través de la indagación, de métodos de análisis social y mostrando estos saberes más allá de la simple erudición y memorización de fechas, datos, nombres propios y definiciones conceptuales. La formación del profesorado debe cambiar entonces, y construir docentes capaces de enseñar estos procesos de construcción de la disciplina desde metodologías activas de aprendizaje.

En este contexto presentamos un número monográfico con once aportaciones que provienen de

seis países diferentes (Brasil, Chile, Sudáfrica, Eslovenia, Inglaterra y España), y de 15 universidades distintas. Una pluralidad de puntos de vista que permiten abordar la formación inicial del profesorado de historia desde diferentes enfoques, con investigaciones cuantitativas y cualitativas, y con propuestas didácticas complejas e interesantes. En este monográfico se aborda la opinión de docentes sobre la enseñanza de temas controvertidos en historia, la forma de indagar en el conocimiento previo de sus estudiantes, la percepción sobre los procedimientos y técnicas de evaluación utilizados en las clases de historia, la opinión de esos docentes en formación sobre el uso de series de ficción televisivas, la presencia en educación superior de temas tan esenciales como el patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado, o propuestas didácticas con el uso de la imagen y fuentes primarias. Ante una realidad en la que se aprecia una preocupante reproducción de rutinas docentes asociadas a métodos tradicionales de enseñanza y a la concepción de esta disciplina como un saber cerrado y con fines básicamente culturalistas ¿Podremos cambiar esta concepción de la historia y su enseñanza para convertir a esta materia en un elemento clave para la construcción de ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con la sociedad, su pasado y futuro?

Monografía:

Initial Teacher Education and Professional Development: international challenges and insights from History Education

COORDINADORES:

Katharine Burn y Cosme J. Gómez Carrasco

Woolley, M. (2017). The attitudes and perceptions of beginning teachers in relation to teaching controversial issues in the history classroom. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 1-16.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.284561>

The attitudes and perceptions of beginning teachers in relation to teaching controversial issues in the history classroom

Mary Woolley

Canterbury Christ Church University, UK

Abstract

This paper reports on research into the attitudes and perceptions of beginning history teachers in relation to teaching controversial issues. In 2007 the UK Department for Education and Skills, alongside the Historical Association, published a report into the teaching of emotive and controversial issues in history which suggested avoidance of some topics by some teachers. Initial research was carried out with 32 beginning history teachers to explore their attitudes to teaching controversial issues in the history classroom. Ten years later, the research was repeated with a further cohort of 37 beginning history teachers to explore whether attitudes had changed. Findings showed an enthusiastic, almost moralistic group of beginning teachers, committed to sharing a wide range of views with their young audience. The beginning teachers were remarkably confident about teaching controversial issues. The area where beginning teachers lacked confidence was in dealing with parents who disagreed with their approach to teaching a certain topic. Almost all the beginning teachers thought it was appropriate for history teachers to teach topics in a way that might conflict with family or cultural values. New concerns have emerged for some beginning teachers over how to teach the history of migration in a sensitive and appropriate way.

Keywords

Controversial history; teacher attitudes; beginning teachers; history teacher education

Contacto:

Mary Woolley, Canterbury Christ Church University, North Holmes Road, Canterbury, Kent, UK CT1 1QU. Mary.Woolley@canterbury.ac.uk

Actitudes y percepciones de los profesores principiantes en relación a la enseñanza de temas polémicos en la clase de historia

Resumen

Este artículo es una investigación de las actitudes y percepciones de los profesores de historia en relación con la enseñanza de temas polémicos. En 2007, el *Department for Education and Skills* del Reino Unido, junto con la *Historical Association*, publicó un informe sobre la enseñanza de temas controvertidos en la clase de historia en el que sugirieron que algunos profesores evitaban algunos de estos temas. La investigación inicial se llevó a cabo con 32 profesores de historia principiantes para explorar sus actitudes hacia la enseñanza de temas polémicos en el aula de historia. Diez años más tarde, la investigación se repitió con una cohorte de 37 profesores de historia principiantes para comprobar si las actitudes habían cambiado. Los resultados mostraron un entusiasta, casi moralista grupo de profesores principiantes, comprometidos a compartir una amplia gama de puntos de vista con su alumnado. Los maestros principiantes estaban notablemente seguros de enseñar temas polémicos. El área donde los maestros principiantes carecían de confianza era en el trato con los padres que no estaban de acuerdo con su acercamiento a enseñar ciertos temas. Casi todos los profesores principiantes pensaron que era apropiado que los maestros de historia enseñaran temas de una manera que pudiera entrar en conflicto con los valores familiares o culturales. Nuevas preocupaciones han surgido para algunos maestros principiantes sobre cómo enseñar la historia de la migración de una manera sensible y apropiada.

Palabras claves

Historia polémica; Actitudes de los maestros; Maestros principiantes; Educación del profesor de historia

Introduction

While the flexible national curriculum encourages teachers to choose content likely to resonate in their multicultural classrooms, in practice some have found it difficult to do so. There are several reasons for this, from the relative familiarity of traditional subjects to the fear of misrepresenting certain topics clouded in controversy.

(Lord Adonis, Parliamentary Under-Secretary of State for Schools, 2006)

History education often includes areas of study that can prove contentious in relation to society, culture, religion or ethnicity. The above quote from Lord Adonis shows that there have been concerns within political circles that such areas are sometimes avoided by teachers in order to steer clear of controversy in the classroom. In 2006 the government commissioned research on best practice in teaching emotive and controversial history. The report concluded that while there were a sizeable number of opportunities available to schools to consider emotive and controversial issues in the history classroom, a number of constraints existed, including the tendency of teachers to avoid emotive and controversial

history (Historical HA, 2007). The report suggested that while some history teachers were willing to tackle sensitive and potentially controversial topics ‘head-on;’ others tended to avoid such issues in the history classroom. The reasons behind this avoidance could have stemmed from background, disposition, subject knowledge, training or teaching context. By 2016 concerns remained surrounding the teaching of potentially controversial topics in the history classroom, with a national newspaper headline reporting that a new history GCSE examination course on migration was branded ‘disturbing’ and ‘dangerous’ (Ward, 2016). Yet 2017 saw the international Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] planning to include questions about ‘global competencies’ in the next round of the influential international Pisa tests. Andreas Schleicher, the education director behind the plans, said, ‘it is increasingly important for young people to engage with diversity, to be open to that, to draw value out of it, to see diversity not as a problem’ (Coughlan, 2017). While many aspects of a diverse past may prove uncontroversial, there are examples of actual or perceived unfairness related to diversity that could prove controversial in many of today’s classrooms. It is crucial to give students the opportunity to learn about and discuss such issues within the relatively safe environment of the classroom.

This research focused on the attitudes and perceptions of beginning history teachers as they entered the profession. The initial research, completed in 2007, explored which topics beginning teachers believed could prove controversial in the classroom with a second strand considering how confident they felt about teaching controversial issues. A decade later this research was repeated, with a third strand introduced to explore whether the attitudes and perceptions of beginning history teachers towards teaching controversial issues had changed over ten years. With significant changes in the political arena over this decade, the rise of right-wing populism, the debate surrounding immigration and the continued terror-threat, understanding the attitudes and perceptions of beginning teachers remains an important area of research.

Background

In a historical analysis of history education in England, Aldrich and Dean considered the variety of purposes behind the teaching of history in the mid-twentieth century. These included ‘the study of history ‘for its own sake;’ ‘to introduce children to their heritage’ and ‘to inculcate civic pride and nationalism’ (1991, p. 101). The 1970s saw the emergence of the Schools Council History Project, aiming to develop evidential thinking in secondary school history students (Elliott, 2016). The use of primary evidence had its benefits: ‘Material given at second-hand does not readily attach our emotions, our imagination or our commitment; first-hand, primary sources do, if they are handled with care’ (Fines, 1994, p. 125). Encouraging emotional or affective engagement with the subject brought new challenges for the history teacher.

Historical content promoted by SCHP often had contemporary relevance that could prove controversial, including the Arab-Israeli conflict, the settlement of the American West and conflict in Northern Ireland (Cannadine, Keating, & Sheldon, 2011). While the advent of the National Curriculum in 1991 enshrined the use of evidence and interpretations in school history, some have suggested that an Anglo-centric view of the past was promoted (Mohamud & Whitburn, 2016). From 2001 an increasingly flexible National Curriculum enabled teachers to encompass a broader view of the past, however not all teachers took advantage of the flexibility being offered (Husbands, Kitson, & Pendry, 2003). Inspections found that students’ understanding of the connections between historical topics studied and contemporary issues tended to be weak (Ofsted, 2005, 2007). It is at this juncture

between past and present that controversy can often lie, where the subject or area is of topical interest (Holden, 2007).

Research concerning the teaching of controversial issues stems from the Humanities Curriculum Project (Stenhouse, 1970). Literature written under the threat of a restrictive National Curriculum (Carrington & Troyna, 1988) was renewed with the introduction of Citizenship education and the promise of a more flexible curriculum from September 2000 (Holden, 2007). While many aspects of multi-cultural history are not controversial, the failure to provide a multicultural version of British history has repeatedly been highlighted (Bracey, 2006; Grosvenor, 2000; Wilkinson, 2014), but there is little research on why teachers might avoid such areas.

In the decade since the initial research was completed, there have been various research projects that touch on this area. The most significant is the work of the Centre for Holocaust Education. In 2009 a report was published on how and why the Holocaust was taught in state-maintained secondary schools in England. This report concluded that there was considerable variation in the curriculum time spent on the topic and in the subject knowledge of teachers. Many of the teachers surveyed found it difficult 'to articulate the distinct nature of the Holocaust,' framing it rather in terms of 'universal lessons.' Others reported difficulties including, 'dealing with emotional content' and 'responding to some students' misunderstandings and prejudice' (Pettigrew et al., pp. 8-9). A more recent report exploring what young people know and understand about the Holocaust concluded that myths and misconceptions that circulate widely in British society have not been effectively addressed in the classroom, but suggested that the Holocaust is 'a difficult and emotive subject to teach' (Foster et al., 2016, p. 2).

Teachers have been found to approach the teaching of controversial issues in different ways. Conway completed a doctorate comparing the teaching of sensitive issues in history in England and Northern Ireland between 1991 and 2001. Some of the teachers in her study felt they had not been trained to deal with sensitive issues in the classroom. They felt difficulties arose when teaching topics 'that impinged on the ethnic as well as the religious background of the pupils' (Conway, 2010, p. 249). In her coding of interviews with experienced history teachers, Conway identified three different approaches to the teaching of sensitive issues. The first was the lion who 'takes a crusading approach, waging a vigorous campaign in favour of a cause.' The second was the fox, who 'takes a conciliatory approach... avoiding direct confrontation.' The third was the mouse, 'timorously avoiding sensitive issues' (p. 290). In a similar study of history teachers in Northern Ireland and their approaches to teaching the conflicted history of the region, Kitson and McCully identified a continuum of teachers, labelling them 'avoiders,' 'containers' or 'risk-takers' (Kitson & McCully, 2005). Such categories have, however, been questioned by Harris and Clarke in their work with trainee history teachers and how they responded to the challenges of embracing diversity in the history classroom. They found the categories were not discrete; some students, while appearing to 'avoid' some issues, would be willing to take more risks with others. They also suggest that being a risk-taker could, at times, be a negative rather than a positive approach. They offered an alternative, more complex, framework covering positions from 'confident' to 'uncertain' to 'uncomfortable,' where confidence was not necessarily a comfortable position (R. Harris & Clarke, 2011, p. 168).

This paper explores the attitudes of the beginning history teachers at the very start of their career to discover whether the attitudes and perceptions beginning teachers bring with them to teaching explain their approach to teaching controversial issues. For the purpose of this research project, the definition of controversial history is borrowed from the TEACH report:

The study of history can be emotive and controversial where there is actual or perceived unfairness to people by another individual or group in the past. This may also be the case where there are disparities between what is taught in school history, family/ community histories and other histories (HA, 2007, p. 3)

Conway has distinguished between controversial issues, which operate predominantly in the cognitive arena, 'where there is a possibility of finding a rational conclusion' and issues which become 'sensitive and delicate' when they operate primarily in the arena of feelings or values (Conway, 2010, p. 51). This research concerns itself primarily with controversial issues while accepting that they may at times become sensitive in certain circumstances.

Methods

In England, most history teachers for the 11-18 age range are trained to teach through a one-year postgraduate course (PGCE). The majority of such programmes are led by university training providers in partnership with schools, where beginning teachers undertake at least 120 days of placement. In recent years government policy has promoted the growth of a School Direct programme, with schools taking the lead in initial teacher education. However, most School Direct programmes work in close partnership with university training providers. This research, therefore, explored the attitudes and perceptions of beginning teachers to teaching controversial issues in the history classroom, where 'beginning teachers' relates to student teachers on the PGCE or School Direct programme. 32 beginning teachers from one institution in the south of England completed questionnaires in 2006. In 2016, a further 37 beginning teachers from two institutions in the south of England completed the same questionnaire.

A mixed-methods approach was selected to explore the attitudes and perceptions of beginning teachers to teaching controversial issues in history. The instrument included items on motivation, purpose and confidence. Participants were asked to rank sixteen historical topics for potential on a scale of 1 (not controversial) to 4 (highly controversial). These topics (Table 2) were selected from National Curriculum or GCSE textbooks according to their potential fit with the definition of controversial history used above. Participants were asked to rank ten factors that could contribute to making a topic controversial (Table 1). They were also asked to rate their own confidence in using a variety of strategies to handle controversial issues in the history classroom including 'staying neutral' and 'organising a debate.' The responses to closed questions were entered into SPSS which yielded descriptive statistics showing the percentage of responses to predetermined answers.

Table 1.

Factors affecting controversiality

Differences between school history and family history
Ethnic background of pupils in class
How long ago the events being studied occurred
Number of people that died in the event
Political allegiance of parents
Possibility of personal connection with pupil experience

Relationship of the school with parents
Religion of pupils
Teacher subject knowledge
The use of particular resources

The initial questionnaires were used to select 6 teachers for interview. They were chosen to be representative from across the range of responses: 3 males, 3 females; 2 mature students; of which some were very confident, some less confident in their attitude to teaching controversial issues. The six beginning teachers took part in two semi-structured interviews, each lasting around thirty minutes. Interviews built on the individual responses provided on the questionnaire. The data was transcribed, then coded using NVivo and analysed in sympathy with grounded theory (Glaser & Strauss, 1967).

One problematic aspect of the approach to data collection was the position of the researcher as a tutor on the first initial teacher education course. Care was taken not to select personal tutees as interview participants. All participants gave their informed consent to the research and were assured that as far as possible confidentiality and anonymity would be respected (Malone, 2003).

The findings

Controversial history

The beginning history teachers were asked to rank sixteen items on a scale of 1 to 4 for how controversial they believed such historical topics would prove in the history classroom. Results are presented in Table 1, with a comparison made between the two cohorts, a decade apart. While the Arab-Israeli conflict was perceived as most likely to prove controversial in history classrooms in both 2006 and 2016, further themes developed. Topics relating to religion, in particular, Islam and Judaism, or ethnicity, emerged as highly controversial. There was also some indication that dealing with the history of migrant communities such as 'black history' and 'Irish history' could be controversial. Such themes were supported by the interview data. Mark suggested, 'the situation in Ireland, perhaps teaching about slavery, apartheid, the Holocaust.' Victoire substantiated this: 'Stereotypically the Holocaust, but also aspects of the Crusades can be quite controversial.'

The largest difference in opinion between the 2006 and 2016 cohorts concerned teaching the 'settling of the American West.' Where the average score was 1.91 in 2006, suggesting a not particularly topic (in a range of 1.28 to 3.38), this had risen 0.44 to 2.35 in 2016 (in a range of 1.35 to 3.16), suggesting the topic of American history had become more. This change could have reflected the presence of American politics in the news around the time the survey was taken, particularly the presidential election and prominence of the Dakota Access Pipeline story in news headlines. Several students in the 2016 cohort took the opportunity to add topics to the list that they felt could cause particular controversy in the history classroom. These included '9/11 and the War on Terror,' 'Prisoners of war and torture camps,' 'Race relations in modern day USA,' 'Islamic history' and 'women's rights and suffrage.' Again, the recent history and politics of the United States of America were perceived as potentially controversial.

Table 2.

Beginning teachers' perceptions of controversial topics

	2006	2016	change
Apartheid in South Africa	2.56	2.51	-0.05
Arab-Israeli conflict	3.38	3.16	-0.22
British Empire	2.28	2.49	+0.21
Irish famine	2.03	1.92	-0.11
Josephine Butler	1.79	1.71	-0.08
Oliver Cromwell	1.59	1.73	+0.14
Rwandan genocide	2.84	2.97	+0.13
Settling of the American West	1.91	2.35	+0.44
The Black Death	1.28	1.35	+0.07
The Crusades	2.47	2.16	-0.31
The Holocaust	3.09	2.97	-0.12
The Reformation	1.75	1.62	-0.13
Trans-Atlantic slave trade	2.72	2.86	+0.14
Troubles in Northern Ireland	3.09	2.78	-0.31
Use of nuclear weapons	2.88	2.89	+0.01
Vietnam war	2.53	2.35	-0.18

1 represents not controversial, 4 highly controversial

Factors affecting controversiality

Ten factors were listed for students to rank in terms of their effect on how controversial a topic is in the history classroom. There are concerns around such a use of ranked factors rather than giving a more open-ended question; beginning teachers may have attributed value to certain factors which otherwise would not have occurred to them, but the findings here focus on the top three ranked factors.

In 2006 three factors were consistently rated as influential in affecting whether a topic would be controversial in the history classroom. First, the ethnic background of students in the class; second the religion of students in the class and third, the possibility of a personal connection between the topic taught and student experience. In 2016 the results were very similar, with ethnicity and religion of students still ranked in the top three as factors affecting how controversial a topic would be in the history classroom. However, the possibility of a personal connection with student experience was ranked as the highest, above ethnicity and religion. 'Political allegiance' of parents was ranked fifth out of ten possible factors, with 'teacher subject knowledge' ranked ninth out of ten.

These findings were supported in the interviews where all the participants thought that student background was a key factor in whether or not an issue would be controversial in

the history classroom. As Helen said, 'it depends on the class you're with.' Bob went further:

I think you need to take into account the particular background or sensitivities that they might have in particular subjects, that might conflict with what they've been taught at home

The ethnic and religious background of students were specified repeatedly as an important factor. As Victoire found:

It's very difficult because you have a multicultural society. How do you explain to them that they [the crusaders] thought Christianity was right if you're in Birmingham with a majority Asian population who come to your school?

Students' ethnicity was also seen as an issue in schools with a more monocultural population. Helen was concerned that some children might have parents 'who have a very racist attitude.' This raised questions about teaching in a way that potentially conflicted with parental values.

The beginning teachers seemed to develop quite different approaches based on their differing school placements. Where Jane had some experience teaching in a multi-cultural environment she felt:

There you get this kind of sharing of knowledge and information from different areas and drawing it together and I think controversial issues really help that to happen and getting everyone involved.

Victoire, having taught in a school with a significant white majority seemed to support this view:

The problem with my school is that I don't think there's one ethnic minority [student] in my class – in any of them. Which makes it more interesting because then you have to teach it so that you're not kind of confrontational with the views of the people in the class. You have to kind of say well every opinion matters. And it's a different kind of challenge. It would probably be easier if someone in the class was from an ethnic minority because then you've got some kind of way to say, look, we're getting everyone's opinions – it would have made it easier instead of having this solid opinion that everyone was sort of shouting at you.

Bob, however, sounded a note of caution over instrumentally selecting historical content to meet the perceived needs of society:

I don't like this idea that you teach certain topics in order to address a perceived problem of racism – teaching the British Empire as an inherently bad thing, for example, is rubbish and I think you should be aware of different historical beliefs about that – not just general one view just because it might be politically correct.

Bob suggested the need for teaching different historical interpretations as a way of approaching potentially controversial topics in the history classroom, but this approach could require deeper historiographical knowledge some teachers.

Justification

The beginning teachers felt justified in teaching controversial issues in the history classroom. When asked whether controversial history should be taught, 94% of the 2006 cohort responded 'yes;' the rest responded with 'maybe.' The 2016 cohort were similarly enthusiastic, with 97% responding with a resounding 'yes.' When the 2006 cohort were asked whether it is appropriate for history teachers to teach topics in a way that may conflict with family values/ beliefs or cultural values/ beliefs, 34.4% of the sample circled 4 on a scale of 1 to 4 where 4 was 'appropriate.' 43.8% circled 3 (78.2% in total agreed). In 2016, 51% circled 4, 46% circled 3 with 97% in total of the beginning teachers, therefore, agreeing that it was appropriate for history teachers to teach topics in a way that may conflict with beliefs students have experienced outside the school.

In the interviews, however, justification seemed to come across in diverse ways from the different teachers. Jane, who had experience in schools as a teaching assistant, was an ardent supporter of the teaching of controversial issues:

I like the idea of doing controversial issues and attacking things that others see as a bit, do I touch on that because...

She used terms such as 'attacking,' 'struggle,' 'tackling' suggesting that she saw a challenge here, but also perceived a need: 'It might be difficult, but I think you have to attempt to do something.' Jane seemed to see the teaching of controversial issues as a way of tackling some of the problems in society. Craig, a father and a mature student saw the role of the teacher as more guiding than challenging:

I think you should be involved in controversial issues and to guide them, to inform them, to let them make good decisions, not just idiosyncratic ones, you know on what they've picked up on just what their parents say or people that are close to them.

This very different approaches of these two teachers are reminiscent of Conway's analogy to the lion, fox and mouse. Where Jane appears as the more confrontational lion, Craig comes across as the more conciliatory fox.

The reality of classroom experience, however, led to some limitations on how these intentions transferred into practice. Craig perceived issues over time constraints:

It was a case of that lad who was about to make the racist comment, it's just ingrained, those sorts of attitudes, and if I'd had time I think during that particular lesson, if that was really the focus of the lesson I would have concentrated on that and would have gone through it in more detail. It wasn't the focus of the lesson, so it was a case of just stopping the boy and getting on with what I was supposed to be concentrating on.

Helen found her purpose limited by the apparent apathy of her students:

I've just done the Holocaust. I found it very difficult for Year 9 to get them to realise that we must learn this so that it doesn't happen again, and their reluctance to want to know sometimes, some parts of history – what's the point in that?

Bob, among others, found that a focus on controlling student behaviour led him away from his initial teaching and learning intentions:

before when I thought about doing it, I was quite idealistic about what I was going to achieve and it came to the point, eventually, where it was just a matter of kind of getting through the grind if you like, it was a bit hard in that sense to do. And sometimes that didn't always – it wasn't always the best environment to think up new ideas to continually engage with kids and it was just a case of just trying to get through something because especially if their behaviour was an issue, and that's something that I haven't... that's been a difficulty of mine... to deal with and that became the issue rather than what I wanted to get across to them.

The inevitable challenges of first teaching placements may have placed some limitation on the ambitions of the beginning teachers. Craig, taking the initial conciliatory approach, may have been less affected by this than the more crusading Helen and Bob, who appeared quite disappointed in themselves for not achieving what they had set out to do.

Confidence

The beginning teachers appeared confident concerning their own ability to handle controversial issues in the history classroom, including staying neutral and exploring Holocaust denial in the classroom. Questionnaire data highlighted two areas in which they were distinctly less confident: dealing with parents and using historical sources critical of a particular religion and this was consistent in both the 2006 and 2016 surveys. Male participants were generally more confident than females – a difference that grew with age. These differences were not statistically significant, but remain interesting as they were supported by the interview data. Helen, a mature participant was the least confident, but perhaps the most realistic of the beginning teachers:

At the moment I'd say no, I wouldn't feel very confident standing there, being the person in the middle, but again I think that comes with knowing your class, with time, the confidence and with support.

However, being confident did not signal a simplistic naivety about the challenges of handling controversial issues. Matt:

I think I would be confident enough to tackle that [white supremacist views on a website], but I think it would be very difficult to get that across to someone who might not see the nuances.

Similar research conducted by Harris and Clarke (2011) on trainee history teachers' experiences of teaching a diverse history curriculum showed rather less confident attitudes, but it would appear that the longer-term action-research model taken in the research encouraged beginning teachers to consider these issues more deeply and thoughtfully.

Multiple perspectives

There was a consensus among the interview participants that a range of views or interpretations should be promoted in the history classroom. However, the individuals differed in their approaches. Bob, having come straight from a well-respected university with a full history degree, had a historiographical approach:

You need to do it in a kind of open manner and say this is one interpretation. There are a number of interpretations of this.

However, not all views should be treated equally. On the subject of Holocaust denial Bob said that he wouldn't give it the credibility of being a valid historical interpretation as 'in that way it does conflict with the evidence there is out there,' but does add that 'you need to be aware of it and touch upon the ideas that there are some people who hold this particular line of thought.'

In contrast, Craig, while still determined to have a range of views in the classroom, seemed to have a different, more moral agenda:

Perhaps if you're talking about Islamic culture everything they get in the playground or at home or in the press is mostly negative, but as historians can we give a positive view? Is there another side? A more balanced view?

Helen, less confident in her ability to deal with controversial issues in the classroom, took a more narrative, polar approach:

At the top of the class you can say, right, we're going to do this subject and this is the way I want to teach it. At the end we will have time for you to put your views and we will discuss your views... I will teach it my side and you will have your side and ultimately we all have to make our own decisions as to where we stand.

This range of approaches could suggest confusion or at least dispute over appropriate ways of including multiple perspectives in the history classroom. The need to include historical scholarship as a way of approaching multiple perspectives seems to have been more apparent to Craig and Bob than to Helen. Problems with taking a 'balanced' approach have been raised by James Banks, who argued that any form of balance is itself a political, rather than a neutral position (Banks, 2006).

Discussion

The beginning history teachers who took part in this study were convinced that the teaching of controversial history was justified and appeared eager to carry out that teaching. If some history teachers are avoiding controversial topics, this raises issues concerning teacher development and the relationship between teacher intentions and the reality of teacher practice in the school context. Barton and Levstik have suggested that in America, socio-cultural pressures of content coverage and classroom control prevent a full exploration of historical evidence and interpretation (Barton & Levstik, 2004). Research is needed into whether this is the case in England. The findings also raise concerns about the levels of confidence shown in this research in comparison to the beginning teachers in Harris and Clarke's similar study (2011). It is possible that the initial confidence could relate to a certain naivety over the complex nature of some of these controversial issues. Initial teacher education, therefore, needs to strike a balance between informing beginning teachers of the complexity and challenges implicit within teaching such topics alongside modelling suitable pedagogies and developing subject knowledge in such areas.

Multiple perspectives

The beginning teachers in this study were convinced that one answer to teaching controversial history was the presence of multiple perspectives in the history classroom. At this early point in their careers, however, they were less clear about how they might achieve this disciplinary approach. Seixas has argued that it is possible to establish a 'complex, mutiperspectival historical truth' for our time. He suggested that 'to deny students an education in those methods... is to exclude them from full participation in contemporary culture.' (Seixas, 2000, p. 35). However, HMI has pointed to the teaching of historical interpretations as one of the weakest points in history pedagogy (Ofsted, 2004). Worth, as an experienced history teacher, questioned how she could 'allow pupils to explore a myriad of *possible* interpretations while avoiding excessive uncertainty' (Worth, 2016). Initial teacher education and subject-specific professional development for history teachers need to encourage the space for such uncertainty, which can run counter to pressures for ever-higher achievement in examinations.

Beginning teachers as individuals

The participants had personal views on a number of the issues raised in this study, a finding supported by others who have researched beginning history teachers (Virta, 2002). Pendry (1997) found that if views on the discipline of history are not discussed, then they are unlikely to change before the end of the course. This highlights the need to discover the values and views each beginning teacher brings to initial teacher education about history, education and broader social and political topics. Harris (2012) explored 'purpose' as a way of helping white trainee history teachers engage with diversity issues. In the research for this current paper, data was not collected concerning beginning teachers' background or ethnicity. Future research in this area would amend this omission as the beginning teachers' themselves seemed to collate teaching controversial issues with religion and ethnicity. Exploring the relationship of their background to their attitudes and confidence may provide ways to develop a more nuanced and potentially more successful approach to handling controversial issues.

The affective dimension

Various questions are raised by the choice of topics identified as controversial by the participants. There are clear themes of ethnicity and race running through these choices. Themes of religion and race can be highly emotive and it is possible that it is this affective dimension to teaching that the beginning teachers knew would be challenging. This is supported by the work of McCully in Northern Ireland, where emotions about religion can run high (McCully, Pilgrim, Sutherland, & McMinn, 2002). However, with stories concerning immigration and terrorism frequently presented in the media, such issues could also be highly emotive in English classrooms. Research on the emotive reactions of students of Afro-Caribbean descent and their mothers to the teaching of the triangular slave trade supports this and raises the need to enfranchise all students within history classrooms (Traill, 2007). The concerns raised by many of the 2016 cohort over teaching elements of American history, particularly topics related to Black civil rights or immigration, show the impact current affairs can have on making elements of the past more controversial in the history classroom. Kitson and McCully suggest that the Risk-Taker teacher on their continuum might link such topics specifically to the present context as well as to the historical one. They urge teachers to consider where risks might be worth taking as long as they are handled properly (Kitson & McCully, 2005). The beginning teachers in this study did not seem to need encouragement to take risks, but there was a possibility that they were

being naïve in what such risk-taking might involve and whether or not they would have access to the appropriate subject knowledge and support. This raises questions about the subject-specific support available to early-career and experienced teachers looking to teach such topics, especially when teacher education is increasingly provided by schools.

Knowing the students

‘Knowing the students better’ was repeatedly offered by all the participants as a way to overcome the challenges of teaching controversial issues. This throws up obvious issues for the beginning teacher, who may take time to establish knowledge of individual pupils. After religion and ethnicity, the key factor to cause controversy was believed to be ‘a personal connection with student experience’ and indeed religion and ethnicity can be seen to form part of this umbrella cause. At the same time, the revised History National Curriculum for 2013 suggests history should ‘help pupils to understand the complexity of people’s lives, the process of change, the diversity of societies and relationships between different groups as well as their own identity and challenges of their time’ (DfE, 2013). If good history teaching is where teachers make a connection with student experience, and controversial history is also where teachers make a connection with student experience, then it is essential that teachers are prepared to teach sensitive and controversial history and not avoid it.

Conclusion

It is reassuring that, ten years after the initial research, in an ever more complex and sensitive political world, beginning history teachers still appear brave and ambitious in their desire to teach about controversial issues. In terms of Conway’s mammalian analogy, many beginning history teachers appear to present as lions, crusading and confident in their approach to tackling such issues head-on. Such determination, however, can meet challenges in the reality of schools and classrooms, where concerns over behaviour or external assessment might lead to unintentional avoidance of such topics. Subject-specific professional development is, therefore, crucial in supporting both beginning and developing teachers in order to provide both the pedagogical and substantive knowledge to be able to overcome such challenges. In their 2015 survey of history teachers for the Historical Association, Burn and Harris found almost half the respondents had concerns about the extent of subject-specific CPD available to them and their capacity to attend such provision even where it was being offered (Burn & Harris, 2015). The challenges of teaching multiple interpretations of challenging historical topics alongside the challenges of getting to know students and their individual backgrounds and contexts presents a burden for beginning history teachers. They appear to have the determination to take on the challenge, but require ongoing support from schools and training providers to take a nuanced and informed approach to the teaching of controversial issues.

References

- Adonis, A. (2006). School history 'must diversify'. Retrieved from <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/6045534.stm>.
- Aldrich, R., & Dean, D. (1991). The Historical Dimension. In R. Aldrich (Ed.). *History in the National Curriculum* (pp. 93-113). London: Kogan Page.

- Banks, J. A. (2006). Varieties of history: Negro, Black, White. In J. A. Banks (Ed.), *Race, culture and education: The selected works of James A. Banks* (pp. 33-36). London: Routledge.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bracey, P. (2006). Teaching for diversity? Exploring an Irish dimension in the School History Curriculum since c.1970. *History of Education*, 35(6), 619-635.
- Burn, K., & Harris, R. (2015). *Historical Association Survey of History in Schools in England 2015*.
- Cannadine, D., Keating, J., & Sheldon, N. (2011). *The Right Kind of History: Teaching the Past in Twentieth-century England*: PalgraveMacmillan.
- Carrington, B., & Troyna, B. (1988). Children and Controversial Issues. In B. T. Carrington, B (Ed.), *Children and Controversial Issues: Strategies for the early and middle years of schooling* (pp. pp1-10). London: Falmer Press.
- Conway, M. (2010). *An exploration of sensitive issues in history teaching at secondary school level in England and Northern Ireland 1991-2001*. (PhD), University of London, unpublished.
- Coughlan, S. (2017). Schools should teach pupils how to spot 'fake news'. Retrieved from <http://www.bbc.co.uk/news/education-39272841>
- DfE. (2013). *National curriculum in England: history programmes of study*. London: HMSO.
- Elliott, J. (2016). Teaching for Historical Understanding: Thematic Continuities with the Work of Lawrence Stenhouse. In C. Counsell, K. Burn, & A. Chapman (Eds.), *MasterClass in History Education*. London: Bloomsbury.
- Fines, J. (1994). Evidence: The basis of the discipline? In H. Bourdillon (Ed.), *Teaching History*. Buckingham: Routledge.
- Foster, S., Pettigrew, A., Pearce, A., Hale, R., Burgess, A., Salmons, P., & Lenga, R.-A. (2016). *What do students know and understand about the Holocaust? Evidence from English secondary schools*. Retrieved from London: <http://www.holocausteducation.org.uk/wp-content/uploads/What-do-students-know-and-understand-about-the-Holocaust2.pdf>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Grosvenor, I. (2000). History for the Nation: multiculturalism and the teaching of history. In J. Arthur, Phillips, R. (Ed.), *Issues in History Teaching* (pp. 148-158). London: Routledge.
- HA. (2007). *Teaching Emotive and Controversial History 3-19*. Retrieved from London:
- Harris, R., & Clarke, G. (2011). Embracing diversity in the history curriculum: a study of the challenges facing trainee teachers. *Cambridge Journal of Education*, 41(2), 159-175.
- Harris, R. J. (2012). 'Purpose' as a way of helping white trainee history teachers engage with diversity issues. *Education Sciences*, 2(4), 218-241.
- Holden, C. (2007). Teaching controversial issues. In D. Hicks & C. Holden (Eds.), *Teaching the Global Dimension*. London: Routledge.

- Husbands, C., Kitson, A., & Pendry, A. (2003). *Understanding history teaching: teaching and learning about the past in secondary schools*. Maidenhead: Open University Press.
- Kitson, A., & McCully, A. (2005). You hear about it for real in school. Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom. *Teaching History*, 120, 32-37.
- Malone, S. (2003). Ethics at home: informed consent in your own backyard. *Qualitative Studies in Education*, 16(6), 797-815.
- McCully, A., Pilgrim, N., Sutherland, A., & McMinn, T. (2002). 'Don't worry Mr Trimble. We can handle it:' Balancing the rational and the emotional in the teaching of contentious topics. *Teaching History*(106), 6-12.
- Mohamud, A., & Whitburn, R. (2016). *Doing Justice to History: Transforming Black history in secondary schools*. London: Trentham Books.
- Ofsted. (2004). Ofsted subject reports 2002/03: History in secondary schools. Ofsted e-publication, no.1982. Retrieved from doi:<http://www.ofsted.gov.uk>
- Ofsted. (2005). *The Annual report: history in secondary schools*. Retrieved from London:
- Ofsted. (2007). *History in the balance: history in English schools 2003-07*. (070043).
- Pendry, A. (1997). The pedagogical thinking and learning of history student teachers. In D. McIntyre (Ed.), *Teacher Education Research in a New Context*. London: Paul Chapman.
- Pettigrew, A., Foster, S., Howson, J., Salmons, P., Lenga, R.-A., & Andrews, K. (2009). *Teaching About the Holocaust in English Secondary Schools: An empirical study of national trends, perspectives and practice*. Retrieved from London: http://www.holocausteducation.org.uk/wp-content/uploads/Final-Report-Master-Document-19-October-2009-_HIMONIDES_.pdf
- Seixas, P. (2000). Schweigen! die Kinder! or Does Postmodern History Have a Place in the Schools? In P. Stearns, P. Seixas, & Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 19-37). New York: New York University Press.
- Stenhouse, L. (1970). *The Humanities Project: an introduction*. London: Heinemann.
- Traille, K. (2007). You should be proud about your history. They made me feel ashamed: Teaching history hurts. *Teaching History*, 127.
- Virta, A. (2002). Student Teachers' conceptions of history. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 2(1), 65-79.
- Ward, V. (2016). New history GCSE course on migration branded 'disturbing' and 'dangerous'. *The Telegraph*. Retrieved from <http://www.telegraph.co.uk/education/12091770/New-history-GCSE-course-on-migration-branded-disturbing-and-dangerous.html>
- Wilkinson, M. (2014). The concept of the absent curriculum: the case of the Muslim contribution and the English National Curriculum for history. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 419-440.

Worth, P. (2016). Evidential Thinking: Language as Liberator and Gaoler. In C. Counsell, K. Burn, & A. Chapman (Eds.), *MasterClass in History Education: Transforming Teaching and Learning* (pp. 77-104). London: Bloomsbury.

Wassermann, J. (2017). The historical significance of African liberation – the views of South African History Education students. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 17-28.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.284811>

The historical significance of African liberation – the views of South African History Education students

Johan Wassermann

University of Pretoria (South-Africa)

Abstract

This study drew on the views of South African first-year history education students who are studying to become teachers. In an open-ended survey they were asked to, by means of intellectual imagination, to express their views on what topics they would like to see as part of the school history curriculum. The purpose of this was to determine what they regarded as historically significant enough to study in history at school. The responses were analysed by means of open coding and read through Counsell's conceptualisation of historical significance. What emerged was that the struggle against apartheid was viewed by only handful as an actual struggle for liberation against internal colonialism. The African liberation struggles against European colonialism fared even worse and was only imagined by a small number of students as worthy of inclusion in an imagined school history curriculum. At the same time at no stage were the struggled against apartheid linked to the broader African liberation struggle. What this speaks of is no only a South African exceptionalism but a view that the African liberation struggle are not really historically significant enough to be include in a imagined history curriculum.

Keywords

African liberation; historical significance; intellectual imagination; history curriculum; history education students

Contacto:

Prof Johan Wassermann. Faculty of Education, University of Pretoria. Private Bag x20 Hatfield, 0028 South Africa. Johan.wassermann@up.ac.za.

El significado histórico de la liberación africana - las opiniones de los estudiantes sudafricanos de historia de la educación

Resumen

Este estudio se basó en las opiniones de estudiantes sudafricanos de historia de la educación del primer año quienes estudian para convertirse en profesores. En una encuesta abierta, se les pidió que usando su imaginación intelectual, expresen sus opiniones sobre los temas que les gustaría ver como parte del currículo de historia en la escuela. El propósito de esto fue determinar lo que los estudiantes consideraban como históricamente significativo para ser estudiado en historia en la escuela. Las respuestas fueron analizadas mediante codificación abierta y leídas a través de la conceptualización de Counsell de significación histórica. Lo que surgió fue que la lucha contra el apartheid fue considerada sólo por unos pocos como una lucha actual por la liberación contra la colonización interna. Las luchas de liberación africana contra el colonialismo europeo resultaron aún peores y ello sólo fue imaginado por un pequeño número de estudiantes como digno de ser incluido en un currículo de historia escolar. Al mismo tiempo, en ningún momento se relacionó la lucha contra el apartheid a la lucha más amplia de la liberación africana. Esto habla no sólo de la unicidad sudafricana, sino también acerca de la opinión que la lucha de liberación africana no es históricamente significativa como para ser incluida en un currículo de historia imaginado.

Palabras clave

Liberación africana; significado histórico; imaginación intelectual; currículo de historia; estudiantes de historia

Introduction

This article deals with the views of prospective history teachers, who are first-year history education students, on the historical significance of African liberation. These views were investigated by means of an open-ended survey in which they had to use their intellectual imagination to list and explain topics they would include in a make-believe school history curriculum. To understand the imagined views expressed by the history education students a short historical background was needed. This was followed by the rationale and motivation and focus and purpose of the article. Next, the theoretical framing used to understand the imagined views expressed, historical significance, were unpacked. This was followed by an explanation of the research methodology used. Thereafter the data analysis and discussion was engaged with. The article was drawn to a close by bringing the theoretical conceptualisation and the findings based on the data analysis and discussion into conversation.

Background and Context

The European colonisation of Africa, either by means of economic exploitation or settlement or both was a process that lasted for centuries. The process of colonisation was speeded-up by the so-called Scramble for Africa started by the Berlin Conference of 1884-1885. The conference heralded in a new era in imperialism and as a consequence the division of Africa was formalised amongst the major European powers of the day: Britain, France, Germany, Portugal, Italy and Spain. During colonisation African countries and their peoples were economically and politically exploited and culturally decimated. This manifested itself in the actual physical colonisation of a country as well as the colonisation of the mind of its inhabitants.

Colonialism in Africa was, after World War II, seriously challenged for several reasons. These include: the new post-World War II world to which Africans contributed by fighting against Nazi Germany; the economic impact of World War II on colonial powers such as Britain, France and Belgium; the political impact on how to think about freedom and the rise of African liberation movements, many a times under the leadership of Africans educated under colonialism. These and other causes lead to an agitation for independence by African countries. The consequence of this was attempts by different African countries to achieve independence and liberty, including by means of a violent struggle or peaceful negotiations. Physical violence invariably took place in settler colonies with European colonisers such as Algeria and Kenya. As a result of the resistance to colonialism, from the late 1950s onwards, African countries started achieving independence: five in the 1950s, 32 in the 1960s and nine in the 1970s.

With liberation from European colonialism being achieved African countries had to start the process of decolonisation. Life in liberated Africa was difficult and challenging as the euphoria of independence had to be reconciled with the societal transformations that were needed to function as self-governing countries. The outcome ended-up being a mixture of success and failure.

The process of South Africa achieving independence and liberation happened very differently from that of the rest of Africa. Attaining independence was a gradual process underpinned by several key constitutional moments. In 1910, South Africa became a unitary self-governing state within the British Empire. Two decades later, in 1931, Britain granted South Africa, by means of the Statute of Westminster, dominion status. This was followed by South Africa becoming, in 1961, a Republic outside of the British Commonwealth. However for many, especially black South Africans who suffered under white minority rule and apartheid, the aforementioned constitutional events are challenged as actual liberation moments. Although especially becoming a republic in 1961, might have signalled independence for many liberation for South Africa was only achieved in 1994 when apartheid was replaced, after a violent struggle followed by negotiations, by a multi-party democracy in which all South Africans had an equal vote. Support for this kind of thinking comes from Said (1978) and McClintock (1993) who argues that apartheid was a form of internal colonialism. That is the majority black South Africans were, within the same country, politically and economically oppressed by the dominant white minority. In line with this thinking South Africa only achieved true liberation in 1994, roughly 30-years after most of Africa have done so. Statutory this is also officially how the first post-1994 South African

government thought about liberation when they declared 27 April, the day of the first fully democratic election, a public holiday called Freedom Day. This article, in line with this thinking, therefore treats 1994 as the temporal marker when liberation beyond constitutional independence was achieved by South Africa and when the process of European colonialism that started in 1652 ended. This achievement brought South Africa, in a liberatory sense, in line with the rest of post-colonial Africa who started achieving liberation roughly 30-years earlier. The resultant free, democratic and post-colonial world is the one that the history education students who have participated in this study were born into.

Considering the afore-mentioned historical background, the origins of this article are rooted in several critical incidents. The first lies in a comment made, at a conference a number of years ago, by a leading South African history education official. This was in response to my proposal that history learners should be asked to sit on the Department of Basic Education and Training panel that evaluate history textbooks before they are recommended for use in schools. She dismissed the idea as ludicrous. The second critical incident comes from the literature on curriculum transformation in South Africa. As part of the post-apartheid reconstruction process, continuing political and educational transformation are taking place and in the process South Africa moved through Curriculum 2005, the National Curriculum Statement to the Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) currently in use. The literature confirms that consulting teachers about the curriculum change is not necessarily an accepted part of the educational democratic process (Siebörger, 2000). This action, which went against the post-apartheid promises of inclusive democratic participation, helps to contextualise the comment by the leading South African history education official referred to above. In short, if history teachers are not necessarily consulted about curriculum change then learners' would definitely not be afforded an opportunity to state what and how they want to learn. The third critical incident relates to the youth rebellion which had been taking place across South African university campuses for the past number of years and which came to a head under the broad #Feesmustfall movement. One of the key demands of this broad umbrella movement, driven by students who in the recent past had also studied history at school, was a call for the decolonisation of university curricula.

These three incidents have several things in common. The most important are that young people want to be part of the democratic decision making process on education and would, more than two decades after the fall of apartheid, challenge the authorities, including government structures, if that did not happen. Additionally, they wanted a decolonised curriculum. What this meant was not necessarily clear but it did speak to fact that, amongst others, the content studied was being challenged.

The above critical incidents pricked my attention and left me wondering what would happen if prospective history teachers, in line with the idea of self-directed learning and in the spirit of democracy and critical pedagogy as embodied in South African educational policy, were to be asked about their views about what should be studied in a school history curriculum. The focus of this article is therefore to, considering the background and context as outlined, understand what prospective history teachers, in their first year of study, viewed as historically significant enough to be included in an imagined history curriculum. More specifically the purpose is to understand where African liberation will feature in their

imagined curriculum In the process the hope is to contribute to the emerging literature on how students imagine curriculum (Barton & McCully, 2005; Wakefield & Pumfrey, 2009; Stears, 2010) and view colonialism and liberation in history (Schoeman, 2007).

With reference to historical significance this paper drew on the conceptualisation of Counsell (2004). Counsell's conceptualization includes: whether an event, African liberation in the case of this article, was remarkable and impressionable enough for people at the time or since then, in the case of this study the history education students, to comment on it; if the event is remembered and important to a large group of people; whether the event resulted in some form of change that had effects on the future; if people can resonate with the event and are able to connect to it in some way; and lastly whether the event reveals some aspect of the past that is vital to historical study (Counsell 2004). This outlined conceptualization of historical significance was used to understand history education students' views on African liberation as expressed in the imagined school history curriculum they had constructed.

Research Methodology

This study took place against the contextual backdrop as outlined. The history education students who participated were purposively selected and consisted of 70 individuals in their first year of study to become history teachers. All the participating students were so-called "born frees" – that is they were born at the time of or just after apartheid had ended in 1994. The criteria on which the purposive selection was based included: that the students had done history at school up to Grade 12; were enrolled at a large South African university for the introductory, first semester of the first year, module in history education; had experienced curriculum changes in history at school level and were willing to participate voluntarily in the research. Patton (1990, p.170) refers to the choice of a research participants in this manner as "Criterion Based Purposive Sampling." However, it must be made clear that this is not a representative sample that could be used to come to some generalised conclusions about how all South African history education students studying to become history teachers imagined a curriculum. Rather, it is but a small-scale qualitative study which provided a window into the views of the participating history education students on school history.

Data for this study was generated by means of an open-ended survey consisting of a single question. The history education students were asked to list, with reasons, the topics they deemed significant enough to be included in an imagined school history curriculum. The question read as follows: "Imagine you had the power to decide what learners should study in history at school! List 5 topics you think learners should study and next to each provide a brief reason for including it on your list!" The question was phrased in simple English so as not to confuse the history education students.

The history students were given one blank page of which they could use both sides. They were encouraged to express their imagination in whatever written format they were comfortable with - be it sentences, paragraphs or whatever other genre. The participating students were given 45 minutes during lecture time to complete the "pencil-and-paper"

open-ended survey. The participants were instructed to remain anonymous. It was hoped that the anonymity the open-ended survey offered would serve to yield rich research data.

The justification for selecting the research method as outlined was that it had the potential to allow the history students to reveal their imagined history curriculum in an uninhibited and unconstrained manner. This is possible because reflective writing lends itself to that. Furthermore, open-ended surveys also allow abundant room for freedom of expression and permit the qualification of answers. This was likely because such surveys seek understanding by exploring, in a qualitative manner, a topic in-depth. Additionally, allowing enough time to complete the open-ended survey served to enhance the trustworthiness of the research. The point of departure was therefore to allow the history education students the chance to think and reflect before committing to a response. This is in line with the view of that open-ended surveys permit nuanced and divergent answers; allow participants to answer in detail and to qualify and clarify responses; make space for unanticipated views and permit self-expression and richness of detail. Furthermore, by allowing the history education students to approach the research question in an indirect manner by using intellectual imagination little need existed for them to pretend. It was therefore hoped that authentic responses, rich in detail and multi-perspective in nature, on what they as inexperienced prospective history teachers viewed as historically significant enough to study in history at school would be revealed.

The data generated by the open-ended survey were turned into a single document, then read as text, and analysed by means of open coding. Open coding, while procedurally guided, is fundamentally interpretive in nature. Strauss and Corbin (1994) therefore argue that the voices and outlooks of the people being studied must be included. Bearing this in mind, the views of the first-year history education students were carefully read line-by-line, while at the same time questions were asked about their imaginings. The reasoning for this was to keep the focus on the views expressed (Charmaz, 1990). In a nutshell, open coding was used so as to attempt to bring themes to the surface from deep inside the history education students' imagined views while continually watching against the fact that ideas and theories associated with the research already existed (Neuman, 2003). The imagined views were broken down, examined, compared, conceptualised and categorised. Once turned into manageable chunks, codes which served to anchor the key points of the data, were allocated. Next, codes of similar content were grouped together to form themes. This process was repeated until a point of saturation was reached and no more new themes were being identified (Strauss & Corbin, 1994). The identified themes were ultimately used to come to an understanding of the views of the historical significance of African liberation among South African history education students.

Analysis of the Data

In total the 70 participating history education students listed 374 "topics with reasons attached" what they wanted to see studied in school. In seeking common ground amongst the multitude of views expressed the following dominant views appeared. Firstly, school history must be known and not contested or interrogated. Alongside this the curriculum imagined by the history students had a clear nationalistic slant and the majority made it clear that the history of South Africa, and more specifically its political history, should form

the backbone of the imagined curriculum. This tied in with the strong sentiment expressed that the “leaders and heroes” of the liberation struggle in South Africa should be studied. These leaders and heroes included big black men such as Nelson Mandela, Steve Biko and Mahatma Gandhi which appeared with regular refrain. Alongside the afore-mentioned the history students also placed a very strong emphasis on what can be called sociological, political and economic knowledge. That is they included aspects such as how society works, how does politics work and how can access be gained to the economy as key features of their imagined history curriculum. Against this backdrop the question needs to be asked, in terms of the focus of this article, where and how does African liberation feature?

Apartheid featured very prominently as a topic to be included in the imagined history curriculum of the history education students. In fact, it was listed on 54 occasions which means that only 16 of the participants did not include it in their imagined curricula. But how was apartheid to feature in their history curriculum?

The majority of history education students who imagined apartheid as part of their history curriculum foregrounded the idea of historical knowledge about it. A typical comment in this regard was: “The learners must know what happened from the whole South Africa in order to survive in Apartheid.” The history education students thus wanted the concept of apartheid to be understood, the origins of apartheid to be studied, laws such as the group areas and mixed-marriages acts to be known, and the impact of apartheid on especially black lives to be grasped and remembered. Additionally, knowing the racial segregation, inequality and injustices apartheid caused up to 1994 was also foregrounded. Apartheid was thus seen as a cardinal aspect of South Africa’s past that needed primarily to be known and then understood. However, alongside knowing the history of the apartheid past the history education students also wanted the continuing contemporary consequences the apartheid past is having on South African society to be part of their imagined curriculum. Thus, the history education students linked, in terms of their imagined curriculum, the apartheid past to the present and the future. The above understanding was explained as being necessary for the students’ imagined school history curriculum as it was deemed necessary to prevent apartheid or apartheid-like events from happening again. Knowing about the apartheid past was also deemed necessary, in a triumphalist manner, to celebrate how far South Africa has come as a country, to understand that the country is now in a better place and to celebrate the heroes, like Nelson Mandela, who made this all possible. Knowing the apartheid past, it was argued, was also necessary for future peaceful coexistence as a nation and to heal the deep wounds of the past. In other words knowledge about apartheid and its consequences will aid the nation building project. This was articulated as follows by one of the history education students: “This may help learners to think deeply, and then working co-operatively on preventing issues like Apartheid in the near future.”

Apartheid in the imagined history curriculum of the majority of the history education students was thus a past political system to be studied so as to live better lives in the present as well as the future. In many ways apartheid was portrayed as an exceptional South African story. Consequently the views of the majority of history students revealed little about liberation from apartheid as a form of internal colonialism as argued by Said (1978) and McClintock (1993). Exceptions did, however, exist. Five research participants challenged the idea of apartheid being exceptional to South Africa and pointed to similarities to other historical events such as Nazism and segregation in the United States south.

However, what was missing from the history curriculum as imagined above was a clear concrete link between the resistance to, the end of apartheid, and achieving liberation. Only ten of the history education students view this to be, in some way or another, a necessary part of their envisaged school history curriculum. To them a conceptual link existed between the end of apartheid as a form of colonialism and achieving liberation. One participant expressed this as follows: “It is important for us South Africans to know about our country and what contributes to what we live in today and also about important events that took place in the past in South Africa e.g. colonisation, what is it? How has it changed SA? Was it necessary?” and “Learners should know how they got their freedom from apartheid.” A tangible link was thus created between colonialism, apartheid, freedom and democracy. This handful of students thus understood apartheid as colonial, oppressive and that freedom from it needed to be obtained by means of resistance. This resistance was attributed to men such as Mandela who ensured “freedom”. Imagining a curriculum with such content was in stark contrast to the views of the rest of the students who did not use words such as liberation and freedom at all. To the history education students who made the conceptual link between apartheid and colonialism it was necessary for learners to also understand it: “Freedom. It is important because people should know especially the “born-free” how it happened that today that they can go anywhere together they like or do whatever they like.” But adopting such thinking in relation to the imagined curriculum, which challenged the master narrative of nation building, was not easy to pursue as one student explained: “When was South Africa get Independence. South African history is complicated.”

How then was the liberation of the rest of Africa from colonialism viewed? Only 17 (4.5%) of the views expressed by the history education students directly or indirectly related to the liberation of African. These views fell into four broad categories: Firstly, a broad general understanding of colonialism, post colonialism and liberation, not necessarily related to Africa, were foregrounded by four history education students to be part of an imagined history curriculum. In other words, a conceptual and intellectual understanding of colonialism was called for. Secondly, six history students viewed an understanding of the historical processes that allowed for Africa to be colonised, the “scramble for Africa” as one research participant put, as worthy of being part of the imagined curriculum. Alongside this the impact colonisation had on African society in terms of trade, education, socialization also needed to be understood. Thirdly, four history students foregrounded how “Uhuru” or liberation was obtained as part of an imagined curriculum. This was underpinned by a neat motivation: “It is important to all children in Africa to understand how the continent gained its independence.” Finally, three respondents called for the decolonisation of Africa to be part of the imagined curriculum because learners needed to understand that “most countries faced civil wars after independence” because of the “mistakes that were made due to political issues.”

Discussion of the Data

One of the striking aspects that emerged from the data analysis was how liberation from apartheid appeared in the imagined history curriculum of the history education students.

Apartheid was seen by the vast majority of participating students as an oppressive and racist political system that needed to be studied so as to know about it. Once understanding had taken place, apartheid needed to be used for the process of nation building so as to ensure peaceful co-existence and that it never happened again. This was for, for the most part, how apartheid is presented in the CAPS curriculum the history education students studied at secondary school. Consequently, only a few history education students imagined the inclusion of apartheid as a liberation struggle against internal colonialism as a topic in their imagined curriculum. And not a single history education student linked, in whatever manner, the struggle against apartheid to the liberation struggle in the rest of Africa. The struggle against apartheid was thus generally seen as different, apart and unique from that which happened in other parts of Africa. Mamdani (1999, p.132) refers to this as “South African exceptionalism” whereby the country is not viewed by its inhabitants as being an integral part of Africa. Consequently its dissimilarity from the rest of the Africa continent is emphasised.

The idea of South African exceptionalism was further enforced in other ways. Prominent in this regard is the fact that South Africa is one of the most economically advanced countries in Africa with. Economic success, alongside its liberal democracy, makes it easy to feel apart and superior from the rest of Africa. The idea of exceptionalism is also exacerbated by other factors, including statements like that made by President Zuma who, with reference to the toll road contestation, argued that South Africans should not “think like Africans” (*Mail & Guardian*, 22 October 2013). Such comments, alongside what the history education students hear from friends and family, see on television and in films, read in magazines and experience in interacting with refugees and migrants from other parts of Africa are powerful means to shape views on Africa. Such unofficial histories have a major impact on determining historical significance (Phillips, 1979) and in the case of this study the consequence was little sentiment towards earlier African liberation struggles as South Africa was imagined as being exceptional and different. As a result the history education students’ views did not ooze with ideas on pan-Africanist solidarity but was closer to what I would term African apathy.

In light of the above the official history curriculum studied at secondary school by the participating history education students, CAPS, which includes the following topics on Africa: Grade 8 – the Scramble for Africa; Grade 9 – Rwanda as a case study; Grade 10 - Slavery and transformations in southern Africa and in Grade 12 - Independent Africa (Department of Basic Education and Training, 2011), clearly had a limited impact on the imagined views of the students which were strongly shaped by unofficial history. In short, the students did not find what they had learnt about Africa in secondary school convincing enough to foreground African liberation in their imagined history curriculum.

Unsurprisingly then what prominently emerged from the data analysis process is that the liberation struggle that played itself out, between the 1950s and the 1970s, in the rest of Africa were hardly viewed as being worthy of inclusion in the imagined school history curriculum of the history education students. When topics related to African liberation did appear it oscillated between, a desire for an understanding of colonialism, an emotional plea that learners should study the manner in which liberation was obtained and the construction of Africa as a region beset by problems when liberation was eventually

achieved. It must be pointed out that Africa was at no stage considered worth studying by the participants outside of the topics mentioned above.

Apart from the idea of South African exceptionalism, and the limited impact of the official school history curriculum, other ideas can also help to explain this virtual silence on the African liberation struggle by the history students as possible topics to be included in their imagined history curriculum. Gyekye (1995) reminds us that our knowledge of Africa has been constructed and disseminated through generally negative images and theories. This means that the history education students had collectively identified a certain stereotypical Africa which still has Hugh Trevor-Roper's (1965) shadow, which claimed Africa had no history of its own, influencing the history education students who participated in this study. This view can partly be attributed to apartheid under which Africa outside of South Africa were constructed as dark and uncivilized. In many ways, such thinking has been carried over to the post-1994 South Africa. Consequently, statements by President Zuma that, "We believe that as an integral part of the African continent, we must develop together with our neighbours in the continent" (Daily Maverick online, 3 April 2013) and former President Thabo Mbeki's "I am an African" speech (Vale & Maseko, 1998, p.274) did not impact positively on the views of the history education students. As a result, the African liberation struggle was not considered worthy of inclusion in an imagined school history curriculum.

Conclusions

Based on the data analysis and discussion it can thus be concluded that the African liberation struggle, and the struggle against apartheid being a fight against internal colonialism, was viewed as being of limited historical significance to the first-year history education students who participated in this study. At the same time no linkages were seen between the two liberation struggles. As a result these two topics were hardly viewed by the history education students as worthy of inclusion in their imagined history curriculum. Now what does this mean in terms of historical significance as conceptualised by Counsell (2004)? The African and South African liberation struggles were not deemed remarkable and impressionable enough for the vast majority of history education students to foreground it as part of their imagined history curriculum. At the same time these events were not viewed as having significantly changed the lives of the history education students or for that matter the lives of others. Consequently, the majority of history education students could not, via their imagined curriculum, connect to the liberation struggles, as conceptualised, in a deep manner as it was not viewed as revealing something that is worthy of study.

The reasons for the views as outlined are nuanced but related to ideas of South African exceptionalism, the CAPS-History curriculum and the lingering legacy of apartheid era views on Africa. The result was that the history education students who participated in this study generally had a shared perspective on the African and South African liberation struggles. Considering that these were the freely expressed imagined views of future History teachers' further reflection is needed. Although a small scale empirical study, the results of which cannot comfortably be used to make generalisations, it did serve to provide a porthole into the views of the so-called "born-free" generation on the historical significance of the interrelated African and South African liberation struggles. This for a

country seeking an unambiguous commitment to Africa is challenging. Consequently, deep reflection is needed on the place of the African and South African liberation struggles in the CAPS curriculum and South African societal ideas of exceptionalism. And since the research participants are prospective history teachers the call by Grinker and Steiner (2005), who recommends that those who teach and study Africa must learn to problematize the issue of representation in order to locate and unpack the economic, political, personal or other motivations that might underlie any particular image of Africa, needs to be heeded. Heeding this call would hopefully challenge the existing interpretations and lead to a more Afrocentric shared view of the historical significance of the African and South African liberation struggles.

References

- Barton, K.C. & McCully, J. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (1), 85-116.
- Counsell, C. (2004). Looking through a Josephine Butler shaped window: focusing pupils' thinking on historical significance. *Teaching History*, 114, 30-36.
- Charmaz, K. (1990). Discovering Chronic Illness: Using Grounded Theory. *Social Science and Medicine*, 30, 1161-1172.
- Daily Maverick online, 3 April 2013.
- Department of Basic Education. 2011. *Curriculum and Assessment Policy Statement Grades 10-12 History*. Government Printer: Pretoria.
- Grinker, R.R. & Steiner, C.B. (2005). *Perspectives on Africa: A reader in culture, history and representation*. New York: John Wiley and Sons.
- Guèye, S.M. (1999). African Renaissance as an historical challenge. In M.W. Makgoba (ed), *African renaissance*. Cape Town: Tafelberg.
- Mail & Guardian online, 22 October 2013.
- Mamdani, M. (1999). There can be no African renaissance without an African-focused intelligentsia. In M.W. Makgoba, *African renaissance*. Cape Town: Tafelberg.
- McClintock, A. (1993). The angel of progress: Pitfalls of the term "Post-colonialism". In R.J. Patrick Williams & L. Chrisman (eds). *Colonial discourse and post-colonial theory: A reader*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Neuman, W.L. (2003). *Social research methods; qualitative and quantitative approaches*. Boston; Allyn & Bacon.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Phillips, R. (1998). Contesting the Past, Constructing the Future: History, Identity and Politics in Schools. *British Journal of Educational Studies*, 46(1), 40-53.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Vintage Books.

- Schoeman, S. (2007). Cognitive processes in history: learners' explanation of the causes of colonialism in Africa. *South African Journal of Education*. 27(4): 709-722.
- Sieböcker, R. (2000). History and the emerging nation: The South African experience. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*. 1(1), 39-48.
- Stears, M. (2010). Relevant Science Curriculum: what do children regard as relevant? *Acta Academica*, 42(2), 199-216.
- Strauss, A. and Corbin, J. 1994. Grounded theory methodology: an overview. In N. Denzin and Y. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Trevor-Roper, H. (1965). *The rise of Christian Europe*. London: Thames and Hudson.
- Vale, P. & Maseko, S. (1998). South Africa and the African renaissance. *International Affairs*, 74(2), 271-287.

McCrory, C. (2017). Using a beginning history teacher's consideration of students' prior knowledge in a single lesson case study to reframe discussion of historical knowledge. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 29-44.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.284921>

Using a beginning history teacher's consideration of students' prior knowledge in a single lesson case study to reframe discussion of historical knowledge

Catherine McCrory

UCL – Institute of Education

Abstract

Using the philosophy of inferentialism (Brandom, 2000), this article explores teachers' approach to students' conceptual development, arguing that asking what it is for a concept to have meaning affords new ways of framing both instructional design and explanations of variation in student learning. Through an inductive research strategy into a single lesson taught by a student-teacher, I show how semantic theory can help educators to discern and harness student knowledge building.

Key words

History Education; Teacher Training; Beginning History Teachers; Historical Knowledge

El uso de la concepción de los docentes de historia principiantes sobre el conocimiento previo de los estudiantes en una lección de estudio de caso para replantear la discusión del conocimiento histórico

Resumen

Utilizando la filosofía del inferencialismo (Brandom, 2000), este artículo explora el enfoque de los profesores para el desarrollo conceptual de los estudiantes, argumentando que preguntar qué significa un concepto ofrece nuevas formas de enmarcar tanto el diseño

Contacto:

Catherine McCrory. UCL – Institute of Education

instruccional como las explicaciones de la variación en el aprendizaje del estudiante. A través de una estrategia de investigación inductiva en una sola lección enseñada por un estudiante-maestro, se muestra cómo la teoría semántica puede ayudar a los educadores a discernir y aprovechar la construcción de conocimiento de los estudiantes.

Palabras clave

Enseñanza de la historia; Formación del profesorado; Docentes de historia principiantes; Conocimiento histórico

Introduction

Conceptual development is a process that involves students coming to think of objects and events in fundamentally different ways from those they start with. Teachers contribute to students' conceptual development through their instructional design. The history education community in England and internationally has given considerable thought to what particular concepts mean, or to what type of a concept something might be, or to which activities might facilitate students' learning of particular concepts (Counsell, 2011; Counsell, Burn, & Chapman, 2016). These interests are informed by a rich seam of research demonstrating how students' new learning is in part determined by their existing knowledge and how a *disciplinary* understanding of history's domain-specific heuristics and processes differs from *everyday* notions of the past (Wineburg, 2001, 2007; Donovan & Bransford, 2005; Lee, 2005, 2014; Lee & Ashby, 2001). What the history education community has not given equivalent thought to, however, is *what it is for a concept to have meaning in the first place*. This failure to problematize the symbolic nature of concepts may, I suggest, seriously impede history teachers' attempts to support their students' conceptual development.

Recent developments in philosophy explore the question of what concepts are and how they change. Derry (2008; Bakker & Derry, 2011) has broken new ground in examining the educational implications of these developments, specifically the work of Brandom on *inferentialism*, which gives us a new language and a new perspective with which to scrutinise common approaches to instructional design, advancing the argument that teachers cannot work to develop students' conceptual knowledge-building to full effect if they overlook the relationship between representation and its content.

For the inferentialist, words relate to the world; that is, they come to have meaning through a particular form of doing, expressed as reasoning. Taking the example of the simple sentence, 'It is red.' Brandom (2000:162) says,

The knower has the practical know how to situate that response in a network of inferential relations – to tell what follows from something being red..., what would be evidence for it, what would be incompatible

with it, and so on. For the knower, taking something to be red... is making a move in the game of giving and asking for reasons – a move that can justify other moves, be justified by still other moves, and that closes off or precludes still other moves.

For an inferentialist, keeping track of these entailment and incompatibility relations is what understanding language means. Representation of *world* by *word* arises from the 'if... then' inferential reasoning which situates concepts within their consequential relations to other concepts, and which relates the integrity of these inferential bonds back to the world through the normative *entitlements* they bestow in interaction (Brandom, 2000). Inferentialism opens new ground in thinking about the nature of cognitive content by explaining how propositional contents and, in particular, how objective meanings are constituted in social practices of what Brandom (2000) terms 'giving and asking for reasons'. Rather than imagine that educationalists teach words by pointing to something in the world that those words are thought to represent and then seeing how students use those words, the inferentialist notices how recognising a word involves a particular kind of responsiveness and reasoning in the first place. Appreciating words as symbols for something, opens a two-part question: what are words standing in for and how are they doing it?

The problematization of the relationship between concept and its content matters because students' academic success relies on their grasp of symbols and their constitutive meaning. An irony of formal education is that responsibility for students' conceptual development rests with those who have linguistic proficiency. That very proficiency makes it difficult for teachers to appreciate how little particular symbols actually symbolise for the many students who are left behind their academically successful peers. To treat words and their referents as the same things, or as related through simple equivalence in a labelling action, is to risk attributing more meaning to individuals' word use than actually exists and to mistake sharing the same words with sharing the same knowledge. While concepts' referents in history rarely relate to discrete physical objects, they are nevertheless symbolic of something no less real. My experience of 'cause' might not have taste or smell but my word cause is symbolising my encounter with 'cause'. It is representing the inferential reasoning of consequential relations arising in response to a world of causes. Expecting students to relate to symbols, with only the shallowest of relations to the symbolised, is problematic. If students are to recognise what history's words refer to, the words' referents need to resonate; that entails an adequate and relevant reasoning experience, grappling with the world from which students come to forge words' meanings. History students' exposure to history's words without what we could term adequate corresponding '*referent resonance*' through '*relevant inferential reasoning*' cripples genuine historical understanding.

What would teachers' instructional design (and the resultant student progress) and teacher educators' preparatory courses look like if they were modelled on a theory of conceptual meaning which required '*referent resonance*' constituted by '*relevant inferential reasoning*' rather than a simple word to world correspondence? The task of providing concrete examples and working through inferentialism's implications is relatively recent

and there is much work to be done. This article reports just one case study within a more extensive exploration of the potential impact of these theoretical innovations on the way in which teachers might think about concepts in history education.

The research (conducted with six different history teachers – some novices and some experts) focused on each teacher's instructional design choices within specific lessons as a way of exploring their approach to conceptual development. I was interested in the teachers' *'content-activity pairings'*: a term I use to refer to the relationship between the input or content of specific lesson segments (which might be conveyed in various forms, such as through written text, teacher exposition or video) and the activity associated with them, such as reading to compare, or listening to summarise, and so on. My exploration of the teachers' instructional design as expressed in their content-activity pairings within and across lessons, was framed by the following considerations:

- (i) What capabilities do students need in order to access the lesson's content-activity pairings, (i.e. how well does the lesson align with students' existing knowledge); and
- (ii) How conducive is each content-activity pairing to generating the kinds of learning that is intended (i.e. how well is the lesson aligned with the target knowledge to be developed)?

This paper reports on the first of these considerations in the case of a single novice history teacher, Sarah. The lesson was taught to a class of 27 girls aged 11-12 in an inner-London state comprehensive school. I drew upon an inductive research strategy for the purposes of describing patterns drawn from the data generated which included Sarah's own words from the pre and post-lesson interview transcript, quotations from the lesson resources, and students' written responses. I have selected this case because of the misalignment that it reveals between the content-activity pairings and the students' prior knowledge: a misalignment that prevented the students from achieving the teacher's learning objectives. While other teachers' lessons had much less ambitious objectives and did not depend on students' familiarity with particular disciplinary heuristics for them to access the learning; this novice's plan relied on the assumption that students would already understand particular kinds of historical syntax. Sarah's challenge went beyond struggling to appraise students' existing knowledge accurately; she seemed to lack adequate awareness both of *what* prior knowledge students needed given her content-activity pairings and objectives, and of the significance of an analysis of prior and required knowledge for her students' learning and her instructional design. I discuss the nature of students' conceptions in this case study and how semantic theories shed light on how beginning teachers need to learn to determine and harness students' prior knowledge in their instructional design.

Current Framing

The classificatory framing of knowledge in history education in England is well developed. Following Bruner (1996) and Hirst's (1974) description of disciplinary knowledge as having both 'body and form', history educationalists have explored different 'types' of knowledge (Lee & Shemilt, 2003; Counsell, Burn, & Chapman, 2016; Lee, 2014). A *body* of knowledge

about the past is commonly referred to as *first-order* knowledge. There are also disciplinary conventions giving *form* to how an academic community of practice goes about asking and answering questions about the past, known as *second-order* concepts. They include the heuristics and methods used by historians, such as assigning causes or discerning patterns of change, and meta-historical questions about how people treat the past. For example, if the reader thinks that one author must be mistaken if two accounts provide differing dates for the fall of the Roman Empire, then the reader seems to be approaching the problem with a sense that there is a single correct date for the event and the historian's role is to discover and report it honestly (Lee, 2005). Here, the first-order knowledge refers to the fall of the Roman Empire and the second-order knowledge to the reader's understanding of how historical accounts are written. A more mature second-order understanding would see the possibility of varying accounts as the natural outcome of authors taking different markers for what constitutes collapse.

Shemilt (1980:26) captures a principle underpinning this 'body and form' conceptualisation of historical knowledge:

Whilst children can be more or less well informed about the conclusions of expert enquiries into the past, they are only educated to the extent that they possess understanding of the methods, logic and perspectives proper to these enquiries.

The influence of this watershed distinction between 'body and form' was first felt in mainstream UK history classrooms in the 1970s. Proponents characterise this change as allowing learning to be about more than the extent to which students memorise and reproduce other peoples' knowledge of the past (body). The maturation of students' disciplinary heuristics and methodological practice became important for historical learning (Kitson et al 2011: 44-52). As practitioner literature (Counsell, Burn, & Chapman, 2016) and iterations of the National Curriculum for England attest, attention turned to specifying history's syntactical concepts and exploring how teachers might teach this disciplinary syntax while teaching substantive content.

The research noted above, demonstrates how learning history entails more than the accumulation of substantive concepts. Most proponents of teaching history's 'body and form', however, would acknowledge that while essential, this categorisation is an incomplete theorisation whose silences and ambiguities can be evidenced in numerous ways. One way is to look to how these intellectual categories are often mistakenly mapped onto naïve polarities, posing constructive against transmissive pedagogies or separating curricular concerns into those relating to knowledge (first-order substantive content) or skills (second-order syntactical rules) (Counsell, 2000; Cain & Chapman, 2011). The resultant quest to explore what learning strategies work or what knowledge types matter has detracted attention from asking *what is it* for our concepts to have meaning.

Another way to see the limitations of the current theorisation is to look to leading quasi-experimental research, which reports important caveats to the partial gains in students' historical thinking resulting from the 'treatment' conditions under investigation. Students improved in their knowledge *about* historical reasoning but not actually in their own historical reasoning. Shemilt (1980: 10-11) concluded,

Adolescents gained considerable insight into what the historian means by such ideas as ‘causation’, ‘development’ and ‘change’; but they could not, ..., produce more coherent prose;

Seeking to develop causal historical reasoning concerning the outbreak of the First World War conducted in an implicit and explicit condition, Stoel, Van Drie, and Van Boxtel (2014: 1) reported,

... first-order knowledge increased in both conditions, but students in the explicit condition acquired significantly more knowledge of second-order concepts and causal strategies. However, no differences were found in students’ written explanations.

In Reisman’s (2012: 86) ‘document-based history curriculum intervention’ students improved in two measures of historical thinking: *sourcing* and *close reading*, described as reflective of ‘discrete concrete actions such as immediately bringing one’s eyes to the source note at the bottom of a page, or underlining vivid language’ (2012: 104) but not *contextualisation* and *corroboration* which Reisman concludes might be, ‘more sophisticated’ requiring intertextual strategies and might, ‘depend on a deeper epistemological understanding of the discipline, rather than mastery of discrete behaviours.’ (2012: 104).

How can educationalists take the development of second-order concepts as the object of their instructional design while their students continue to make only marginal gains in their use of maturing second-order concepts? An important possibility is that being versed in the workings of second-order concepts is not the same as being able to put them to work. When educationalists take knowledge as the object of study we hold it flat, pinning it down as an artificially abstracted snapshot of what is in actuality an integrated and animated knowledge deployment in the knowers’ thinking. Rightly so; it would be a poorly articulated curriculum that failed to clarify *what* it is aiming to teach. The research described, however, suggests that propositions that name historians’ heuristics, so knowledge ‘of’ second-order concepts and their workings, do not adequately encapsulate the operation of these heuristics in students’ first personal experiences of historical reasoning, that is, ‘as’ historical thinkers. The danger is a reification of knowledge where the words become decoupled from sufficiently robust reasoning. While we know historical knowledge entails both first- and second-order concepts, for the purposes of teaching, this characterisation does not get at the nature of concepts and their functioning and teachers are often left wondering why students are not using the concepts teachers believe they have taught.

Re-framing Current Discussion

In order to draw out the implications of inferentialism for instructional design it is helpful to make a clear distinction between the subject who knows, that is, who engages in an animated and fluid knowing, termed the *knowing-subject*, and the object of knowledge or what is to be learned, identified as the *object-knowledge*.

Obviously the *object-knowledge* varies from one lesson segment to another. On one occasion it might be a series of facts woven into typical accounts of the past; on another

methods of historical investigation; on another the mental models that inform how historians see both the past and their investigation of it. Object-knowledge refers to the teacher's main focus for learning when making that content-activity pairing selection. It is not a description of the internal learning process, nor does it encompass all the possible learning that might occur within the content-activity pairing. According to Michel-Rolph Trouillot (1995) history is made by 'doers' (such as Alexander the Great or Marie Curie) and 'tellers' (such as Herodotus or Mary Beard). We could therefore say, as in Table 1, that historical knowledge pertains to four types: knowledge 'of' doers and knowledge 'of' tellers (students' knowledge 'of' people and worlds from the past and of historians' heuristics and methodologies for understanding the past); and knowledge 'as' doers and knowledge as tellers (students' knowledge 'as' historical actors and 'as' historians).

Table 1.

Types of Knowledge-object Determined by the Teacher's Purpose

	Knowledge 'of'	Knowledge 'as'
History's doers	<i>Content- activity pairing:</i> Read a chapter to make a timeline of events during the French Revolution. <i>Knowledge-object:</i> Knowledge of key events (in chronological order)	<i>Content- activity pairing:</i> Participate in a simulation which recreates the circumstances and decisions of parishioners during the English Reformation. <i>Knowledge-object:</i> Empathetic understanding of ways of thinking in particular circumstances
History's tellers	<i>Content- activity pairing:</i> Contrast two historians' accounts of the British Empire. <i>Knowledge-object:</i> Knowledge of specific similarities and differences between historians' claims.	<i>Content- activity pairing:</i> Use the information cards to explain why Hitler became German Chancellor. <i>Knowledge-object:</i> Construction of a causal explanation

While the particular examples included in the 'Knowledge as' are both concerned with specifically historical kinds of knowledge, teachers often seek to develop this kind of knowledge-object by using everyday parallels within students' own experience. The four part categorisation is not an exhaustive list of either the potential or actual learning that could come from the content-activity pairing but a description of the teacher's dominant intention about *what* ought to be learned. It is possible for a teacher to have two or more intentions for a particular content-activity pairing simultaneously.

Knowing-subject relates to the ‘who’ in learning, and refers to the knower’s mind, about which others can only speculate using knowledge manifestations, that is, the symbolic proxies for *knowing*, typically oral and written artefacts – i.e. words.

This subject/object distinction is helpful because the ‘body and form’ categorisations may create the false impression of two types of conceptual knowing to match the two types of conceptual knowledge (body and form). While it makes sense to categorise the object of our teaching or learning into types, from an inferentialist informed perspective, our concepts, understood as symbols, are constituted by a reasoning activity, a *knowing* characterised earlier as ‘*a ruling in and out*’ of entailments and incompatibilities, regardless of our characterisation of concepts into substantive or syntactical types. This insight yields rich discussion. Two implications pertinent to the novice teacher’s lesson explored in this paper include:

1. the importance of discerning what students’ existing concepts mean to them i.e. what ‘if...then’ commitments they involve, and the salience of this for content-activity pairings beyond a ‘body and form’ theorisation;
2. the implications of how all concepts are constituted of and through the same inferential reasoning which depends on ‘*referent-resonance*’.

Sarah’s Lesson

Sarah wanted her students to understand how the Peasants’ Revolt was caused by the long-term consequences of the Black Death and not simply by peasants’ immediate grievances. She describes her objectives during the pre-lesson interview,

So I want them to be ... looking at the revolt and linking it back to the Black Death, so seeing how peasants at that particular time felt that they were able to revolt. Rather than focusing on Wat Tyler or the causation of what led to that event, I want them to be considering the wider picture of peasants’ situations before the plague and why particularly now they feel that it’s necessary to revolt.

Her lesson is summarized in Table 2.

Table 2.

Lesson Summary

Lesson Objectives:

1. ‘Describe the reasons why the peasants revolted’
2. ‘Explain why the peasants thought they would be successful’.
3. ‘Evaluate why they hadn’t revolted before’.

Lesson Content-activity pairings:

-Whole-class question and answer starter to facilitate student recall of peasant and baron power relations after the Black Death.

- A three-question worksheet accompanying a three-source information sheet which students completed individually after Sarah modelled the process of summarising an answer found in a source.

Worksheet Questions:

1. 'What decisions led to the peasants thinking they had had enough? (Why was this different to before the plague?)'
 2. 'Why did the peasants think they could get more money for their work?'
 3. 'Why did peasants feel that they had deserved more now? (Think about how attitudes may have changed too!).'
- Written exercise to answer one of three further possible questions based on the objectives and worksheet questions and intended to correspond to students' existing attainment levels.

Most lesson time was devoted to the worksheet discussed below.

Objective 1 / Worksheet Question 1

Sarah's worksheet began by asking students to '*describe*' immediate 14th-century peasant grievances prior to the Peasants' Revolt, framed as provocations - 'decisions' driving peasants to conclude that 'they had had enough'. Students directly copied phrases from individual sources such as, 'Peasants were not permitted to ask for better conditions' and 'The poll taxes were levied'.

Objective 2 / Worksheet Question 2

Sarah intended students to explain not why peasants wanted better wages but why they had reason to believe they would be successful in getting them.

So that is really drawing out that thinking of the fact that they have been successful in gaining more money previously, em, that that is quite a significant change

Students' re-deployed their 'locate and record' strategy, copying phrases such as, 'Peasants are working so much harder since the Black Death', and 'There is no one else to do the work'. This information could be pertinent to constructing the causal claims that Sarah intended, but students scoured the text and offered these quotations as reasons that peasants could argue that they *deserved* more, not as evidence of peasants' evolving thinking patterns, born from an underlying change in circumstances. Students continued with their existing causal heuristic uninterrupted.

Unlike Sarah's modelled example and Question 1, Question 2 requires students to see causation and handle sources differently, a subtle but significant shift that went unacknowledged and without accommodation. Students needed to:

- propose interplay between circumstances peculiar to the post-Black Death situation and peasants' reasoning, not reduce explanation to the identification of peoples' immediate justifications for action
- cross-reference and contextualise sources to generate historical inference, not repeat source-writer testimony.

Objective 3 / Worksheet Question 3

Sarah describes wanting students to move beyond the unfairness of discrete grievances or that better conditions were warranted or likely within the context. She wanted students to imagine a broader collective attitudinal shift, to see how the Black Death had revealed that the social structure itself was unjust rather than being divine architecture. As with the modelled answer, and previous questions, students merely lifted immediate, discrete grievances from the text.

Sarah's Instructional Design Thinking

When prompted, Sarah explained how she conceived of the questions' increasing challenge,

I know that's sort of, that's a bit of a jump, but I think that will be the thinking involved for the students rather than just pulling it from a source which in itself is a skill, to actually use it for something slightly different. Em, and then for the evaluate, again that's students really starting to be a bit more independent in their own thoughts, so they are evaluating the situation to really recognise that the cause of all of this is the plague and the fact that em, peasants' attitude has changed...

From a 'body and form' model of historical knowledge Sarah is aware of more sophisticated ways of working with sources and of explaining why things happen in history but she has a limited sense of how to induct students into realising these stronger insights. The failure to problematize conceptual change is echoed in Sarah's description of what students would 'do', or 'draw out' not what they will *learn* to do. It is as if Sarah were saying, 'You can do these things with this content so that's what I want you to be doing. You will be seeing the complex explanatory scenario I can see.' Her contribution has been twofold: the careful selection of content rich enough to carry that complex scenario; and the precise crafting of her worksheet questions. Sarah knows what 'better' looks like in historical thinking but her instructional design lacks a path beyond it being possible for someone with the correct knowledge base to be able to make these deductions from the material provided.

Why are students not 'drawing out' what can be drawn out from the material? Conceptual development can be seen as a change in existing networks of implicit inferential bonds. It depends on knowing the students' starting points and how mental movement 'from' and 'to' different meanings occurs. It is not the clear articulation of what is to be learned or recurring opportunities to do what one cannot do.

Starting Points

The challenge of assessing the quality of knowing is much greater than is often imagined. The research noted previously demonstrates how, when statements and questions do not make sense in terms of existing concepts, they are often ignored or distorted to fit existing understanding. For inferentialists, words are 'markers' or proxies to help teachers determine students' meanings. Sarah builds no 'detecting' of existing knowledge into her instructional design beyond reminding students of peasant-baron power relations. What matters for inferentialists is a disposition to unpick the very different meanings that lie behind what appear as very similar sentences, and how our words alone, without adequate 'referent resonance' entailing 'relevant reasoning', may only serve as symbols for very shallow meaning.

How Movement Occurs

Given students' responses it is clear that their existing conceptions clouded their possible causal arrangements and prevented them from 'reading' the sources as Sarah intended. It is unclear if Sarah envisaged the content-activity pairings as demanding the demonstration of prior syntactical understanding or if she were hoping this material would somehow spark the re-framing of students' existing concepts. If the items you profess to be helping students to acquire as a result of your content-activity pairing are actually pre-requisites for their participation or entry into the content-activity pairing then could the content-activity pairings be described as disingenuous invitations? There is no reason to think that exposure to the existence of stronger conceptualisations necessarily builds stronger conceptualisations for every, or most, students and the current 'body and form' theorisation of knowledge is silent on this issue. When and under what conditions is the chance for students to do or think what they cannot do or think a helpful learning strategy enabling them to develop new understanding, and when is it not? What matters from an inferentially-informed perspective is how students are exposed to stronger conceptualisations, not simply that they are exposed to stronger substantive and syntactical conceptualisations.

How Would an Inferentially Informed Perspective Differ?

Using the distinction between knowing-subject and object-knowledge with its four-part model (Table 1), I discuss the critical role of 'discerning' students' meaning and the nuanced options for instructional design. I illustrate this discussion with a syntactical and a substantive-based example.

Sarah explained,

so the intention is **not** for them to think about what would I do or what would a *peasant* do, using what they have looked at from the last lesson, I want them to be considering what options I suppose barons and peasants have *after the plague*, so that they are using that knowledge to really create a scenario ... in their head..., so their considerations should really be coming round to the plague being a really big cause

In terms of the four-part *object-knowledge* classification in Table 1, Sarah saw students as needing knowledge 'of' doers, for example, of labour shortages and taxes, but she did not

want to focus on creating student knowledge ‘as’ doers, for example, by using simulation to promote students’ consideration of historical agents’ world from the inside out. Sarah’s instructional design emphasises students ‘as’ tellers. Like historians, students would create a temporally-sensitive explanatory scenario, accounting for the ways historical agents’ intentions are mediated and curtailed by their long and short-term context.

Implication 1: The Importance of Discerning Students’ Meaning Given the Importance of Referent Resonance Entailing Relevant Reasoning, a Syntactical Example

Rather than assuming that students already have, or can get, historians’ meaning because they understand the words historians use, inferentialism suggests that teachers need to discern the implicit inferential bonds constituting students’ meaning of those words, to make students’ entailments and incompatibilities **explicit** in real time. The wording of Sarah’s question, ‘Why did the peasants think they could get more money for their work?’ is correct in relation to her objective ‘Explain why the peasants thought they would be successful’. The meaning that students’ attributed to these words was not ‘how did the circumstances affect how peasants thought about their chances?’ but ‘what did peasants want’. Rather than settling so cheaply for the words, the inferentialist wants to hold the learner to account for what follows from their application of a concept and what it follows from. It is only in the inferentially-related antecedents and consequents of the assertion that we see the differences in meaning lying behind the same statements; differences that are masked by a correspondence theory of meaning.

Sarah needed to discern students’ starting points in a more time-effective way. In order to better compel ‘relevant reasoning’ and prevent students from sleepwalking through the question, they needed to appreciate a shift in ‘referent resonance’ from peasant motivations to how changing circumstances could inform peasant rationale; that is, the way peasants would be calculating their chances.

The transition away from justifications and into peasants’ evolving understanding of their changing context could have been supported through student construction of a well-annotated timeline. Fundamentally, however, Sarah needed a ‘discerner’ question to uncover the occurrence and range of student thinking about what makes events more or less likely. Sarah needed to know if students were in the right ‘space of reasons’ and how they were operating in that space. Asking them to explain what chance *they* would give peasants of getting their way and why, could have served this purpose rather than asking them ‘Why did the peasants think they could get more money for their work?’. Sarah needed to check whether students were just repeating agents’ motivations, or if they were looking to how the circumstances influenced the likelihood of particular outcomes.

If she had realised the need to craft space for alternative meanings by investing in more concrete referent resonance, Sarah could have explored how students ‘calculate’ every-day expectations of success. Students could have shared occasions when they felt the effects of their own track-record on their determinations of pending success or failure. Sarah could have drawn upon students’ knowledge ‘as’ doers to create parallels for comparison when students transitioned back into knowledge ‘as’ tellers.

If students’ implicit inferential relations when asked initially about their reckoning of peasant chances were sufficient, then Sarah could have forgone the everyday examples

and asked the more remote question of 'Why did the peasants think they could get more money for their work?' Perhaps then students would have been ready to see that the same sentences they took as expressing immediate justifications could have been read as suggesting a changing rationale based on circumstances. For example, that if they had already received something once they were more likely to get it again because the precedent is set, or that they are more likely to get it again if the dynamics from which it originated have not changed; barons still needed labour for food.

Like the 'body and form' theorisation, inferentially-informed instructional design relies on teacher discernment of which existing student conceptual meanings can be built upon, which are missing, and which are blocking the intended learning. It differs in that choices are predicated upon understanding words' meaning as a form of reasoning entailing referents that resonate, not on knowledge broken into concept types.

Implication 2: The Importance of Seeing How All Concepts Are Constituted of and Through Relevant Inferential Reasoning Entailing Referent Resonance – a Substantive Example

Sarah describes her struggle to help students understand that 'Medieval people depended upon the land', which, had she known how to resolve it, might have furthered her 'as teller' objectives.

One of the key things that students have been struggling with is actually the kind of key food chain in understanding that land is linked to food and everyone's survival. So we've been drumming that in quite a lot over the last few lessons, but I don't know if everyone is really with me, so really understanding that the harvest isn't just about making money, it's actually about people living and that as much as the barons want to be wealthy, they actually also want to survive.

I think it's such an alien concept to children who have grown up in a city where food comes from the shops...

Well what do the peasants get out of it, why don't they just move, and then sort of, in that conversation of saying they can't move because they are tied to the land because they need it to survive, students were puzzled and saying why....

Fragmented knowledge 'types' can lead teachers to miss how an instructional design focus in one category of *object-knowledge* could in fact lead to gains in another. For example Sarah's students could have benefited from a stronger 'doer' focus in order to achieve a stronger 'teller' outcome. Above, I suggested a focus of knowledge 'as-doer' today; here, an alternative comes from lingering upon knowledge 'of-doers' at the time.

In the right conditions, really understanding how peasants and barons were tied to the land entails an enormous mental feat and takes students a long way to understanding how agency and circumstance intertwine in causal explanation. The reason students can understand the sentence, 'Medieval people depended upon their harvests.' and still be genuinely bemused that the peasants did not simply leave their lord's manor might be because they have not worked through, with sufficient reach, all the ways in which that sentence commits and entitles them to alternatives and incompatibilities; rather, they have

understood what each word means in a much smaller net of inferential bonds. Children have to negotiate the conceptual challenges they face as 11-year-olds for whom concepts of financial independence or economic self-sufficiency have limited referents in the present, never mind traction in their grasp of medieval affairs. The substantive concepts of worth, ownership, and social hierarchy underpins the teacher's 'as-teller' objective. If the salient student inferential bonds were made explicit in a timely fashion, that is, in response to referent resonance not in lieu of it, a much greater 'of-doer' focus might have helped students to reach the understanding hoped for, even though it had such a strong 'as-teller' feel. If it is indeed the case that we do not acquire a concept and *then* reason with it, but rather, that a concept's meaning is a reasoning process in and of itself, and then we reason with it some more, conceptual change is an altering of reasoning which begins under one shape and turns into reasoning under another, for any and all concepts; it is not the absence and then presence of reasoning depending upon the type of object-knowledge in question. Perhaps Sarah thought she could offer students relevant substantive content and the incumbent syntactical understandings would materialise (if she imagined they were not already present). As a teacher educator, I have often seen student-teachers take the opposite approach: attempting to explain syntactical knowledge to students in the hope they will apply it to fresh substantive content. Students who are bewildered by 'tied to land' or 'harvest-dependent' are no more ready to understand that 'the Black Death was a big deal' than students who are told that 'agency and circumstance intertwine'; not because they do not understand the words, but because of the shallow reach of the inferential bonds that constitute their words' meanings. Rather than consider the student weak in one type of knowledge (substantive or syntactical), and therefore in need of more of the other to develop their thinking,, the inferentialist thinks neither type is useful if understood using a correspondence theory of meaning and that any type of object-knowledge may serve equally well to move learning on if inferentially informed in the knowing-subject.

We cannot check for the deployment of words without checking for the deployment of adequate meaning and meaning is not given in the representation but is made in '*the space of reasons*' that constitutes the representation. It is the depth of the concept user's relevant reasoning and referent resonance that counts, rather than simply which type of concept is needed or how effective the teacher is at combining concept types. Students' meaningful deployment of concepts breaks down when their sensitivity to the inferential relations which constitute the concepts they use cannot bear the weight of the referent-recognition the teacher wishes it could convey. From an inferential perspective, educationalists begin by inducting students into the things to be named, not simply into the words that name them. Rather than put all instructional design into attending to what students can do with concepts once they have been defined, teachers could consider how having a concept in the first place is itself an act of reasoning.

Conclusion

Teachers miss out on helpful ways to identify students' existing inferential networks, determine how to break into existing networks, and leverage conceptual change because instructional design intervenes in meaning-making well downstream of where it begins.

Knowing that there are different types of concepts has directed attention to how these types interrelate in order to teach both effectively. However, from an inferentialist perspective, to simply frame our discussions of conceptual development around existing theoretical underpinnings is to leave ourselves open to misplaced dualism and to continue the inherent ambiguities and silences. The idea that students will be able to answer historical questions once they have learned particular facts, definitions and procedures is equally ill formulated as the notion that they will learn the relevant facts, definitions and processes by trying to answer historical questions. Inferentialism gives us a new language with which to scrutinise instructional design. It can challenge entrenched factions that would portray different educational ideas as rivals, and it can provide a credible alternative to those who think that existing limitations can be addressed simply by achieving an (undertheorized) middle ground that holds differing approaches in constructive tension.

The adoption of an inferentialist approach has much to offer teacher educators and their students. A genuine understanding of words as symbols and of the way in which words come to symbolise through a particular reasoning experience, needs to be translated into teachers' abilities to determine (both existing understandings and the understandings demanded by, or capable of being generated by, the content-activity pairings) and to harness students' prior knowledge in service of conceptual development.

References

- Bakker, A., & Derry, J. (2011). Lessons from inferentialism for statistics education. *Mathematical Thinking and Learning*, 13 (1&2), 5-26.
- Brandom, R. (2000). *Articulating Reasons: An Introduction to Inferentialism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cain, T. and Chapman, A. (2014). Dysfunctional dichotomies? Deflating bipolar constructions of curriculum and pedagogy through case studies from music and history. *The Curriculum Journal*, 25 (1), 111-129.
- Counsell, C. (2000) Historical knowledge and historical skills: a distracting dichotomy. In J. Arthur and R. Phillips (eds). *Issues in History Teaching*. London: Routledge.
- Counsell, C. (2011) Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement. *The Curriculum Journal*, 22(2), 201-225.
- Counsell, C., Burn, K., & Chapman, A. (Eds.). (2016). *MasterClass in History Education: Transforming teaching and learning*. London and New York: Bloomsbury Academic.
- Derry, J. (2008). Abstract rationality in education: from Vygotsky to Brandom. *Studies in Philosophy and Education*, 27 (1), 49-62.
- Donovan, M. S. and J. D. Bransford (Eds) (2005). *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington, DC: National Academies Press.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Kitson, A., Husband, C. and Steward, S. (2011). *Teaching and Learning History 11-18: Understanding the Past*. Maidenhead: Open University Press.
- Lee, P.J. (2005). Putting Principles in to Practice: understanding history. In M.S. Donovan and J. D. Bransford (eds). *How Students Learn History in the Classroom*. Washington, DC: National Academy of sciences.
- Lee, P.J. and Ashby, R. (2001). Progression in historical understanding among students ages 7-14,. In P. Seixas, P. Stearn and S. Wineburg, (eds). *Teaching, Learning and Knowing History*. New York: New York University Press.
- Lee, P.J. and Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history, *Teaching History*, 113
- Lee, P.J. (2014) 'Fused Horizons? UK Research into Students' Second-Order Ideas in History: A Perspective from London'. In M. Koster, H. Thunemann and M. Zulsdorf-Kersting (Eds). *Researching History Education: International Perspectives and Disciplinary Traditions* (pp. 170-194). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Reisman, A. (2012). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools, *Cognition and instruction*, 30 (1), 86-112.
- Shemilt, D. (1980). *Evaluation Study: Schools Council History 13-16 Project*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Stoel, G., J. Van Drie and C. Van Boxtel (2014). Teaching towards Historical Expertise: Developing a Pedagogy for Fostering Causal Reasoning in History, *Journal of Curriculum Studies*, 47, (1), 49-76.
- Trouillot, M. (1995) *Silencing the Past: Power and the Production of History*. Beacon Press.
- Wineburg, S. (2001) *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Wineburg, S. (2007). Unnatural and Essential: The Nature of Historical Thinking, *Teaching History*, 129, 6-11.

Gómez Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P. & Chapman, A. (2017). Los procedimientos de evaluación en la clase de Historia. Un análisis comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 45-61.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.284631>

Los procedimientos de evaluación en la clase de Historia. Un análisis comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra¹

Cosme J. Gómez Carrasco¹, Pedro Miralles Martínez¹, Arthur Chapman²

⁽¹⁾Universidad de Murcia, ⁽²⁾UCL – Institute of Education

Resumen

El objetivo principal de este trabajo ha sido realizar un estudio comparativo de las opiniones y percepciones de los docentes en formación de España e Inglaterra sobre los procedimientos, actividades y ejercicios más adecuados para evaluar los conocimientos y competencias históricas. Para conseguir este objetivo se ha elaborado un cuestionario cerrado con una escala de valoración tipo Likert (1-5). La muestra la componen 506 cuestionarios de estudiantes del Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de Geografía e Historia en España (344) y del PGCE y el Teach First en Inglaterra (162). En la investigación participaron 22 universidades, 13 españolas y 9 inglesas con una amplia representación territorial. Los resultados muestran diferencias significativas entre los dos países, unos perfiles docentes bastante claros en el caso español, y unos perfiles más difusos en el caso inglés.

Palabras clave

Enseñanza de la historia; Evaluación; Formación del profesorado; Investigación evaluativa

Contacto: Cosme J. Gómez Carrasco. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. cjgomez@um.es

¹ Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria” (EDU2015-65621-C3-2-R), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad español.

The assessment procedures when teaching history. A comparative analysis through the opinions of teachers in training in Spain and England

Abstract

The main objective of this article is to do a comparative study of the opinions and perceptions of teachers in training in Spain and England on the most appropriate procedures, activities and exercises to assess historical knowledge. To achieve this objective a closed questionnaire has been developed with a Likert-type rating scale (1-5). The sample is 506 questionnaires of students of the Master's Training Teacher in the specialty of Geography and History in Spain (344) and PGCE and Teach First in England (162). The research involved 22 universities, 13 from Spain and 9 from England with a wide territorial representation. The results show significant differences between the two countries, quite clear educational profiles in the Spanish case, and more diffuse profiles in the English case.

Key words

History Education; Assessment; Teacher Training; Educative Research

Introducción

Desde hace veinticinco años la evaluación ha tenido una entidad propia en todas las modificaciones legislativas realizadas en el ámbito educativo en España, tanto en la LOGSE (1990), la LOE (2006) y la LOMCE (2013). Desde la propuesta curricular expuesta en la LOGSE, la evaluación se conceptualizó como un proceso de diálogo, comprensión y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y no sólo en un marcador o calificación que evaluara los objetivos alcanzados (Santos Guerra, 2003). La función evaluadora se fundamentó como un proceso integrado en el modelo de enseñanza y aprendizaje. Por ello, desde una concepción abierta, toda propuesta de mejora e innovación educativa debe incidir en estas nuevas dimensiones de la evaluación, en nuevos instrumentos de obtención de información y análisis de la misma.

La aparición en el siglo XXI del nuevo concepto pedagógico de competencias supuso un nuevo reto e impulso para el concepto de evaluación educativa. La necesidad de educar en competencias, con un alto nivel de contenidos procedimentales y de aplicar conocimientos interdisciplinares, destrezas y actitudes a situaciones determinadas debía obligar a una mayor presencia de la evaluación formativa en dicho proceso educativo. En opinión de López Facal (2013), las ciencias sociales y la historia son disciplinas que hacen posible el desarrollo y aprendizaje de estas competencias educativas. Hay que intentar superar una interpretación de las competencias que se conecte únicamente con la competitividad. Ser competente implica saber interpretar el medio en el que el alumno interactúa, saber proponer alternativas, ser capaz de argumentar. Estas operaciones necesitan de un conocimiento sobre cómo es y cómo funciona la sociedad, cómo se han ido generando y modificando las relaciones humanas a lo largo del tiempo, qué consecuencias han tenido y tienen las acciones que realizan las personas y los colectivos (López Facal, 2013).

Para conseguir esta cuestión es necesario revisar el concepto actual de evaluación, en el que todavía en la materia de Historia se sigue valorando principalmente la adquisición de conocimientos conceptuales, y en la que el uso del examen tiene una supremacía casi incontestada como instrumento de medición (Gómez y Miralles, 2013 y 2015; Merchán 2005). En efecto, el examen goza de buena salud: no sólo es la principal herramienta para clasificar, seleccionar y acreditar al alumnado, sino que, con los últimos cambios en la legislación educativa española, estas funciones se han ampliado. El tipo de formato y de preguntas diseñados para los exámenes está condicionado también por la cantidad total de exámenes que el profesorado tiene que corregir, junto con la necesidad de establecer criterios objetivos y fáciles de defender ante una posible reclamación, hecho que determina el tipo de capacidades demandadas finalmente en la prueba. Como ya sabemos, en el marco actual de una enseñanza masificada, se recurre a conocimientos memorísticos, pues resulta más rápido vaciar una información que reflexionar sobre ella, limitando así el desarrollo de aquellas competencias intelectuales que puedan potenciar la formación y el pensamiento histórico (Gómez y Miralles, 2015). Frente a esta primacía del examen, la evaluación por competencias es un proceso de recogida de evidencias (a través de actividades de aprendizaje) y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso del estudiante, según unos resultados de aprendizaje esperados (Valverde, Revuelta y Fernández, 2012).

Las investigaciones sobre la enseñanza de la historia demuestran que los procedimientos y criterios de evaluación siguen estando ligados a una pretendida “objetividad”, el uso casi exclusivo del libro de texto como material didáctico, y el predominio de unos contenidos excesivamente conceptuales y descontextualizados de la realidad social (Miralles y Gómez, 2016; López Facal, 1997, Miranda y Palma, 2011; Muñoz Labraña y Martínez Rodríguez, 2011). El proceso de evaluación que se efectúa del contenido disciplinar se realiza como si fuera un conocimiento estático, imperecedero e inmutable. La presentación de la evaluación de hechos y datos descontextualizados es una tónica general y lo más preocupante es que el profesorado presta más importancia a la cantidad que a la calidad. Cabe cuestionarse si con estos conocimientos el alumnado es capaz de alcanzar una conciencia histórica y un nivel de desarrollo en el pensamiento que le permita sentirse parte del contexto social y colaborar en su entendimiento y transformación. O lo que es lo mismo, si van a alcanzar debidamente las competencias a las que hacíamos referencia anteriormente.

Para lograrlo se deben explorar nuevos instrumentos de evaluación que vayan más allá del examen parcial o final (Alfageme y Miralles, 2009). En este sentido, combinar métodos cuantitativos y cualitativos en la evaluación del alumnado es indispensable para un desarrollo correcto de competencias y habilidades cognitivas complejas en la materia de historia y en el área de ciencias sociales. Por ello es de vital importancia conocer las opiniones y percepciones de los futuros docentes sobre los procedimientos e instrumentos de evaluación. Una circunstancia que nos permita elaborar una estrategia de actuación en la formación del profesorado para superar los problemas de una enseñanza de la historia tradicional, conceptual y memorística.

Metodología

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es realizar un estudio comparativo de las opiniones y percepciones de los docentes en formación de España e Inglaterra sobre los procedimientos, actividades y ejercicios más adecuados para evaluar los conocimientos y competencias históricas. Para conseguir este objetivo se han planteado tres objetivos específicos:

- Comparar las opiniones de los docentes en formación de España e Inglaterra sobre los procedimientos de evaluación y su papel en la enseñanza-aprendizaje de la historia.
- Diferenciar la valoración que realizan los docentes en formación de España e Inglaterra sobre los ejercicios y actividades más adecuados para evaluar los conocimientos y competencias históricas.
- Analizar las correlaciones entre los ítems del cuestionario para interpretar las diferentes formas de concebir la evaluación en la clase de historia por parte de los docentes en formación de España e Inglaterra y delimitar perfiles docentes.

Población y muestra

Se han recogido 506 cuestionarios de estudiantes del Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de Geografía e Historia en España (344) y del PGCE y el Teach First en Inglaterra (162). En la investigación participaron 22 universidades, 13 españolas y 9 inglesas. Se ha procurado tener una amplia representación territorial. En el caso español hay representantes de universidades del sur peninsular (Málaga, Jaén), del levante mediterráneo (Murcia, Alicante, Valencia y Barcelona), de la costa norte (Santander y Oviedo), y del centro peninsular (Burgos, Valladolid, La Rioja, Zaragoza y Madrid). Además la muestra la componen una combinación de universidades grandes, medianas y pequeñas. En cuanto a la muestra de Inglaterra, la amplitud territorial también ha sido muy representativa: participaron universidades del suroeste (Exeter), de la capital (IoE-UCL), del sureste (Canterbury), del centro (East-Anglia, Birmingham) y del norte (Manchester, York, Leeds, Edge Hill). Igual que en el caso español, también hay una combinación de universidades grandes, medianas y pequeñas.

Diseño de la investigación

El diseño empleado en la presente investigación ha sido un diseño cuantitativo no experimental tipo encuesta. Se ha optado por este tipo de diseño debido a que se trata de un método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables cuando la información es recogida de forma sistemática, garantizando el rigor de los datos obtenidos (Buendía, Colás y Hernández, 1998). Tal y como señalan Hernández y Maquilón (2010), los diseños mediante encuesta son muy habituales en el ámbito de la educación ya que son aplicables a múltiples problemas y permiten recoger información sobre un número elevado de variables.

Instrumento de recogida de información

Los datos utilizados para este trabajo forman parte de un cuestionario con una escala de valoración cerrada tipo Likert (1-5). El título del cuestionario ha sido "Opinión y percepción del profesorado en formación inicial sobre el aprendizaje de la historia y la evaluación de competencias históricas". El cuestionario fue validado por cuatro expertos, tres de ellos del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de tres universidades distintas, y con amplia experiencias en Educación Secundaria. El cuarto validador es experto en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Los expertos validadores rellenaron un cuestionario con una escala Likert de 1-4. Se dejaron sólo los ítems que superaran el 3 de media por los validadores. Además se modificaron todas las cuestiones señaladas de forma cualitativa.

El cuestionario tiene dos partes. La primera parte es de identificación. La segunda parte está formada por tres bloques temáticos con los ítems que deben valorar los participantes. El primer bloque, titulado "Opinión y percepción sobre la evaluación y su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje", contiene 12 afirmaciones sobre el papel de la evaluación que los participantes debían valorar desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). El segundo bloque, titulado "Opinión y percepción sobre la historia como materia formativa, métodos, fuentes y recursos de enseñanza", contiene 15 afirmaciones que los participantes deben valorar desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo), y 24 métodos, técnicas y recursos didácticos para la enseñanza de la historia que los participantes deben valorar desde 1 (menos relevante) hasta 5 (más relevante). El tercer bloque, titulado "Opinión y percepción sobre la evaluación de competencias históricas en Educación Secundaria: utilización de fuentes, razonamiento causal y empatía histórica", contiene 9 afirmaciones que los participantes deben valorar desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo), y 8 actividades de evaluación de competencias históricas que los participantes deben valorar desde 1 (menos relevante) hasta 5 (más relevante). Los ítems del cuestionario relacionados con los procedimientos y actividades de evaluación se han construido teniendo en cuenta las prácticas docentes relacionadas con perfiles tradicionales e innovadores, según estudios como los de Alfageme y Miralles (2009); Álvarez (2001); Cumming y Maxwell (1999); Blázquez y Lucero (2002); Merchán (2001 y 2005); o Stufflebeam y Shinkfield (2007).

Tras realizar la validación del cuestionario por los expertos, el cuestionario fue traducido al inglés y se sometió a la validación del comité de ética del Institute of Education (University College of London) para poder pasarlo en centros ingleses. Para ello se rellenó el "Staff Ethics Application Form" con la información sobre los procedimientos y la metodología que se iba a utilizar en la recogida y el análisis de la información. El comité de ética del Institute of Education resolvió positivamente sobre el cuestionario, lo que permitió distribuirlo en centros españoles e ingleses entre mayo y junio.

Los datos seleccionados para este trabajo corresponden al bloque I "Opinión y percepción sobre la evaluación y su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje", y al bloque 3.35 "Valora del 1 (menos relevante) al 5 (más relevante) los ejercicios y actividades que según su opinión son más adecuados para evaluar el aprendizaje de los contenidos y las competencias históricas en Educación Secundaria".

Tabla 1. Ítems del bloque 1 del cuestionario "Opinión y percepción del profesorado en formación inicial sobre el aprendizaje de la historia y la evaluación de competencias históricas"

B1.1. Es necesario explicar claramente a los alumnos cuál es el propósito, procedimientos y técnicas de evaluación.
B1.2. La evaluación del alumnado condiciona el estilo o método de enseñanza del docente.
B1.3. La evaluación es un procedimiento positivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ayuda a medir los logros de los estudiantes.
B1.4. La evaluación debe basarse principalmente en los preceptos curriculares (estándares de aprendizaje, criterios de evaluación, etc.). El margen del docente debe ser estrecho para conseguir una mayor homogeneización e igualdad entre distintos centros.
B1.5. Los contenidos conceptuales (hechos, conceptos y principios de las disciplinas) deben tener un papel en la evaluación menor que los procedimientos y las actitudes.
B1.6. Las técnicas y los procedimientos de evaluación tradicionales (actividades de los libros de texto y el examen sobre aprendizajes memorísticos) impiden la innovación educativa.
B1.7. El uso de procedimientos y técnicas de evaluación tradicionales por parte del docente está relacionado con el fracaso escolar de parte del alumnado.
B1.8. Los procedimientos y técnicas de evaluación que tienen un carácter más cualitativo, como la observación directa o el análisis de las producciones del alumnado, deben tener un menor peso porque implican una mayor subjetividad del docente.
B1.9. El examen es el instrumento más empleado para evaluar por su carácter objetivo.
B1.10. Las notas y las calificaciones sirven como un modo de controlar el trabajo y el comportamiento del alumnado.
B1.11. La valoración del aprendizaje de los estudiantes es una de las tareas más difíciles y que más tiempo conlleva al profesorado.
B1.12. La formación del profesorado para valorar el aprendizaje de los estudiantes es escasa.

Tabla 2. Ítems del bloque 3.35 del cuestionario "Opinión y percepción del profesorado en formación inicial sobre el aprendizaje de la historia y la evaluación de competencias históricas"

B3.35.1. Comentarios de textos e imágenes de contenido histórico
B3.35.2. Preguntas cortas sobre acontecimientos históricos
B3.35.3. Ensayos y preguntas de desarrollo sobre procesos históricos
B3.35.4. Trabajo de campo (recogida de información, realización de ejercicios) a

lo largo de una visita a un museo u otro centro de interés histórico.
B3.35.5. Ejercicios de empatía histórica.
B3.35.6. Investigaciones de historia local
B3.35.7. Preguntas que busquen la explicación histórica y el razonamiento causal
B3.35.8. Pruebas objetivas (tipo test, enlazar fechas con acontecimientos...).

Los datos han sido codificados en el programa estadístico SPSS v19.0 en dos archivos distintos (uno para cada realidad territorial), y un archivo con todos los datos en conjunto. Esto nos ha permitido realizar el análisis por separado y también comparativo. Para este estudio se ha realizado un análisis descriptivo (frecuencias, media y varianza para cada uno de los ítems seleccionados), y correlaciones bivariadas en los ítems que presentan unos resultados descriptivos relevantes.

Resultados

La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos del bloque 1 del cuestionario en España e Inglaterra

	N España	Media	Varianza	N Inglaterra	Media	Varianza
B1.1	344	4,65	,484	162	4,43	,421
B1.2	344	3,92	,881	162	4,30	,473
B1.3	344	3,56	1,121	162	3,83	,686
B1.4	344	2,23	1,140	162	2,91	1,016
B1.5	344	3,01	1,102	162	2,72	1,121
B1.6	344	3,53	1,649	162	3,15	1,075
B1.7	344	3,14	1,485	162	2,93	,958
B1.8	344	2,37	1,038	162	2,73	,895
B1.9	344	3,27	1,648	162	3,19	1,108
B1.10	344	3,29	1,147	162	2,67	1,128
B1.11	344	4,24	,719	162	3,73	,870
B1.12	344	3,90	1,194	162	3,88	,730
N válido	344			162		

A nivel global la media de las valoraciones realizadas por los docentes en formación muestran disparidades (puntuaciones intermedias con una varianza superior a un punto), por lo que no indican un modelo único de enseñanza. Los resultados obtenidos también

reflejan diferencias significativas entre las respuestas de los docentes en formación de España e Inglaterra (tabla 3). Además estas diferencias (en algunos casos mayor a medio punto) se dan en ítems clave para conocer los perfiles docentes asociados a los procedimientos de evaluación. Sorprende que los ítems más relacionados con opiniones favorables a prácticas innovadoras en la evaluación (1.5, 1.6 y 1.7) tengan una mayor puntuación en el profesorado en formación de España. Al contrario, los ítems que hacen referencia a opiniones favorables a prácticas de evaluación consideradas más tradiciones (1.4 y 1.8) tienen una puntuación mayor en los futuros docentes ingleses.

Una cuestión que podemos ver con más profundidad en las tablas siguientes. Las tablas 4 y 5 hacen referencia a los estadísticos de frecuencia y porcentaje en España e Inglaterra sobre los ítems 1.5 y 1.6, relacionados con opiniones favorables a prácticas innovadoras de evaluación. En el caso de la tabla 4 se puede apreciar cómo en España existe un porcentaje prácticamente idéntico entre los que están a favor y en contra de que los contenidos conceptuales tengan menor peso en la evaluación (33% a favor, 32% en contra). En Inglaterra, por el contrario, el profesorado en formación tiene una opinión bastante contraria a esta afirmación (47%) frente a los que dan una valoración positiva (23%). Estas diferencias se repiten ante la afirmación que indica que el uso del libro de texto y el examen impiden la innovación educativa. Frente a un 56% de los futuros docentes españoles que están de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación, en Inglaterra este porcentaje desciende al 38%.

Tabla 4.

Estadísticos de frecuencia y porcentaje del ítem 1.5 del cuestionario

		España	España	Inglaterra	Inglaterra
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válido	1	26	7,6	16	9,9
	2	85	24,7	61	37,7
	3	119	34,6	47	29,0
	4	89	25,9	28	17,3
	5	25	7,3	10	6,2
	Total	344	100,0	162	100,0

Tabla 5.

Estadísticos de frecuencia y porcentaje del ítem 1.6 del cuestionario

		España	España	Inglaterra	Inglaterra
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válido	1	23	6,7	6	3,7
	2	67	19,5	42	25,9
	3	61	17,7	51	31,5
	4	89	25,9	47	29,0
	5	104	30,2	16	9,9
	Total	344	100,0	162	100,0

Unos resultados similares se han obtenido en los ítems que vierten opiniones favorables a prácticas más tradicionales de evaluación. Así, las tablas 6 y 7 hacen referencia a los estadísticos de frecuencia y porcentaje en España e Inglaterra sobre los ítems 1.4 y 1.8. Ante la afirmación de que la evaluación debe basarse principalmente en los preceptos curriculares, y en la que el docente tenga poca margen de actuación, dos tercios de los estudiantes españoles encuestados estaban en desacuerdo o muy en desacuerdo (64%). Sin embargo ese porcentaje desciende al 36% en el caso inglés. En el caso del ítem 1.8, ante la afirmación de que las técnicas de evaluación más cualitativas (observación directa, producciones del alumnado, etc.) tenga menos peso en la evaluación, un 58% de los futuros docentes españoles están en desacuerdo o muy en desacuerdo, mientras que ese porcentaje desciende al 45% en el caso inglés.

Tabla 6.

Estadísticos de frecuencia y porcentaje del ítem 1.4 del cuestionario

		España	España	Inglaterra	Inglaterra
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válido	1	102	29,7	12	7,4
	2	119	34,6	47	29,0
	3	70	20,3	54	33,3
	4	48	14,0	42	25,9
	5	5	1,5	7	4,3
	Total	344	100,0	162	100,0

Tabla 7.

Estadísticos de frecuencia y porcentaje del ítem 1.8 del cuestionario

		España	España	Inglaterra	Inglaterra
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
	1	74	21,5	11	6,8
	2	126	36,6	64	39,5
	3	94	27,3	48	29,6
	4	43	12,5	36	22,2
	5	7	2,0	3	1,9
	Total	344	100,0	162	100,0

Más allá de las diferencias entre países, hay que incidir en que las respuestas de los futuros docentes mostraban un patrón lógico de valoración entre los ítems más relacionados con prácticas de evaluación tradicionales o innovadoras. Esta circunstancia nos ayuda a conocer diferentes perfiles docentes basados en esa opinión más positiva o negativa sobre el uso de determinados procedimientos de evaluación. Así, en las tablas 8 y 9 se muestran las correlaciones bivariadas (correlación de Pearson) entre dos ítems relacionados con prácticas innovadoras (1.6 y 1.7) y dos ítems relacionados con prácticas más tradicionales (1.4 y 1.8). Los resultados muestran unas correlaciones de moderadas a altas o moderadas

(,46 y ,34) con una sig. bilateral de ,000. Es decir, los datos indican que la correlación es estadísticamente significativa, y por lo tanto los estudiantes tendían a responder de una forma muy parecida entre estos ítems.

Tabla 8.

Correlaciones bivariadas entre los ítems 1.6 y 1.7 del cuestionario

		B1.6	B1.7
B1.6	Correlación de Pearson	1	,465 ^{**}
	Sig. (bilateral)		,000
	N	344	344
B1.7	Correlación de Pearson	,465 ^{**}	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	344	344

Tabla 9.

Correlaciones bivariadas entre los ítems 1.6 y 1.7 del cuestionario

		B1.4	B1.8
B1.4	Correlación de Pearson	1	,343 ^{**}
	Sig. (bilateral)		,000
	N	344	344
B1.8	Correlación de Pearson	,343 ^{**}	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	344	344

Valoración de los ejercicios y actividades de evaluación

La disparidad de resultados entre los futuros docentes de Inglaterra y España también es evidente en los ítems relacionados con la valoración de las actividades y ejercicios de evaluación más pertinentes para la clase de historia (tabla 10). Destacan esas diferencias en el ítem dedicado a las preguntas cortas como ejercicio de evaluación (valorado más positivamente en el caso inglés), y los ítems dedicados a la empatía histórica y las investigaciones de historia local como actividades de evaluación (valorados de forma más positiva en el caso español). En la tabla 11 se profundiza sobre ese ítem de preguntas cortas comparando las respuestas de los estudiantes de España e Inglaterra. Mientras que sólo el 33% de los futuros docentes españoles valoran como relevantes o muy relevantes las preguntas cortas como ejercicios de evaluación de los conocimientos y competencias históricas, este porcentaje se incrementa al 53% en las respuestas de los docentes en formación ingleses.

Tabla 10.

Estadísticos descriptivos del bloque 3.35 del cuestionario en España e Inglaterra

	N España	Media	Varianza	N Inglaterra	Media	Varianza
B3.35.1	340	4,30	,589	161	4,18	,436
B3.35.2	340	3,15	,981	161	3,49	,776
B3.35.3	340	3,80	,796	161	3,93	,932
B3.35.4	340	4,22	,767	161	3,45	,899
B3.35.5	340	3,90	,930	161	3,29	,933
B3.35.6	340	4,05	,870	161	3,71	,693
B3.35.7	340	4,27	,576	161	4,29	,530
B3.35.8	340	2,71	1,470	161	2,99	1,606
N válido	340			161		

Tabla 11.

Estadísticos de frecuencia y porcentaje del ítem 3.35.2 del cuestionario

		España	España	Inglaterra	Inglaterra
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válido	1	16	4,7	2	1,2
	2	65	18,9	20	12,3
	3	144	41,9	52	32,1
	4	83	24,1	71	43,8
	5	32	9,3	16	9,9
	Total	340	98,8	161	99,4
Perdidos	Sistema	4	1,2	1	,6
Total		344	100,0	162	100

Al igual que en el anterior bloque de ítems, en las actividades y ejercicios de evaluación existen correlaciones estadísticamente significativas entre las respuestas más cercanas a prácticas metodológicas más tradicionales y respuestas más cercanas a prácticas más innovadoras. Así, en la tabla 12 se puede apreciar una correlación de moderada a alta (.44) entre el ítem relacionado con el uso de preguntas cortas para evaluar los conocimientos históricos, y el ítem relacionado con el uso de pruebas objetivas, ambas consideradas como ítems cercanos a una práctica de evaluación más tradicional. De igual forma, existe una correlación moderada o de moderada a alta entre los ítems referentes al uso del trabajo de campo, los ejercicios de empatía histórica, y el uso de la historia local como actividades de evaluación del alumnado en la clase de historia (.32, .41 y .44). Unos resultados que vuelven a mostrar la coherencia en las respuestas y cómo estas pueden ayudar a la construcción de diferentes perfiles docentes en torno a las opiniones sobre los procedimientos y técnicas de evaluación.

Tabla 12.

Correlaciones bivariadas de los ítems 3.35.2 y 3.35.8 del cuestionario

		B3.35.2	B3.35.8
B3.35.2	Correlación de Pearson	1	,444 ^{**}
	Sig. (bilateral)		,000
	N	340	340
B3.35.8	Correlación de Pearson	,444 ^{**}	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	340	340

Tabla 13.

Correlaciones bivariadas de los ítems 3.35.4, 3.35.5 y 3.35.6 del cuestionario

Correlaciones				
		B3.35.4	B3.35.5	B3.35.6
B3.35.4	Correlación de Pearson	1	,327 ^{**}	,444 ^{**}
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	340	340	340
B3.35.5	Correlación de Pearson	,327 ^{**}	1	,413 ^{**}
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	340	340	340
B3.35.6	Correlación de Pearson	,444 ^{**}	,413 ^{**}	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	340	340	340

Discusión y conclusiones

Los resultados muestran en el caso de los estudiantes españoles dos perfiles docentes muy acusados. El primero de ellos, considerado por los estudios internacionales con un carácter más tradicional (Cumming y Maxwell, 1999; George y Cowan, 1999; Klenowski, 2005; Stufflebeam y Shinkfield, 2007), piensa que los preceptos curriculares deben primar en las prácticas de evaluación para conseguir una mayor homogeneidad entre centros, está en desacuerdo con que los contenidos conceptuales tengan menos peso, cree que las técnicas de evaluación cualitativas deben tener menos presencia, y valora como relevantes o muy relevantes el uso de preguntas cortas y pruebas objetivas para evaluar los conocimientos y competencias históricas. Este perfil, aunque minoritario, aglutina al 15-30% de la muestra. En el otro extremo hay un perfil mayoritario (40-50%) que piensa que los instrumentos tradicionales de evaluación (examen-libro de texto) impiden la innovación, cree que los preceptos curriculares no deben seguirse tan estrictamente, valora positivamente las técnicas de evaluación cualitativas, y piensa que los ejercicios de empatía histórica, las preguntas que buscan la reflexión y el razonamiento causal, así como el trabajo de campo y la observación, son relevantes o muy relevantes para evaluar los conocimientos históricos.

En el caso inglés, estos perfiles están más difuminados. Estos resultados tienen dos ejes principales de discusión. En primer lugar, cómo se han posicionado las diferencias entre los países. En segundo lugar, la disparidad entre las respuestas de los docentes españoles en formación con los estudios que han analizado tanto los procedimientos de evaluación que utiliza el profesorado en activo en la clase de Historia, como sus opiniones y percepciones (Gómez y Miralles, 2015; Miralles, Molina y Monteagudo, 2017; Monteagudo, Molina y Miralles, 2015).

Sobre la primera cuestión, parece difícil de entender que los docentes en formación ingleses tengan una opinión más cercana a prácticas de evaluación tradicionales que los estudiantes españoles, y que esos perfiles docentes estén tan difuminados. El *National Curriculum* inglés de 1991 supuso un gran cambio en la materia de Historia, ya que los conceptos de segundo orden adquirieron un protagonismo muy importante. Un protagonismo que, aunque con altibajos, se ha mantenido hasta la reforma de 2013 (Chapman, 2013). Este currículo ha sido un modelo esencial para la renovación de la enseñanza de la historia en el ámbito internacional y en la elaboración de los planes de estudio, como en los casos de Canadá (Clark, Sandwell y Lévesque, 2015) o Australia (Parkes y Sharp, 2014). Pero además, desde la década de 1970 los grupos de investigación e innovación ingleses han sido la gran referencia para la definición y construcción de la educación histórica. Un punto de inflexión para conseguir este cambio en la enseñanza y aprendizaje de la historia en las aulas tuvo lugar en Reino Unido en 1972 con el proyecto curricular *History Project 13-16*, que más tarde se denominó *School History Project* (SHP). Este fue el origen de proyectos tan interesantes como el *Concepts of History and Teaching Approaches* (Lee, Ashby y Dickinson, 2004) y libros de referencia como el *Constructing History 11-19* (Cooper y Chapman, 2009), los trabajos de Cooper que recogen estudios de caso de innovación sobre la enseñanza de la historia en Primaria (2013 y 2014), o trabajos como el de Chapman y Wilschut (2015) donde recogen las investigaciones actuales sobre educación histórica.

Por ello sorprenden las diferencias existentes entre los resultados del contexto inglés con las opiniones y percepciones de los docentes en formación en España. Sobre todo teniendo en cuenta que las opiniones de los estudiantes españoles se producen en un contexto de enseñanza de la historia bastante tradicional: con un currículo de una gran carga conceptual y basado en la narrativa nacional (De Pro y Miralles, 2009; Gómez y Chapman, 2016); con unos manuales que contienen actividades de evaluación que exigen habilidades cognitivas bajas y conocimientos históricos conceptuales (Gómez, 2014; Gómez y Miralles, 2016; Sáiz, 2013); y con el examen como principal instrumento de evaluación, cuyas preguntas son esencialmente memorísticas (Gómez y Miralles, 2015; Merchán, 2005; Monteagudo, Miralles y Villa, 2015).

Para responder a este interrogante tenemos que poner el foco en dos cuestiones. En primer lugar, las prácticas de evaluación que en España se consideran tradicionales, por estar unidas a un aprendizaje de la historia más memorístico y conceptual, en Inglaterra no tienen ese carácter tan marcado. Así, en el análisis comparativo realizado por Gómez y Chapman (2017) sobre libros de texto en España e Inglaterra, se ha podido comprobar cómo en esos manuales sí se trabajan habilidades cognitivas más complejas y los conceptos de segundo orden sobre historia. Por tanto, por los resultados que hemos obtenido, podemos aseverar que los docentes en formación ingleses no tienen una percepción tan

negativa de esos procedimientos de evaluación, y no le otorgan un carácter tan tradicional o memorístico como en España. La otra cuestión sobre la que poner el foco es sobre la formación del profesorado. En los últimos años el Máster de Formación del Profesorado en España ha incidido mucho más en los aspectos didácticos para el aprendizaje de la geografía y la historia, y en cómo superar metodologías obsoletas de enseñanza. El hecho de que el cuestionario se rellenara al finalizar las clases del Máster (mayo) ha podido condicionar esas percepciones y opiniones de las prácticas de evaluación en el alumnado de España, con una valoración más positiva de los procedimientos más innovadores.

Sobre la disparidad entre las respuestas de los docentes en formación de España con otros estudios que han analizado las prácticas de evaluación del profesorado en activo, hay varias explicaciones. La primera deriva de la formación docente del Máster, más especializada en los últimos seis años en los aspectos didácticos y de innovación que la que existía anteriormente. Como indica Imbernón (2015), desde la década del 2000 en la formación del profesorado se ha intentado crear espacios y recursos para construir aprendizajes mediante proyectos de innovación, y con la intención de cambiar las instituciones educativas. La segunda deriva de la contradicción entre las intenciones del profesorado, y la capacidad de llevar a cabo esas prácticas de innovación en el contexto curricular y burocrático de los centros docentes (Miralles, Molina y Monteagudo, 2017). Los resultados obtenidos enfocan al menos hacia una intervención: la existencia de un perfil docente (que llega en ocasiones al 30% de la muestra) que todavía defiende prácticas tradicionales de evaluación. La intervención ahí se debe centrar en la formación del profesorado, donde se debe intensificar la formación en el uso de procedimientos e instrumentos de evaluación que favorezcan la innovación y un cambio en el paradigma de enseñanza. Pero también es importante, en comparación con los datos obtenidos en los cuestionarios ingleses, un cambio en el uso de procedimientos tradicionales como el examen y el libro de texto. El problema no es sólo el uso y abuso de este tipo de instrumentos y técnicas de evaluación, sino también el enfoque sobre el que se construye la evaluación de los conocimientos y las competencias históricas. Hay que cambiar el modelo de educación histórica y las concepciones epistemológicas de lo que significa enseñar y aprender historia (Gómez y Miralles, 2016). En el momento en que el profesorado entienda que el aprendizaje de esta disciplina debe impulsar el valor educativo e instructivo de la historia científica frente a la proclamación de una historia esencialista y etnicista (Prats, 2016), así el examen y el libro de texto dejarán de ser un lastre para la innovación educativa.

Referencias

- Alfageme, M. B. y Miralles, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 8-20.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata
- Blázquez, F. y Lucero, M. (2002). La evaluación. Principios, modelos y ámbitos. En A. Medina y F. Salvador (coords.), *Didáctica general* (pp. 301-324). Madrid: Pearson.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

- Chapman, A. (2013). Possible pasts? The aims of school history in England. Conferencia presentada en Curitiba el 8 de noviembre de 2013.
- Chapman, A. y Wilschut, A. (Eds) (2015). *Joined-up History: New Directions in History Education Research*, Charlotte: IAP.
- Clark, P., Sandwell, R. y Lévesque, S. (2015). Dialogue Across Chasms: History and History Education in Canada. In E. Erdmann y W. Hasberg (Eds.), *History Teacher Education: Global Interrelations. History Education International Series* (pp. 187-209). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Cooper, H. (2014). *Writing History 7-11*. London: Routledge
- Cooper, H. (Ed.) (2013). *Teaching History Creatively*. London: Routledge
- Cooper, H. y Chapman, A. (ed.) (2009). *Constructing History, 11-19*. London: Sage.
- Cumming, J. J. y Maxwell, G. S. (1999). Contextualizing authentic assessment. *Assessment in Education*, 6, 177-194.
- De Pro, A. y Miralles, P. (2009). El currículo de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria, *Educatio Siglo XXI*, 27(1), 59-96.
- Domínguez, J. (2013). ¿Es posible evaluar competencias históricas como lo haría PISA? *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 76, 62-74.
- George, J. y Cowan, J. (1999). *A handbook of techniques for formative evaluation*. London: Kogan Page.
- 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).
- Gómez, C. J. y Chapman, A. (2016). Pensamiento histórico y evaluación de competencias en el currículo de Inglaterra y España. Un estudio comparativo. En R. López Facal (Ed.), *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 432-445). Santiago de Compostela: USC.
- Gómez, C. J. y Chapman, A. (2017, e. p.). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2016). Historical Skills in Compulsory Education.: Assessment, Inquiry Based Strategies and Argumentation. *New Approaches in Educational Research*, 5(2), 139-146.
- 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, 91-121.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. doi:10.7440/res52.2015.04

- Hernández, F. y Maquilón, J. J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 109-126). Madrid: Dykinson.
- Imbernón, F. (2015). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Lee, P., Ashby, R. y Dickinson, A. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En M. Carretero y J. Voss (comp.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 217-248). Buenos Aires: Amorrortu.
- López Facal, R. (1997). La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. En H. Salmerón (ed.), *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (pp. 371-397). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 5-8.
- Merchán, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 15, 3-21.
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Miralles, P. y Gómez, C. J. (2016). Sin “Cronos” ni “Kairós”. El tiempo histórico en los exámenes de 1.º y 2.º de la Educación Secundaria Obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 15, 15-26.
- Miralles, P., Molina, S. y Monteagudo, J. (2017). Cuándo y cómo se evalúa en Geografía e Historia. Fases e instrumentos de evaluación del profesorado de ESO. Análisis de entrevistas y grupos de discusión en la Región de Murcia. *REIFOP*, 20(1), 187-199.
- Monteagudo, J., Molina, S. y Miralles, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia en España. El caso de la Región de Murcia, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 737-761.
- Muñoz Labraña, C. y Martínez Rodríguez, R. (2011). La evaluación de los contenidos curriculares en las aulas de segundo ciclo de la Educación General Básica. En *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Murcia, vol. I (pp. 349-356). Murcia: AUPDCS.
- Parkes, R. J. y Sharp, H. (2014). Nietzschean perspectives on representations of national history in Australian school textbooks: What should we do with Gallipoli? *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 159-181.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Prats, J. (2016). Combates por la historia en educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 15, 145-153.

- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. 2.^a ed. Granada: Aljibe.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Valverde, J., Revuelta, F. I. y Fernández, M. R. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 51-62.

Trškan, D. (2017). Quality indicators, a new method for the evaluation of teaching practice in teacher education programmes in Slovenia: an example of quality indicators for school mentors – external mentors. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 63-77.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.273871>

Quality indicators, a new method for the evaluation of teaching practice in teacher education programmes in Slovenia: an example of quality indicators for school mentors – external mentors

Danijela Trškan

University of Ljubljana (Slovenia)

Abstract

The paper focuses on quality indicators for teaching practice which were created for the Faculty of Arts at the University of Ljubljana in the framework of the project “Quality of the University of Ljubljana” (2013–2014). So far there have been no systematic evaluations of the students’ teaching practice for the entire Faculty of Arts. The aim of this paper is to evaluate the teaching practice of students, the role of school mentors, and the given method of determining quality indicators for all the participants in the process, namely school mentors, students, faculty mentors, faculty coordinators, and school coordinators at the Faculty of Arts. The Offering Quality Education to Adults Model was used as the method of determining quality indicators. The paper explains how quality indicators for the work of school mentors have been selected to aid in preparing efficient questionnaires and interviews which can help us assess the quality of teaching practice of students and plan measures for improvement. The results show that selected quality indicators for teaching practice are concrete and general enough to be used for an internal evaluation and quality assessment of any teaching practice and also in various teacher education programmes at universities across Slovenia and abroad.

Key words

Quality indicators; teaching practice; school mentors; self-evaluation.

Contacto:

Danijela Trškan, danijela.trskan@ff.uni-lj.si. Faculty of Arts, University of Ljubljana. Slovenia.

Indicadores de calidad, un nuevo método para la evaluación de la práctica docente en programas para la formación docente en Eslovenia: Ejemplo de indicadores de calidad para mentores escolares – mentores externos

Resumen

El artículo se centra en indicadores de calidad para la práctica docente que fueron creados por la Facultad de Artes de la Universidad de Ljubljana en el marco del proyecto "Calidad de la Universidad de Ljubljana" (2013-2014). Hasta ahora no se habían realizado evaluaciones sistemáticas de las prácticas docentes para los estudiantes de toda la Facultad de Artes. El objetivo de este artículo es evaluar la práctica docente de los estudiantes, el papel de los mentores escolares y el método dado para determinar los indicadores de calidad para todos los participantes envueltos en el proceso, a saber: mentores escolares, estudiantes, mentores de la facultad, coordinadores de la facultad y coordinadores escolares de la Facultad de Artes. Se utilizó el Modelo para Adultos de Calidad de la Educación, como método para determinar los indicadores de calidad. El artículo explica cómo los indicadores de calidad para el trabajo de los mentores escolares han sido seleccionados para ayudar a la preparación de cuestionarios y entrevistas eficientes que nos puedan ayudar a evaluar la calidad de la práctica docente de los estudiantes y planificar medidas para mejorarla. Los resultados muestran que los indicadores de calidad seleccionados para la práctica docente son concretos y suficientemente generales para ser utilizados en una evaluación interna y en una evaluación de la calidad de cualquier práctica docente y también en diversos programas de formación docente en universidades de Eslovenia y del extranjero.

Palabras clave

Indicadores de calidad; práctica docente; mentores escolares; autoevaluación.

Introduction to the role of teaching practice in university teacher education programmes in Slovenia

In the initial training of future teachers in Slovenia, practical training is gaining prominence (Cvetek, 2005; Trškan et al., 2005; Peklaj, 2006; Kristl et al., 2007; Peklaj, 2007). Cvetek (2002) has found that teaching practice is seen less and less only as the application of the theoretical knowledge which the students gain from lectures at the faculty. During practice, students apply the theories they have been taught, use critical reflection, and develop their professional knowledge. According to Valenčič Zuljan and other authors (2006), competence-oriented training of students is gaining importance, whereas teaching practice (which has been incorporated into study programmes) should be well organised and didactically sensible.

In modern-day schools, the role of mentors is becoming more complex as it has a direct impact on the development of students – future teachers. For this reason, many studies and books have been written regarding the importance of school mentors during the practical training of students in Slovenia (Marentič-Požarnik et al., 2005; Valenčič Zuljan et al., 2005; Valenčič Zuljan et al., 2006; Valenčič Zuljan et al., 2007; Peklaj, 2007; Govekar-Okoliš & Kranjčec, 2010; Govekar-Okoliš et al., 2010a; Govekar-Okoliš et al., 2010b).

At the Faculty of Arts of the University of Ljubljana, students – prospective teachers – can choose from the widest selection of courses, namely: andragogy, English, philosophy, French, geography, Greek, Italian, Latin, German, pedagogy, Polish, Russian, Slovak, Slovenian, sociology, Spanish and history. Each teacher education programme at the 2nd Bologna cycle (120 ECTS) comprises, in addition to subject courses, a pedagogical module worth 60 credit points (ECTS), which consists of the general part (24 ECTS) and the special part (36 ECTS). The general part comprises the following: psychology for teachers, didactics, pedagogy – theory of education, andragogy, observational practice for one week and one pedagogical elective course (Slovenian language for teachers, humanities and social sciences or research of the learning process). The special part comprises two courses: didactics of specific subject and teaching practice (Trškan, 2009; Peklaj, 2006).

All teacher education programmes incorporate a special course intended for the teaching practice of the selected school subject. All double-subject teacher education programmes at the Faculty of Arts have compulsory teaching practice of at least three weeks (6 ECTS), whereas the single-subject teacher education programmes have at least six weeks of teaching practice (12 ECTS). For example, during the teaching practice in history, students get used to systematically observing history lessons in elementary and secondary schools; connect their theoretical knowledge with practical pedagogical work; get used to planning, monitoring, carrying out and evaluating history lessons and extra-curricular activities; and develop a responsibility towards pedagogical work. After the teaching practice is concluded, students should be able to plan, organise, carry out and examine regular lessons and extra-curricular activities; use various teaching forms, methods and motivational techniques at various levels of education; draft, use and mark written, oral and authentic assignments; use teaching aids for history and information and communication technology; observe, monitor, evaluate and self-evaluate the teaching process. Most importantly, they should learn how to show satisfaction, responsibility and a positive attitude towards students, co-workers and pedagogical work in general (Trškan, 2009; Trškan, Komidar & Hrovat, 2015). The Faculty of Arts has a joint coordinator and departmental coordinators for practical training. All school mentors take part in teaching practice voluntarily and based on cooperation agreements that schools have concluded with the faculty.

Several Slovenian authors have written about Slovenian teacher education programmes and the role of teaching practice (Juriševič et al., 2007; Javornik Krečič et al., 2007; Cvetek et al., 2009; Trškan, 2010; Valenčič Zuljan et al., 2011). The common characteristic of Slovenian teacher education programmes is that they are founded on a balanced combination of academic and research experience and practical experience. Teaching practice can be implemented in several ways: students observing the mentor; students collaborating with the mentor in carrying out the learning and other school activities; students carrying out lessons or other school activities independently, supervised by the mentor. Teaching practice is usually condensed practice, during which students work independently for a longer period of time.

Competences – important parts of teacher education programmes – are logically connected with professional competences, i.e. the competences of teachers. Razdevšek Pučko, Taštanoska & Plevnik (2004) claim that students – prospective teachers – must acquire the competences they need to begin working at schools, and must simultaneously be aware of the need for further professional development throughout their teaching career.

The criteria for the accreditation of study programmes for educating teachers in Slovenia (Merila, 2011) specify the following competences which students should acquire in the study programmes of initial teacher education: efficient teaching and educating,

cooperation with the working and social environment (with and within society), and qualification for professional development.

The internal self-evaluation procedures are of vital importance for assessing and improving the quality of the initial teacher education programmes. Možina & Klemenčič (2008) state that self-evaluation is always a systematic procedure in which the educational organisation assesses its own quality. Based on this, it can plan and introduce the necessary improvements to its teacher education programmes at universities.

The aim of this paper is to explain how to prepare and select the quality indicators and use them in order to monitor the teaching practice of students and ensure its quality, which is the most important part of the teacher education programmes at the Faculty of Arts of the University of Ljubljana. This was also one of the main goals of the project “Quality of the University of Ljubljana” in 2013 and 2014, in which the Faculty of Arts strived to define the quality indicators for the self-evaluation of teaching practice in different study programmes.

Quality teaching practice requires eager participation from all of the participants in the process, namely from school mentors – external mentors, students, faculty mentors; internal mentors; faculty coordinators; and school coordinators. Even though all of the participants have an important role in the organisation and implementation of school practice, the paper focuses on the role, tasks and competences of mentors, who have the greatest impact on students during their teaching practice. We tried to establish which quality indicators can be used for the role, tasks and competences of the school mentors – external mentors – before, during and after teaching practice, and how can we use them for self-evaluation.

We believe that the evaluation of the school mentors' work can be carried out based on quality indicators, whose main purpose is to monitor and assess quality. Also Musek Lešnik & Bergant (2001 in Možina, 2010) explain that an advantage of such an evaluation is that it enables the setting of a content framework with select quality fields and concrete methods for conducting the self-evaluation in advance, and that the results of the evaluation can be compared directly with similar programmes.

In this paper the methodology and preparation of quality indicators are presented in the first phase, followed by the description of the selected quality indicators for school mentors – external mentors. Finally, the use of these indicators for self-evaluation is given.

Methodology (quality indicators as an evaluation method)

The evaluation of teaching practice has been carried out with the help of quality indicators, in accordance with the Offering Quality Education to Adults Model (Klemenčič et al., 2003; Možina et al., 2013), which is being used by the Slovenian Institute for Adult Education for improving the quality of adult education in Slovenia.

This is one of the rare models in Slovenia that systematically presents and carries out the self-evaluation of education by means of the following: quality indicators related to the subject of self-evaluation (which fields, subfields and indicators the self-evaluation will encompass); subjects taking part in the quality assessment processes; methods used for the assessment; results obtained by the assessment; and measures which have been introduced in order to improve quality (Klemenčič & Možina, 2011).

Several research methods (interviews, questionnaires, self-evaluation reports and documents) have been used for the selection, evaluation and use of quality indicators for teaching practice. The whole research has been divided into two phases.

In the first phase (in 2013), we analysed all teacher education programmes and course syllabi with teaching practice at the Faculty of Arts, as well as conducted several interviews with faculty coordinators, students, and school mentors in order to prepare the first draft of the potential quality indicators, where we defined the tasks of all participants.

In the second phase (in 2014), we prepared questionnaires for school mentors (75 school mentors), students (74 students), and faculty mentors (12), all of whom were involved in teaching practice in 2014 at the Faculty of Arts with the help of the first draft of the potential quality indicators. With the help of answers and results that suggested which indicators are important for the evaluation of teaching practice at the Faculty of Arts, we defined the self-evaluation fields, subfields, quality indicators and standards according to the Offering Quality Education to Adults Model.

We divided the quality indicators into six main fields:

- First self-evaluation field: roles, tasks, and competences of the student.
- Second self-evaluation field: roles, tasks, and competences of the school mentor – external mentor.
- Third self-evaluation field: roles, tasks, and competences of the faculty mentor – internal mentor.
- Fourth self-evaluation field: roles, tasks, and competences of the faculty coordinator.
- Fifth self-evaluation field: roles, tasks, and competences of the school coordinator.
- Sixth self-evaluation field: organisation, management and evaluation of teaching practice at the faculty and school level.

The first five fields relate to roles, tasks, and competences of all participants; the sixth field includes general indicators, which relate to the entire faculty or school organisation for teaching practice. All quality indicators include the preparation, activities related to teaching practice, and interaction between all participants (namely students, their school mentors and faculty mentors). We considered the active inclusion, communication and interaction of all participants and took into account the planning, implementation and evaluation of teaching practice, as well as, finally, the achievements of students. We included the initial, continuous and final reflections and satisfaction of all participants.

All of the quality indicators have been published in *Quality Indicators of the Teaching Practice at the Faculty of Arts of the University of Ljubljana* (Trškan, Komidar & Hrovat, 2015).

In the next chapter only the final results of quality indicators for the second self-evaluation field – roles, tasks and competences of the school mentors – external mentors – are presented in detail as an example.

Quality indicators for the role, tasks and competences of school mentors – external mentors

Before we present the final selection of quality indicators, we have to provide some theoretical background which has also been important for the preparation and selection of quality indicators for school mentors.

The more prominent role of mentors requires that school mentors master certain skills and possess the competences for modern-day mentoring. Marentič Požarnik (2006), who has held numerous seminars for school mentors, believes that mentors should master the methods of adult education; be able to determine the educational needs of the individual students; establish good personal and working relationships with the students; help the students with planning, carrying out and evaluating lessons; encourage them to reflect on their work; monitor and evaluate the students' achievements; give and receive feedback on lessons; manage time and stress properly; and ensure that the students get used to doing the same.

Javornik Krečič (2007) states that successful mentoring depends on the mentors' familiarisation with the study programme as well as with the individual students, since all school mentors should be well-acquainted with the students' competences acquired during teaching practice; should have an individualised approach towards the students; should provide constant feedback to the students regarding their progress and qualifications; should enable the students to learn about the foreseen and planned activities at the school; should encourage the students to assess their qualifications as teachers; and should be able to place themselves in the role of the students as prospective teachers. Successful mentors have to be familiar with innovations in the educational system regarding the system and its content; have to gain and preserve knowledge and skills relating to their own disciplines; have to reflect critically on their pedagogical approach and their relationships with students – prospective teachers; etc.

In 2009, the group for the revision of teacher education programmes in Slovenia specified and shaped the following competences of school mentors:

- 1) good didactic and methodical knowledge, which enables the teachers to plan and organise an optimal and stimulating learning environment with the intention of stimulating and facilitating the learning process in students;
- 2) qualification for teamwork (teaching) and cooperation with the other teachers and professional staff participating in the educational process;
- 3) a different role of teachers in the classroom, which requires greater knowledge of communication and organisation (teachers as mentors who organise independent or collaborative student work);
- 4) knowledge of psychology, enabling the mentors to get to know the students, their characteristics and peculiarities, which is required to effectively motivate, adapt and stimulate the learning processes;
- 5) training the students for lifelong learning in a knowledge society ('teaching them how to learn');
- 6) developing one's own professionalism: responsible guiding of one's own professional development in the lifelong learning process; and
- 7) using contemporary information and communications technology (ICT) in formal learning situations (during lessons) and in other professional work (also for the needs of one's own professional development). (Devljak & Polak, 2009, p. 8).

Communication is the central activity during teaching practice, and it is a crucial one. The cooperation between mentors and students, communication and interpersonal relationships are delicate subjects and depend on the personality traits of mentors and students. Valenčič Zuljan and other authors (2007) consider respect, listening to others, acceptance of diversity, and awareness of interdependence in the communication process

to be the foundations of a good interpersonal relationship. An important part of communication is feedback, which can be given throughout the practice or at its conclusion. Govekar-Okoliš & Kranjčec (2010) suggest that mentors have to make sure to adjust the feedback to the students and to their ability to understand and change, and to provide them with feedback on time.

Tables 1, 2 and 3 give the final results of quality indicators for school mentors, which are divided into three subfields (Trškan, Komidar & Hrovat, 2015, pp. 106–108). The quality subfields focus more precisely on the more specific aspects covered by a particular quality field. They define or steer the activities for assessing and developing quality in an individual quality field in greater detail (Možina et al., 2013). In the current example these subfields include the quality of teaching practice planning, implementation, and evaluation. The tables also indicate the quality standards (for each quality indicator) by means of statements describing the anticipated or desired quality.

Table 1.

First subfield – teaching practice planning

Quality indicators for the school mentor	Quality standards
Knowledge of the mentor's role.	The school mentor is aware of the importance of his/her role in teaching practice.
Knowledge of the teacher education programme.	The school mentor is familiar with the study programme which the student is taking.
Knowledge of the course syllabus for the teaching practice (content, goals, competences, intended learning outcomes, assessment methods).	The school mentor is familiar with the course syllabus which includes teaching practice (content, goals, competences, intended learning outcomes, assessment methods).
Knowledge of guidelines and material with regard to the planning, implementation and evaluation of the student's teaching practice.	The school mentor is familiar with the guidelines and has received the necessary material for the planning, implementation and evaluation of the student's teaching practice.
Planning and coordinating the time schedule for the teaching practice with the student.	The school mentor prepares an appropriate time schedule for teaching practice with the student and he/she is able to adjust his/her work to the student's teaching practice.
Informing the student.	The school mentor informs the student of the time schedule for teaching practice prior to its beginning.
Informing the principal and the school coordinator.	The school mentor informs the school coordinator and the school principal of the time schedule for the student's teaching practice.
Informing the faculty mentor.	The school mentor informs the faculty mentor of the time schedule for the student's teaching practice.
Participation in the preliminary meeting of school mentors at the faculty.	The school mentor participates in the preliminary meeting of all mentors at the faculty prior to the beginning of the teaching practice.

Table 2.

Second subfield – teaching practice implementation

Quality indicators for the school mentor	Quality standards
Preliminary meeting and talk with the student.	The school mentor acquaints the student with the time schedule for teaching practice at a preliminary meeting.
Preliminary presentation of the school, teachers and co-workers.	The school mentor presents the school, school facilities, teachers and co-workers to the student.
Continuous informing of the student of potential changes to teaching practice.	The school mentor offers up-to-date information to the student on the potential changes to teaching practice.
Motivating and encouraging the student.	The school mentor constantly motivates and encourages the student for teaching and school work.
Mentor's professional help to the student.	The school mentor offers advice and helps the student to become introduced to the teaching profession.
Constant feedback to the student.	The school mentor constantly offers feedback on lesson plans, the lessons taught and other work carried out by the student.
Continuous examination and evaluation of the student according to the criteria prepared by the faculty mentor.	The school mentor constantly examines and evaluates the work of the student according to the criteria prepared by the faculty mentor for lesson plans, lessons taught, etc.
Cooperation with the school coordinator and the school principal.	If necessary, the school mentor cooperates and communicates with the school coordinator and the school principal.
Cooperation with the faculty mentor.	The school mentor is able to cooperate and communicate with the faculty mentor (by e-mail, phone, etc.). The faculty mentor is always available for questions.

Table 3.

Third subfield – teaching practice evaluation

Quality indicators for the school mentor	Quality standards
Satisfaction of the school mentor with the information received from the faculty on planning the teaching practice.	The school mentor is satisfied with preliminary information on teaching practice, received from the faculty mentor prior to the teaching practice.
Satisfaction of the school mentor with the work of the student.	The school mentor is satisfied with the work of the student during teaching practice because the student respected all of the agreed deadlines, showed a respectful attitude, took advice and suggestions into account, accomplished all of the planned assignments, was involved in lessons and school activities outside the obligatory part of teaching practice, was professionally prepared for lessons, etc.

Satisfaction of the school mentor with the cooperation with the school coordinator.	The school mentor is satisfied with the cooperation and communication with the school coordinator. The school coordinator was always available for questions.
Satisfaction of the school mentor with the cooperation with the faculty mentor.	The school mentor is satisfied with the cooperation and communication with the faculty mentor. The faculty mentor was always available for questions.
Satisfaction of the school mentor with the scope and duration of teaching practice.	The school mentor is satisfied with the amount of assignments for the student (number of classroom observations, number of independent lessons, number of other school activities) and duration of teaching practice.
Satisfaction of the school mentor with the time schedule and additional work during teaching practice.	The school mentor is satisfied with the time schedule for teaching practice. The mentor was able to coordinate the ongoing school work with the student's teaching practice.
Satisfaction of the school mentor with the evaluation criteria.	The school mentor is satisfied with the evaluation criteria for student work, prepared by the faculty mentor.
Mentor's evaluation of the student's acquired general and subject-specific competences, planned in the teacher education programme.	The school mentor evaluates the student's acquired general and subject-specific competences, planned in the teacher education programme, with a grade which adequately reflects the student's acquired competences.
Mentor's evaluation of the student's achieved goals, competences and learning outcomes, planned in the course syllabus for teaching practice.	The school mentor evaluates the student's achieved goals, competences and learning outcomes, planned in the course syllabus for teaching practice, with a grade which adequately reflects the student's achieved goals, learning outcomes and competences.
Mentor's grade of the student's teaching practice.	The school mentor evaluates the student's teaching practice with a grade which adequately reflects the work carried out by the student.
Reflection on mentorship.	The school mentor regularly reflects on his/her mentorship and endeavours to improve it.
Participation in the final meeting of school mentors at the faculty.	The school mentor participates in the final evaluation meeting of all mentors at the faculty.

The tables of indicators are designed to allow for the selection of quality indicators, depending on the specifics of the teaching practice at the school and the study programme.

Use of quality indicators for self-evaluation

Since quality indicators are useful for planning the self-evaluation of teaching practice (with interviews, questionnaires, etc.), an example of a questionnaire to obtain the opinion of school mentors on teaching practice is given below.

The questionnaire could be drafted so as to include these eight sets:

- general information;
- evaluation of the faculty mentor;
- evaluation of the implementation of teaching practice;
- evaluation of students;
- evaluation of the general competences of students;
- evaluation of the competences of school mentors;
- evaluation of the teaching practice in general;
- evaluation of the poll.

In the first set, in addition to the general information about the school mentors (gender, length of service, professional title, employment), we would also be interested in the subject of the teaching practice that the students have attended; whether the school mentors have attended the training programme for mentors; and how they have become mentors to students.

In the second set, under "evaluation of the faculty mentor", we would be interested in whether the school mentors have received precise instructions and materials from the faculty mentors on how to organise the students' teaching practice; if they cooperated well with the faculty mentors (by e-mail, phone, etc.); whether the faculty mentors could always be reached in case of questions; and how suitable the criteria for evaluating the students attending teaching practice were. Furthermore, we would be interested in whether the faculty mentors have visited the school during the students' teaching practice and what the purpose of their visit was, or whether the faculty mentors have organised meetings (seminars or workshops) for school mentors (before or after the practice). Two open-ended questions could be added, related to the evaluation of the work of the faculty mentors – internal mentors; namely whether the school mentors could state some of their most positive observations and flaws, and suggest improvements to the work of the faculty mentors.

In the third set, under "evaluation of the implementation of teaching practice", we would mostly be interested in the suitability of the contents and scope of the practice. Thus, school mentors could assess the suitability of the design of teaching practice, the suitability of the number of lessons taught, of classroom observations and of other activities at the schools, which the students have had to carry out during practice. They could also assess the suitability of the duration and dates of the teaching practice. We would be interested in whether the school mentors have been able to adjust the daily school obligations to the students' teaching practice. In light of the fact that school mentors are already greatly burdened by pedagogical work, we would like to know which months of the year are not suitable for implementing teaching practice; how many hours on average they have devoted to planning the students' teaching practice; and how many hours per day, on average, they have invested in talks, reviewing lesson plans and providing feedback to the student. Two open-ended questions could be added, related to the evaluation of the implementation of teaching practice; namely if the school mentors could state some of their most positive observations and flaws, and suggest improvements to the implementation of teaching practice.

In the fourth set, under "evaluation of students", we would ask the school mentors to answer a set of questions for each student individually. We would be interested in how the school mentors evaluate the work of the students attending teaching practice; namely to what extent have the students complied with the agreed deadlines; whether they have had a respectful attitude during teaching practice; whether they have followed the advice and

suggestions of mentors; carried out all of the planned requirements; been actively involved in lessons and school activities, even outside the obligatory part of teaching practice. We would like to know whether the students have prepared well for teaching lessons independently. Two open-ended questions could be added, related to the evaluation of the work of the student; namely if the school mentors could state some of their most positive observations and flaws, and suggest improvements to the work of the students.

In the fifth set, under "evaluation of the general competences of student", we would try to establish to what extent the teaching practice contributed to the development of general competences of students, as foreseen in each master's teacher education programme at the Faculty of Arts. School mentors could evaluate the following five sets of competences: the set of competences relating to effective teaching; the set of competences relating to knowledge assessment and to monitoring the progress of students; the set of competences relating to leadership and communication; the set of competences relating to broader professional competences; and the set of competences relating to lifelong learning.

In the sixth set, under "evaluation of the competences of school mentors", we would be interested in seeing to what extent the school mentors have made use of their competences. The following competences would be assessed on a five-point scale: the ability to motivate and encourage the students; give advice and provide help; communicate clearly; show empathy; detect the feelings, desires and needs of the student; plan the students' requirements; monitor the students regularly; and evaluate the students. The school mentors could add other competences that they have required in order to mentor the students.

In the seventh set, under "evaluation of the teaching practice in general", we would like to establish how satisfied the school mentors have been; how much satisfaction they have felt when helping and advising students; and how suitably qualified they have been to mentor the students who have attended practice. In the end, mentors could give suggestions for improving the teaching practice.

Since the quality work of school mentors requires constant training, the work of mentors can therefore be considered a lifelong process, involving constant reflection on the work performed. Therefore, the mentors' evaluation of teaching practice is of vital importance.

In the eighth set, under "evaluation of the poll", school mentors could evaluate how well the poll was designed, add additional topics which the poll could include, and suggest improvements to the poll. Thus the questionnaire could be improved further.

Finally, the list of selected quality indicators can be used for the self-evaluation – internal evaluation of teaching practice; namely for the type of teaching practice where students carry out teaching practice at schools independently (either in a condensed or dispersed manner) in various school subjects.

Conclusions

The Slovenian example of the self-evaluation and quality assessment of teaching practice, based on quality indicators and on feasible evaluation questionnaires, demonstrates new possibilities of collecting the data on quality and of determining the flaws in teaching practice in any education study programme. It contributes to the self-evaluation of different types of practical training at different faculties and universities.

The quality indicators show that the quality of teaching practice implementation is influenced by many factors and depends on all teaching practice participants (students, mentors at schools, mentors at the faculty, faculty coordinators, and school coordinators). The successful organisation of teaching practice depends on the connection between faculties and schools. Its quality can be influenced by constant self-evaluation procedures based on quality indicators, as explained in the Offering Quality Education to Adults Model (Klemenčič et al., 2003; Možina et al., 2013).

As far as school mentors are concerned, we have established that qualified and eager school mentors are the central persons on whom the successful implementation of teaching practice depends. Therefore, school mentors also have a key role in promoting the professional development of students – prospective teachers. Assuring quality implementation of teaching practice requires, on the one hand, a precise plan of teaching practice and a description of the tasks before and during teaching practice, and, on the other hand, the self-evaluation of school mentors in the whole process. We have decided to divide the quality indicators for school mentors into three subfields (teaching practice planning, implementation, and evaluation) with corresponding quality standards (presented in tables).

The final conclusion is that anyone involved in the internal evaluation of teaching practice at the faculties can make use of the proposed quality indicators (for interviews, questionnaires, etc.) and, based on the results, prepare their own plan for those quality indicators in which they have detected flaws and the need for quality assessment and assurance. Možina (2007) believes that quality indicators enable the individuals' personal growth. We can conclude that with the prepared quality indicators the initial education of student teachers can be improved continuously.

References

- Cvetek, S. (2002). Pedagoška praksa in njen pomen za izobraževanje učiteljev. [Teaching practice and its importance for teacher education.] *Pedagoška obzorja [Educational horizons]*, 17(3–4), 125–139.
- Cvetek, S. (2005). Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesional. [Teaching as a profession, the teacher as a professional.] Radovljica: Didakta.
- Cvetek, S. et al. (2009). Pedagoška praksa v luči partnerstva fakultet in šol v izobraževanju učiteljev po bolonjskih načelih. [Teaching practice in the spirit of partnership, faculties and schools of teacher education according to the Bologna principles.] *Vzgoja in izobraževanje [Education]*, 40(3), 18–24.
- Devljak, T. & Polak, A. (2009). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje kot dejavnik razvoja učiteljevih kompetenc. [Further education and training as a factor for development of teacher competencies.] *Vzgoja in izobraževanje [Education]*, 40(3), 5–12.
- Govekar-Okoliš, M. & Kranjčec, R. (2010). *Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov po bolonjskih študijskih programih v podjetjih/zavodih. [Training of trainers for practical training of students at Bologna study programmes in enterprises/institutions.]* Ljubljana: Centre for Pedagogic Education of the Faculty of Arts, Academic Publishing Division of the Faculty of Arts.

- Govekar-Okoliš, M. et al. (2010a). *Pogledi mentorjev na praktično usposabljanje študentov v delovnih organizacijah*. [Views of mentors on practical training of students in working organizations.] Ljubljana: Centre for Pedagogic Education of the Faculty of Arts, Academic Publishing Division of the Faculty of Arts.
- Govekar-Okoliš, M. et al. (2010b). *Praktično usposabljanje študentov v delovnih organizacijah in primeri praks*. [The practical training of students in working organizations and examples of practices.] Ljubljana: Centre for Pedagogic Education of the Faculty of Arts, Academic Publishing Division of the Faculty of Arts.
- Javornik Krečič, M. et al. (2007). Pomen mentorstva v času dodiplomskega izobraževanja in mentorjeve kompetence. [The importance of mentoring during undergraduate education and of mentor's skills.] *Pedagoška obzorja* [Educational horizons], 22(3–4), 3–62.
- Juriševič, M. et al. (2007). Model praktičnega pedagoškega usposabljanja: od zasnove k izvedbi. [Model of practical pedagogical training: from design to performance.] In M. Juriševič et al. (eds.), *Praktično pedagoško usposabljanje: Izhodišča – Model – Izkušnje* [Practical pedagogical training: Introduction – Model – Experience] (pp. 31–58). Ljubljana: Faculty of Education.
- Klemenčič, S. et al. (2003). *Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – Kazalniki kakovosti*. [Offering quality education to adults – Quality indicators.] Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education. Retrieved August 21, 2013 from <http://kakovost.acs.si/doc/N-461-1.pdf>.
- Klemenčič, S. & Možina, T. (2011). Presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih. [Quality assessment and development in adult education.] In S. Gaber & Ž. Kos Kecojević (eds.), *Kakovost v šolstvu* [Quality in education] (pp. 176–225). Ljubljana: Faculty of Education. Retrieved August 12, 2013 from <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-32-9.pdf>.
- Kristl, J. et al. (2007). *Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani*. [Guidelines for practical training at the University of Ljubljana.] Ljubljana: University.
- Marentič-Požarnik, B. et al. (2005). *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. [Teachers in the renovation – their professional autonomy and responsibility.] Ljubljana: Scientific Insitut of the Faculty of Arts.
- Marentič Požarnik, B. (2006). Seminarji za mentorje kot priložnost za razvijanje kompetenc in poglobljanje refleksije ob partnerskem sodelovanju s fakultetnimi učitelji. [Seminars for mentors as an opportunity to develop competencies and deepening reflection in partnership with the faculty teachers.] In C. Peklaj et al. (eds.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* [Theory and practice in teacher education] (pp. 45–52). Ljubljana: Centre for Pedagogic Education of the Faculty of Arts.
- Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev iz leta 2011. [Criteria for accreditation of study programmes for teacher education from 2011.] Retrieved May 4, 2013 from <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201194&stevilka=4013>.
- Možina, T. (2007). *Merjenje zadovoljstva udeležencev v izobraževanju odraslih*. [Participant satisfaction survey in adult education.] Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education. Retrieved August 21, 2013 from <http://kakovost.acs.si/doc/N-467-1.pdf>.

- Možina, T. & Klemenčič, S. (2008). *Razvoj kakovosti izobraževanja odraslih: notranje in zunanje presojanje kakovosti: zaključno raziskovalno poročilo o Oblikovanju nacionalnih standardov in kazalnikov kakovosti ter notranjem in zunanjem presojanju kakovosti v izobraževanju odraslih.* [Development of quality of adult education: Internal and outside quality assessment: Final research report on shaping the national standards and quality indicators, internal and outside quality assessment in adult education.] Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education. Retrieved August 21, 2013 from <http://kakovost.acs.si/doc/N-464-1.pdf>.
- Možina, T. (2010). *Kakovost kot (z)možnost.* [Quality as ability and possibility.] Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education. Retrieved August 21, 2013 from <http://kakovost.acs.si/doc/N-463-1.pdf>.
- Možina, T. et al. (2013). *Kazalniki kakovosti izobraževanja odraslih.* [Quality indicators for adult education.] Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education. Retrieved January 27, 2014 from <http://kakovost.acs.si/doc/N-1028-1.pdf>.
- Peklaj, C. (Ed.). (2006). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev.* [Theory and practice in teacher education.] Ljubljana: Centre for Pedagogic Education of the Faculty of Arts.
- Peklaj, C. (Ed.). (2007). *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev.* [Mentoring and professional development of teachers.] Ljubljana: Centre for Pedagogic Education of the Faculty of Arts.
- Razdevšek-Pučko, C., Taštanoska, A. & Plevnik, T. (2004). *Kakovost izobraževanja s poudarkom na izobraževanju učiteljev in drugih izobraževalcev.* [Quality education with an emphasis on the training of teachers and other educators.] *Vzgoja in izobraževanje [Education]*, 35(3), 27–31.
- Resnik Planinc, T. & Ilc, M. (2007). *Pedagoška praksa.* [Teaching Practice.] In C. Peklaj (ed.), *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev* [Mentoring and professional development of teachers] (pp. 59–74). Ljubljana: Centre for Pedagogic Education of the Faculty of Arts.
- Trškan, D. et al. (2005). *Pedagoška praksa pri specialnih didaktikah na Filozofski fakulteti.* [Teaching practice in special didactics at the Faculty of Arts.] Ljubljana: Centre for Pedagogic Education of the Faculty of Arts.
- Trškan, D. (ed.). (2009). *Vloga za pridobitev soglasja k drugostopenjskemu pedagoškemu dvopredmetnemu študijskemu programu Zgodovina Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (akreditacija študijskega programa).* [Application for consent of the second cycle educational double-major study programme of History of the Faculty of Arts, University of Ljubljana (Accreditation of the study programme).] Ljubljana: Faculty of Arts.
- Trškan, D. (2010). *Izobraževanje in usposabljanje študentov zgodovine – bodočih učiteljev zgodovine na Filozofski fakulteti: prenovljeni pedagoški študijski programi.* [Education and training of students of history – future teachers of history at the Faculty of Arts: renewed teacher education programmes.] *Zgodovinski časopis [Historical Review]*, 64(3/4), 446–456.
- Trškan, D., Komidar, L. & Hrovat, L. (2015). *Kazalniki kakovosti pedagoške prakse na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.* [Quality indicators of the teaching practice at the Faculty of Arts of the University of Ljubljana.] Ljubljana: Academic Publishing Division of the Faculty of Arts.

- Valenčič Zuljan, M. et al. (2005). *Smernice pripravniku ob začetku profesionalne poti. [Guidelines for trainee at the beginning of his career.]* Ljubljana: Faculty of Education. Ministry of Education and Sport.
- Valenčič Zuljan, M. et al. (2006). *Učitelj mentor v sistemu pripravništva. [Teacher mentor in the apprenticeship system.]* Ljubljana: Faculty of Education.
- Valenčič Zuljan, M. et al. (2007). *Izzivi mentorstva. [Challenges of mentor ship.]* Ljubljana: Faculty of Education.
- Valenčič Zuljan, M. et al. (2011). *Sistemiški vidiki izobraževanja pedagoških delavcev. [Systemic viewpoints on education of teachers.]* Ljubljana: Educational Research Institute.

Fontal Merillas, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez Rodríguez, M. & Rivero Gracia, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>

El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros¹

Olaia Fontal Merillas¹, Alex Ibáñez-Etxeberria², Marta Martínez Rodríguez¹, Pilar Rivero Gracia³

⁽¹⁾Universidad de Valladolid, ⁽²⁾Universidad del País Vasco UPV-EHU, ⁽³⁾Universidad de Zaragoza

Resumen

Si analizamos la presencia del patrimonio en la normativa educativa vigente encontramos que son numerosas las referencias al patrimonio en la etapa de Primaria, por lo que cabe preguntarse si la formación de maestros en España ofrece algún tipo de materia o contenido que garantice la impartición de esos contenidos curriculares en el aula de primaria. Para averiguarlo, proponemos un artículo en el que se analiza la correspondencia entre los contenidos curriculares relacionados con el patrimonio y su presencia en la formación de maestros en España. Los análisis nos permiten concluir que, salvo en los casos excepcionales analizados en los estudios de caso, se mantiene una gran distancia entre la presencia del patrimonio en el currículo escolar de la Educación Primaria y la presencia de contenidos relacionados con éste en los grados de maestro, lo cual es sin duda un punto de reflexión altamente significativo para la revisión de la formación del profesorado en España.

Palabras clave

Educación patrimonial; formación docente; currículum; educación primaria.

Contacto:

Olaia Fontal Merillas, olaia.fontal@uva.es, Facultad de Educación y Trabajo Social, D-126. Campus Miguel Delibes. UVa. 47011 Valladolid.

Vinculación del artículo a los proyectos EDU2015-65716-C2-1-R, EDU2015-65716-C2-2-R

¹ Esta investigación ha sido posible gracias a la financiación recibida desde MINECO/FEDER a través de los proyectos EDU2015-65716-C2-1-R, EDU2015-65716-C2-2-R y EDU2016-78163-R y desde el proyecto EHU 15/06

Heritage as Content in Primary Education: From the Curriculum to Teacher Education

Abstract

An analysis of the presence of heritage in our current educational regulations reveals that there are numerous references to this topic in Primary Education. This raises the question whether teacher education in Spain includes courses or items that ensure the proper teaching of such curricular contents in the Primary Education classroom. In order to ascertain this, our paper sets out to analyze the correspondence between heritage-related curricular contents and their inclusion in teacher education official programs in Spain. Our study enables us to conclude that, with very few exceptions encountered in our case studies, there is a big gap between the presence of heritage in the Primary Education school curriculum and the inclusion of these contents in the official teaching degrees. Meaningful reflection on this issue may provide a turning point in the revision of teacher education in Spain.

Key words

Heritage Education; Teacher Education; Curriculum; Primary education

Introducción

La formación inicial de los maestros debe capacitarlos para lograr que los alumnos de su etapa alcancen los objetivos curriculares. Esto implica que adquieran conocimientos psicopedagógicos, curriculares y didáctico-disciplinares, fundamentalmente (De Juanas et al., 2009; Perrenoud, 2010). En este sentido, no podemos obviar la sistemática falta de acompañamiento que existe entre el currículo vigente en el momento de diseñar los planes de estudios de los futuros maestros, y el currículo vigente cuando éstos los cursan, incluso cuando ejercen su profesión, en una clara falta de sincronización (Barredo, Colen y Arino, 2013). Por este motivo, si queremos averiguar qué formación tienen actualmente los estudiantes y egresados en el Grado de Maestro de Primaria en España para impartir en la escuela los contenidos relacionados con el patrimonio y alcanzar los objetivos relacionados con éste, no podemos obviar el hecho de que su plan de estudios fue diseñado bajo el foco de la LOE (entre 2008-2010), pero está siendo acreditado en el periodo de implantación de la LOMCE, periodo en el que han comenzado a ejercer su profesión las primeras promociones. Por este motivo, realizaremos un análisis previo abordando el contenido en el currículo de Primaria hasta la LOE para situar los antecedentes del estado actual y, posteriormente, dentro del diseño metodológico, efectuaremos un análisis estadístico descriptivo basándonos en descriptores del concepto patrimonio en la legislación educativa vigente.

El patrimonio en el currículo de Primaria: análisis retrospectivo

Una primera referencia implícita al patrimonio la encontramos en la Ley General de Educación de 1970, que consideraba “3. La incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional”, como una finalidad de la

educación en todas sus etapas y niveles. En los 90, la L.O.G.S.E incorpora, de forma explícita, el patrimonio en los objetivos de Primaria y ESO, con una orientación marcadamente actitudinal. El décimo objetivo general de toda la Etapa de Primaria se redactaba en los siguientes términos: “j) Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora y respetar la actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho”. Las áreas curriculares de *Conocimiento del Medio natural, social y cultural* y de *Educación Artística* fueron las destinadas a su desarrollo y, particularmente, en la primera de estas áreas, en el bloque 10 de contenidos, el patrimonio ya se incluye en los contenidos actitudinales: “1. Respeto por el patrimonio cultural y natural (fiestas, artesanía, juegos, gastronomía, vestidos, vivienda, etc.) de la comunidad e interés por su mantenimiento y recuperación”. Del mismo modo, el área de *Educación Artística*, se plantea el respeto hacia la diversidad: “La producción artística forma parte del patrimonio cultural de un pueblo. En consecuencia, la educación artística ha de permitir el acceso a ese patrimonio cultural, a su aprecio, al reconocimiento de las variaciones en los criterios y en los estilos a lo largo del tiempo y de unas sociedades a otras”. Los objetivos generales de la *Educación Artística*, nuevamente insistían en el conocimiento y respeto hacia el patrimonio artístico: “Objetivo 11. Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural, desarrollando criterios propios de valoración” (Fontal, 2011, p. 21 y ss.).

En la L.O.E el patrimonio transita hacia un enfoque más completo, y complejo, del patrimonio entendido como un referente identitario, que debemos conocer, comprender, poner en valor y cuidar. Concretamente, el capítulo II de la L.O.E, dedicado a la Educación Primaria, incorpora un objetivo que alude, implícitamente, al concepto integral de patrimonio (Fontal, 2016): “d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad”. Justamente por ello, en la Educación Primaria el patrimonio se aloja, fundamentalmente, en la *Competencia cultural y artística*:

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. (...) La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico (...) del patrimonio cultural. (...) Implica (...) un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades (L.O.E, Anexo 1, p, 8).

Conocimiento del medio natural, social y cultural y *Educación Artística* serán, junto con otras como la *Educación Física* en menor medida, las áreas que más aportan al desarrollo de esta competencia. En el caso de la primera de ellas, su aportación “se centra en el conocimiento de las manifestaciones culturales, la valoración de su diversidad y el reconocimiento de aquellas que forman parte del patrimonio cultural”. Y, entre los objetivos del área, destacamos el quinto: “5. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural”. En el área de *Educación Artística* también hallamos un objetivo dedicado al patrimonio: “6. Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno”. En cuanto a la contribución del área

de Educación física al desarrollo de la competencia cultural y artística, se refiere a: “La apreciación y comprensión del hecho cultural, y a la valoración de su diversidad, lo hace mediante el reconocimiento y la apreciación de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como patrimonio de los pueblos.” (Fontal, 2011, p. 27 y ss.).

Con todo, el desarrollo de la educación patrimonial en la LOE se extiende a través de las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal, de manera que ofrece un enfoque complejo y transversal, de lo patrimonial (Fontal, 2016).

Metodología

El objetivo del artículo es analizar la relación que existe entre los contenidos curriculares relacionados con el patrimonio y su presencia en la formación de maestros en España. Para abordarlo, hemos establecido un diseño metodológico ordenado en 4 fases:

1ª Fase: *Análisis de contenido* de la normativa educativa vigente, centrado en la presencia del patrimonio como contenido curricular.

2ª Fase: *Análisis de contenido y estadístico-descriptivo* de todos los Planes de Estudio que imparten el grado de Maestro en Educación Primaria en España.

3ª Fase: *Análisis comparativo* entre los análisis del contenido extraído en las fases 1ª y 2ª.

4ª Fase: *Estudio de casos* en aquellos planes de estudio que tengan materias que destaquen por su amplia correspondencia con los contenidos curriculares o por su excepcionalidad en el enfoque o tratamiento de esos contenidos.

Procedimiento y muestra

En cuanto al análisis del contenido y análisis estadístico descriptivo (1ª y 2ª fase), continuando con el diseño metodológico de estudios previos (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2017), hemos seguido a López-Noguero (2002), empleando la técnica de la identificación y clasificación temática categorial derivada del análisis de la normativa referente en otros estudios previos (Fontal, 2011; Fontal 2016; Fontal y Martínez, 2016). Esas categorías se han transformado en los descriptores temáticos, sometiéndose a crítica y discusión con los «jueces codificadores» conformados por los investigadores de los proyectos EDU2012-37212 y HAR2013-48456-C3-3-P que nos sirvieron de “árbitros de control de la fiabilidad del análisis, que ayudaron a perfilar y enriquecer las distintas categorías” (López-Noguero, 2002, p. 176).

El proceso de análisis de la 1ª fase se centra en los Reales Decretos, Decretos y Órdenes vigentes que regulan el currículum en la etapa de Educación Primaria, en los ámbitos estatal y autonómico. La muestra resultante es de 3 leyes nacionales y 17 autonómicas, en ellas se busca la incidencia de los descriptores temáticos: *patrimonio, identidad, manifestaciones, tradición e inmaterial*. Todos ellos son relativos al campo semántico del concepto patrimonio cultural, y nos permiten aprovechar la información de un corpus y extraer listados de frecuencias (Pérez, 2006).

Para la 2ª fase, se han localizado los planes de estudio de todas las Universidades tanto públicas como privadas, efectuando un análisis del contenido de los programas de aquellas materias específicas en torno al patrimonio. Aunque en este análisis solo se recogen los programas específicos que abordan el patrimonio de una forma completa, no debemos olvidarnos de aquellas materias impartidas desde las didácticas específicas, que de un modo

más parcial y transversal deben encargarse de los contenidos patrimoniales (Didáctica de las Ciencias Sociales y Educación Artística fundamentalmente). Para la recogida de datos se han utilizado los centros miembros y adscritos a la conferencia de decanos de educación (CDE, 2017), resultando una muestra de $N=100$, cuya distribución por titularidad se detalla en la figura 1.

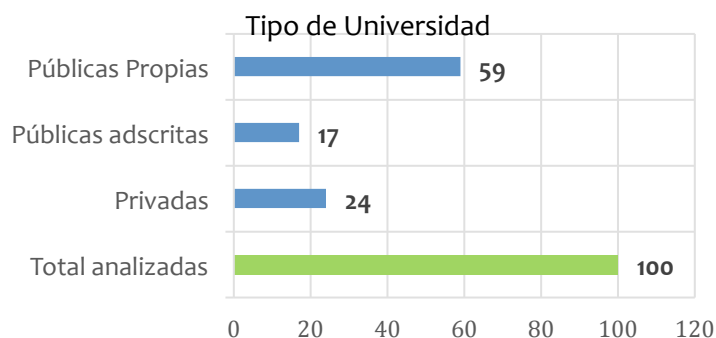


Figura 1. Frecuencias del tipo de universidad por titularidad de la muestra analizada

En la 3ª fase hemos efectuado un estudio correlacional en un único momento temporal buscando conocer la relación entre la normativa educativa vigente y los Planes de Estudio que imparten el grado de Maestro en Educación Primaria en España. Finalizamos la investigación (Fase 4ª) analizando con detalle aquellos planes de estudios que destaquen por su correspondencia con los contenidos curriculares o por su excepcional enfoque o tratamiento de esos contenidos.

Resultados

La exposición de los resultados se va a estructurar en base a los estudios específicos realizados para cada una de las fases metodológicas que articulan la investigación.

Análisis de contenido y estadístico-descriptivo de la normativa educativa

Tras efectuar las búsquedas con los descriptores objeto de estudio en la legislación educativa vigente tanto estatal como autonómica que regula el currículum de la Educación Primaria (EP), se muestran en la tabla 1 los resultados de las frecuencias absolutas (f_i) totales de las normas nacionales y de las distintas comunidades. En el ámbito autonómico, junto a las frecuencias absolutas, figuran los porcentajes referidos a las frecuencias relativas (n_i).

Tabla 1.

f_i totales nacionales y autonómicas, porcentajes n_i en las autonomías.

Ámbito	Leyes E.P	Patrimonio	Identidad	Inmaterial	Manifesta.	Tradición
Nacional	3	16	6	0	7	9
Andalucía	1	203 = 20%	163 = 27%	6 = 67%	172 = 19%	92 = 5%
Aragón	1	56 = 6%	52 = 8%	1 = 11%	70 = 8%	140 = 8%
Asturias	1	139 = 14%	28 = 5%	1 = 11%	50 = 6%	330 = 19%
Baleares	1	36 = 4%	19 = 3%	0 = 0%	15 = 2%	45 = 3%
Canarias	1	78 = 8%	79 = 13%	0 = 0%	116 = 13%	209 = 12%
Cantabria	1	54 = 5%	20 = 3%	0 = 0%	25 = 3%	69 = 4%

Ámbito	Leyes E.P	Patrimonio	Identidad	Inmaterial	Manifesta.	Tradición
Castilla la M.	1	68 = 7%	24 = 4%	0 = 0%	56 = 6%	87 = 5%
Castilla y L.	1	72 = 7%	24 = 4%	0 = 0%	30 = 3%	61 = 3%
Cataluña	1	13 = 1%	9 = 1%	0 = 0%	24 = 3%	20 = 1%
Extremadura	1	78 = 8%	26 = 4%	0 = 0%	37 = 4%	46 = 3%
Galicia	1	35 = 4%	15 = 2%	0 = 0%	3 = 0%	63 = 4%
Madrid	1	11 = 1%	5 = 1%	0 = 0%	3 = 0%	3 = 0%
Murcia	1	35 = 4%	15 = 2%	0 = 0%	41 = 5%	51 = 3%
Navarra	1	18 = 2%	14 = 2%	0 = 0%	27 = 3%	213 = 18%
País Vasco	1	34 = 3%	81 = 13%	0 = 0%	52 = 6%	21 = 1%
Rioja	1	6 = 1%	12 = 2%	0 = 0%	11 = 1%	67 = 4%
Valencia	1	55 = 6%	28 = 5%	1 = 11%	137 = 15%	162 = 9%
Suma N+Aut.	20	991	614	9	893	1779

Los descriptores más utilizados por este orden son: tradición (1779), patrimonio (991), manifestaciones (893), identidad (614), e inmaterial (9) que es con una amplia diferencia el término menos utilizado. Con el descriptor patrimonio destaca ampliamente Andalucía (n_i 20%), seguida de Asturias (n_i 14%), Canarias y Extremadura (n_i 8%). Con el descriptor identidad sigue destacando ampliamente Andalucía (n_i 27%) y también País Vasco (n_i 13%); en el otro extremo encontramos las comunidades de Madrid y Cataluña (n_i 1%). En lo relativo al descriptor inmaterial, solo encontramos su presencia en Andalucía (n_i 6%) y en las comunidades de Aragón, Asturias y Valencia (n_i 1%). Por el contrario, el término manifestaciones tiene una amplia presencia en la legislación educativa, sobre todo en Andalucía y Valencia (n_i 19% y 15% respectivamente). El análisis de contenido nos muestra cómo el descriptor manifestaciones es equiparable al concepto de patrimonio inmaterial. Finalmente, con el descriptor tradición, son Asturias (n_i 19%) y Navarra (n_i 18%) las comunidades más lo emplean.

A continuación se muestran las barras que comparan las frecuencias con las que cada término contribuye al total en el ámbito nacional y por autonomías (Figura 2).

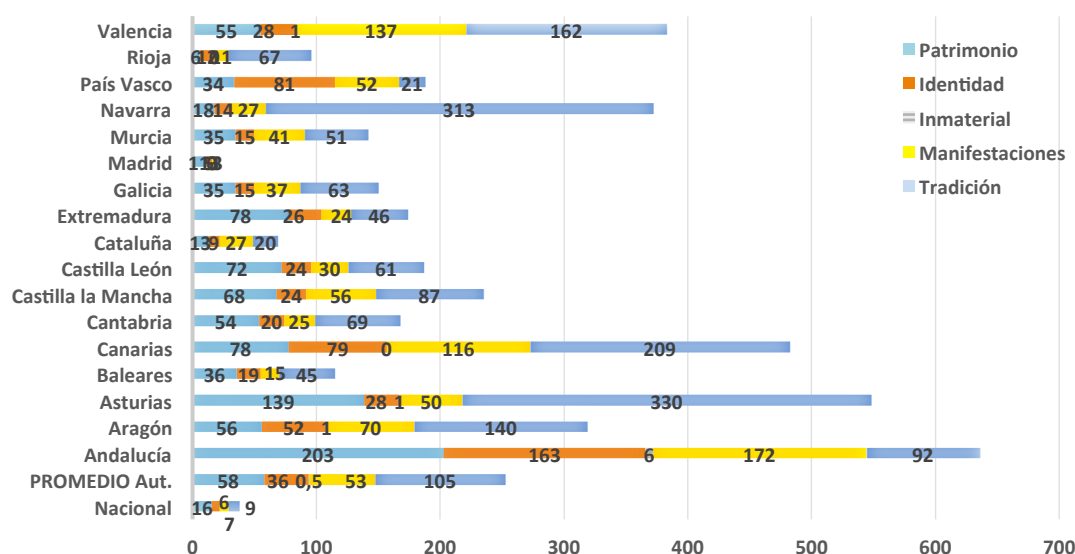


Figura 2. Frecuencias de los términos nacionales, autonómicos y promedios de las autonomías en Educación Primaria.

Las Comunidades Autónomas de Andalucía, Asturias y Canarias muestran un mayor tratamiento e interés hacia el patrimonio, rebasan ampliamente el promedio autonómico. En el caso contrario se encuentran Madrid, Cataluña y La Rioja, en las cuales las entradas de los descriptores buscados son muy reducidas, siendo casi nulas en el caso de Madrid.

Análisis de contenido y estadístico descriptivo de los planes de estudio del Grado de Maestro en Educación Primaria.

Los planes de estudio analizados pertenecen a la muestra de (N=100) centros adscritos a la conferencia de decanos de educación. La muestra se distribuye en un total de 59% de universidades y centros públicos, 24% privados y 17 % adscritos. Para comenzar con el análisis de los programas de aquellas asignaturas tanto genéricas, como específicas que se encargan de los contenidos patrimoniales, realizamos un primer análisis que nos permite conocer la frecuencia de las asignaturas (Obligatoria/Básica u Optativa) que abordan el patrimonio en el total de la muestra.

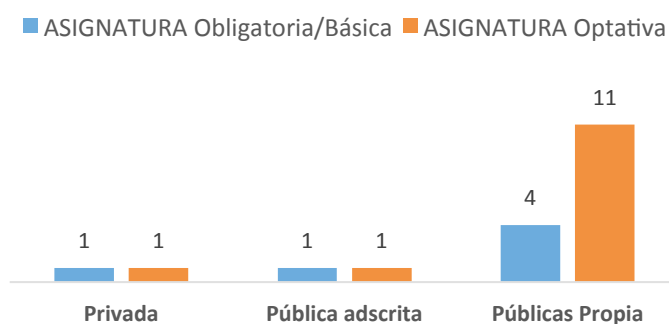


Figura 3. Frecuencia de las asignaturas sobre patrimonio de la muestra (N=100).

La figura 3 detalla las frecuencias absolutas (f_i) de los tipos de asignaturas que abordan los contenidos patrimoniales. Si atendemos a las frecuencias relativas (n_i), podemos observar que el 6.78% de las Universidades públicas propias imparten asignaturas obligatorias/básicas sobre patrimonio, y el 18.64% imparten asignaturas optativas. Con un porcentaje mucho menor (5,88%) se encuentran las Universidades públicas adscritas que imparten asignaturas obligatorias/básicas y optativas sobre patrimonio, y solo el 4.17% de las Universidades privadas imparten asignaturas obligatorias/básicas y optativas sobre patrimonio.

Si nos adentramos en el análisis de contenido, el sustantivo Patrimonio está presente en los 19 casos e Identidad en 15, con unos porcentajes del 100% y el 78.5% respectivamente. La naturaleza tangible o intangible del concepto de patrimonio, aparece en un total de 18 casos, arrojando un porcentaje del 94.7% (Tabla II). La lectura y análisis del contenido de las guías docentes nos muestra una consideración del concepto holístico de patrimonio (Cuenca, 2002). En muchas asignaturas no se realiza una división en cuanto a su naturaleza material e inmaterial, sino que ambas dimensiones se engloban dentro del término patrimonio cultural (Lähdesmäki, 2016).

Tabla 2.

Frecuencias y porcentajes de los términos en los casos.

Términos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Patrimonio	19	100.0	100.0
	Identidad	15	78.9	78.9
	Material/Tangible	18	94.7	94.7
	Inmaterial	18	94.7	94.7

Los contenidos de las asignaturas obligatorias/básicas, abordan todas las tipologías patrimoniales en un 58.33%, no alcanzándose en su totalidad en el restante 41.67%. Dentro de las asignaturas optativas, se aborda toda la tipología patrimonial en un 56.59% y no se hace en el 43.41%; podemos observar la distribución del número de casos según el gráfico 4.

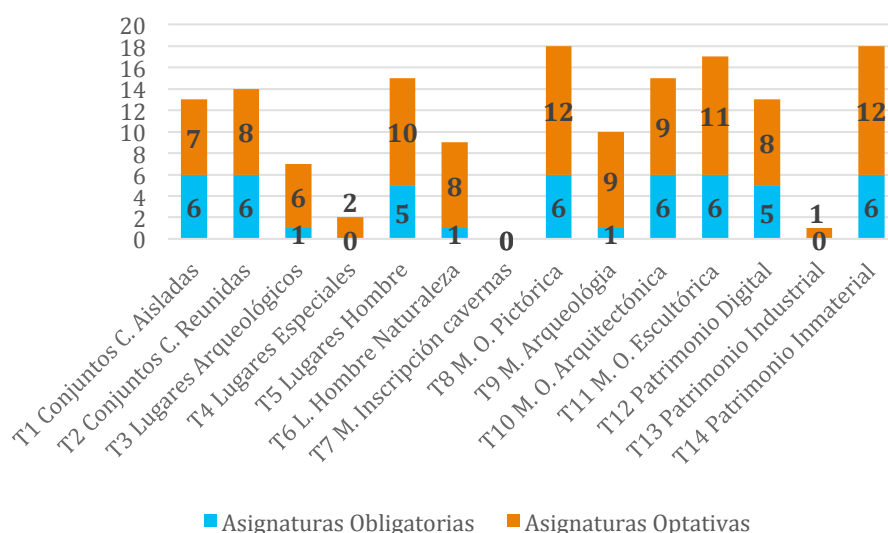


Gráfico 4. Contingencias Tipos de Patrimonio*Asignaturas Obligatorias/Básicas y Optativas

Las tipologías que menos se abordan en ambos casos son -T4 Lugares Espaciales-, -T7 Monumentos Inscripción Cavernas- y T13 Patrimonio Industrial.

Con la intención de profundizar más en el tratamiento didáctica y en el modo en el que los planes de estudios abordan el patrimonio, realizamos un análisis de contingencias entre las asignaturas obligatorias/básicas y optativas y la secuencia de los procesos de patrimonialización (Fontal, 2003), presentes posteriormente en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Domingo, Fontal y Ballesteros, 2013). El gráfico que recoge la información derivada del análisis, muestra cómo de los 19 planes de estudios que abordan el patrimonio en sus contenidos, 6 son relativos a asignaturas obligatorias/básicas y 13 son asignaturas optativas.

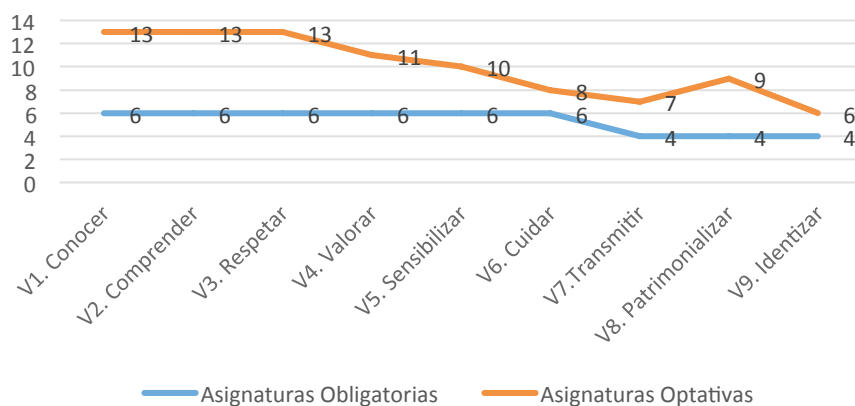


Figura 5. Contingencias entre tipo de asignatura* Cadena de patrimonialización

De las 6 Universidades con asignaturas obligatorias/básicas, un total de 4 se ocupan de la secuencia de patrimonialización completa (66.67%). De las 13 Universidades con asignaturas optativas, un total de 6 cumplen la cadena completa (46.15%). Si observamos el gráfico 5, todas ellas plantean el bien cultural, conocer sus características y contexto socio-histórico, trabajan en los alumnos la comprensión y el respeto. La primera ruptura significativa en la secuencia se produce en torno la valorización, sensibilización y cuidado, donde encontramos una falta de interés en despertar al alumnado una sensibilidad especial en el cuidado y la puesta en valor de ese patrimonio. Si este hecho no se produce, difícilmente los programas se ocuparán de la transmisión, que alcanza valores muy escasos (4% y 6,8%). La falta de eslabones clave en torno a la sensibilización y puesta en valor hace que no sea posible completar la cadena de patrimonialización. Por lo tanto, muchos estudiantes conocerán los bienes culturales y sus características pero no lograrán que ese bien cultural se convierta en su propio patrimonio, ni mucho menos lograrán identificarse con él (Gómez-Redondo, 2012).

Inicialmente, planteábamos la falta de sincronización existente entre la normativa educativa vigente en Educación Primaria y los planes de estudios de los futuros maestros (Barredo et al., 2013). En este sentido, realizamos un análisis de los Planes de estudio de las asignaturas tanto obligatorias/básicas como optativas que abordan el patrimonio, buscando en ellas relaciones con las competencias básicas que establece el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Con la intención de descubrir si existe o no relación entre los contenidos que abordan las asignaturas y las competencias básicas, consideramos que, sí entendemos que se produce dicha relación, el docente que cursa las asignaturas obligatorias/básicas u optativas sobre patrimonio recibe la formación necesaria que le capacita para impartir los contenidos relativos al patrimonio (Martín-Domínguez y Lavega, 2013) y, más importante aún, trabajar en sus alumnos la adquisición de las competencias básicas que debe poseer todo alumnos de educación primaria (At. 2.2, RD 126/2014).

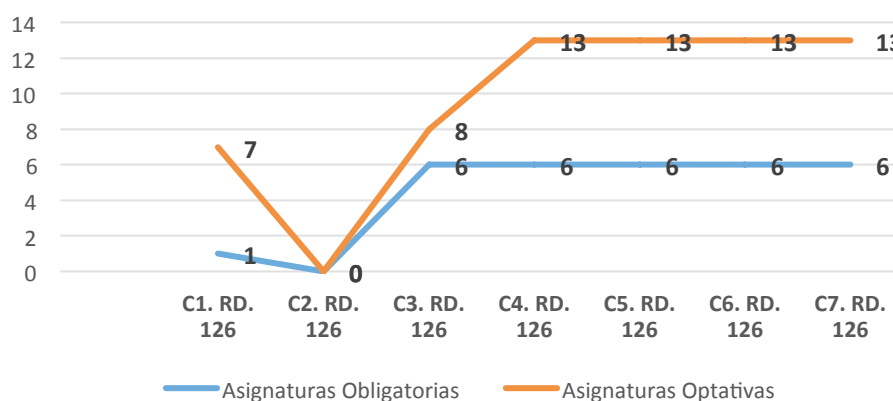


Gráfico 6. Contingencias entre tipo de asignatura* Competencias básicas EP

El análisis de la correlación, permite ver una amplia relación entre los contenidos de las asignaturas sobre patrimonio y todas las competencias básicas, salvo en la competencia C2 (Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología). Así, el docente se capacita para trabajar el 73.8% de las competencias del currículo básico que establece el Real Decreto. De igual modo, y por medio de las optativas -si llegan a ser cursadas-, el docente se capacitaría un 73.6%.

Análisis comparativo entre los análisis de la normativa y los planes de estudio.

Con la intención de hacer una comparativa entre la 1ª y la 2ª fase, realizamos un estudio correlacional en un único momento temporal por comunidades, relacionando el porcentaje total de descriptores localizados en la normativa y el número de asignaturas obligatorias/básicas y optativas correspondientes a los planes de estudio (Gráfico 7).

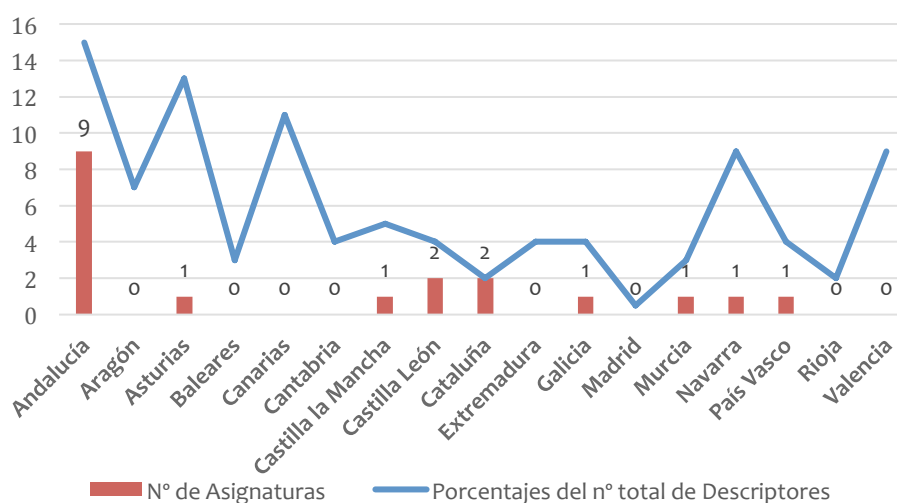


Gráfico 7. Correlación por comunidades entre el N° de descriptores* N° de asignaturas

El análisis permite destacar la comunidad de Andalucía por su mayor contenido y la existencia de una mayor correlación. Por el contrario, Madrid es la comunidad que presenta menores índices de presencia del patrimonio, tanto en la legislación educativa vigente de Educación Primaria, como en las asignaturas de los planes de estudios en los grados de formación de maestros. Castilla y León o Cataluña se sitúan como valores medios y bastante parejos tanto en la legislación como en las asignaturas. El resto de las comunidades no muestran ninguna relación patente, pues los resultados son dispersos.

Estudio de casos

De entre todos los casos analizados, destacamos una selección de tres, de acuerdo con los siguientes criterios: Caso 1: muestra excepcionalidad en el enfoque, metodología y desarrollo de propuestas didácticas relacionadas con la difusión y protección del patrimonio histórico y cultural; Caso 2: presenta una amplia correspondencia con los contenidos curriculares; Caso 3: se relaciona con objetivos del Plan Nacional de Educación y Patrimonio que y con otros agentes educativos o culturales.

Universidad de Granada

La Universidad de Granada en todos sus centros (4 analizados), y dentro del plan de estudios de Grado Maestro Educación Primaria, imparte en su primer curso la asignatura *El Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica*, con carácter obligatorio. Esta asignatura busca que los futuros docentes alcancen los siguientes objetivos: identificar los valores y bienes culturales como signo de identidad de un pueblo; entender las tradiciones, bienes materiales e inmateriales como representación de una cultura; despertar el interés, animar a contemplar y disfrutar del patrimonio histórico y cultural; incrementar a los titulados para poder guiar la observación de las distintas manifestaciones culturales y la comprensión espacial; capacitarles para elaborar propuestas didácticas relacionadas con la difusión y protección del patrimonio histórico y cultural, así como la planificación de actividades culturales y educativas.

Todos estos contenidos se pueden trabajar desde diferentes enfoques. Cabe destacar, dentro de las enseñanzas vinculadas a lo patrimonial, la metodología didáctica para el análisis de la arquitectura (Pérez, 2013), las creaciones escultóricas y las manifestaciones pictóricas. La utilización de los museos como recurso didáctico para la enseñanza aprendizaje del patrimonio en Educación Primaria y el empleo de las TIC en el proceso (Gómez-Redondo, Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2016; Larouche, 2016; Rivero y Flores-Hole, 2014), todo ello asociado a una actividad práctica.

Facultad de Educación de Albacete

En la Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla La Mancha), los estudiantes de Grado de Maestro en Educación Primaria cuentan en su plan de estudios con la *Mención en Historia, Cultura y Patrimonio*. La mención se justifica como una preparación para los futuros profesionales que desarrollen de manera completa la visión cultural y humanística, a través, de “promover el conocimiento histórico y el respeto a las diferencias culturales al tiempo que contribuye a ampliar su visión crítica, el gusto artístico así como el conocimiento de la identidad cultural de la comunidad”. De este modo, van a conocer las posibilidades que el Patrimonio Cultural les ofrece, también con referencia a su comunidad,

“y así ofertarles una serie de recursos y aplicaciones didácticas que les sean de utilidad en su futura práctica docente”.

De entre los resultados de aprendizaje esperados destacamos el objetivo de “conocer, comprender, apreciar y valorar diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos”; apreciar el hecho histórico-artístico y el hecho cultural en general, dotará a los futuros docentes de aquellas actitudes y habilidades necesarias que les permitan acceder y comprender las distintas manifestaciones, valorarlas y disfrutarlas, para poder trabajarlas en el aula (Fontal, 2013).

Por otra parte, y de igual modo, la Mención de Historia y patrimonio con la vista puesta en la aplicación docente, intenta valorar la extensión formativa de la Geografía como una visión integral del Paisaje, considerando de acuerdo con la definición del Convenio Europeo del Paisaje como “cualquier parte del territorio tal y como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos” (Cap. I, Art 1a). En la elaboración de los contenidos de esta Mención, y de acuerdo a la guía docente del Centro, se ha tenido en cuenta el Decreto 54/2014, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad de Castilla La Mancha, al menos, sorprende que el resto de centros de esta Comunidad no haga la misma interpretación, si bien entendemos que ni la mención ni las asignaturas impartidas tienen carácter obligatorio, al menos los alumnos cuentan con esta opción.

Universidad de Almería

La Facultad de Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia de Almería, oferta a sus estudiantes de Grado de Maestro en Educación Primaria la asignatura optativa *Gestión del Patrimonio Cultural* basada en cuatro bloques temáticos: 1) Patrimonio cultural. La antropología social. Métodos y técnicas del trabajo de campo, 2) El patrimonio como riqueza. Bienes patrimoniales: los rituales, las fiestas, las romerías etc. El ecomuseo. Valor del patrimonio inmaterial, 3) La arquitectura vernácula como arte popular. Variedades y aplicaciones. Almería ej. La cultura material y simbólica del agua y 4) El PC articulador del desarrollo rural. Itinerarios históricos-artísticos-culturales. Proyecto para visitas turísticas.

Los objetivos específicos de este aprendizaje son: 1. Transmitir una actitud investigadora, comprensión y análisis reflexivo y creativo en situaciones prácticas. La gestión patrimonial como marco de oportunidades y nuevos retos. 2. Afrontar la carrera como gestor del PC. 3. Modelos de planificación, esquemas de gestión, técnicas de interpretación y viabilidad en los proyectos culturales. 4. Criterios para la elaboración de proyectos de gestión patrimonial de una ciudad o comarca. Sin duda, en estos objetivos vemos una clara correspondencia con la intención recogida en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio de favorecer la investigación en materia de educación patrimonial y potenciar la comunicación entre gestores culturales y educadores, así como impulsar la capacitación de ambos colectivos en la transmisión de los valores patrimoniales (Domingo et al., 2013).

Conclusiones

En las normas analizadas, los descriptores buscados aparecen vinculados entre sí en muchas ocasiones, siendo los más frecuentes el binomio patrimonio e identidad, que trabajada el desarrollo de una conciencia cultural y social que comience en el ámbito local hasta el

nacional e internacional (Fontal y Martínez, 2016). En cuanto al análisis del contenido de la normativa, debemos destacar la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículum de la Educación Primaria en Andalucía, que presentan una legislación concienciada con el patrimonio cultural y, dentro de éste, una sensibilidad especial hacia las tradiciones y manifestaciones.

En lo relativo a la naturaleza del patrimonio se observa una tendencia a la inclusión de ambas dimensiones en el mismo concepto, tanto en la legislación educativa vigente como en los planes de estudio. En este sentido, varios estudios y autores rechazan la dicotomía categórica entre ambas dimensiones, y argumentan que están estrechamente vinculadas y entrelazadas en un sentido epistemológico debido a su naturaleza, aunque presenten una divergencia semántica según la normativa internacional (Munjeri, 2004; Smith y Akagawa, 2009; Lähdesmäki, 2016). Por otra parte, del análisis de contenido de la normativa, impelimos que ésta no utiliza la dicotomía conceptual patrimonio tangible-intangible que responde a distinciones institucionales y organizativas (Kuutma, 2012), sino que entiende y posiciona el patrimonio inmaterial dentro del concepto de patrimonio cultural (Smith y Akagawa, 2009).

Por otra parte, salvando grandes ausencias en ciertas comunidades, en la normativa educativa se detecta un interés general hacia el patrimonio como elemento capaz de vehicular la comprensión de las identidades, el conocimiento de técnicas y recursos, y como fomentador de actitudes. También, se identifica una redacción que parte desde lo más cercano para poder comprender otras realidades más lejanas, desde el patrimonio local, hasta alcanzar el universal o colectivo, siempre con una visión enfocada a la cadena ya comentada que pretende conocer para valorar, valorar para respetar y respetar para conservar (Fontal, 2003), partiendo de lo más cercano para comprender lo ajeno (Rivero, 2008).

Con respecto al análisis de las asignaturas de los planes de estudios que abordan el patrimonio en la formación de los maestros de primaria, observamos una escasa presencia respecto al total de universidades analizadas, siendo mayor la presencia, aunque todavía deficiente, en las universidades públicas. Estas asignaturas, se enmarcan generalmente dentro de las opciones disponibles en la elección de asignaturas optativas, lo que supone que aquellos alumnos que no las eligen, no tienen contacto con los contenidos patrimoniales y su didáctica. El análisis de contenido de las asignaturas analizadas, tanto obligatorias como optativas, muestra como sus contenidos siguen la secuencia de patrimonialización (Fontal, 2003), aunque se producen rupturas en torno a la valorización y sensibilización. Aspecto que debe ser reforzado para lograr una puesta en valor que permita la identización (Gómez-Redondo, 2012). También debemos destacar positivamente el alto grado de correlación existente entre los contenidos de las asignaturas y las competencias básicas del currículum, que capacitarán profesionalmente a los docentes que las cursen para poder trasladar los contenidos al aula. Por lo tanto, entendemos que el principal problema radica en la escasez de la oferta de asignaturas en torno al patrimonio, aunque no debemos olvidar que los futuros maestros, se forman en las universidades, con diferentes necesidades sociales y profesionales de las que han de vivir en el futuro, y por lo tanto, con legislaciones que están por venir (Barredo et al., 2013).

En general, las investigaciones previas sobre los programas de formación del profesorado, inciden en la necesidad de vincular estos programas a la finalidad de la enseñanza en sociedades democráticas en el contexto de la globalización (Avery, 2010), lo que en el campo de la Educación Patrimonial se vincula al concepto holístico de patrimonio (Cuenca, 2002) y a su relación con la creación de identidades, que el presente estudio confirma como una cuestión pendiente (Gómez-Redondo, 2012), aunque con diferencias por comunidades

autónomas. Debemos destacar, al igual que se demostraba en estudios anteriores (Fontal y Martínez, 2016; Martínez 2016; Rivero, 2008), que Andalucía es la comunidad que ofrece un tratamiento más completo respecto al patrimonio cultural dentro de todos los ámbitos educativos analizados, tanto en la educación obligatoria como en la superior.

Por lo general, salvo en los casos excepcionales analizados, del estudio realizado, se puede inferir el mantenimiento de una gran distancia entre la amplia presencia del patrimonio en el currículo escolar de la Educación Primaria y la escasa presencia de contenidos relacionados en los grados de maestro. Esta disfunción, puede deberse al “desfase” existente entre el currículum vigente en el momento de diseñar los planes de estudios de los futuros maestros, lo cual puede resultar un punto de reflexión significativo para la revisión de la formación del profesorado en España en este ámbito. En este sentido, debemos recordar que el patrimonio es una herramienta básica para la adquisición de las competencias por parte del alumnado. Sin embargo, en los casos en los que sí figuran los contenidos patrimoniales en la formación de maestros, tanto en asignaturas obligatorias como optativas, el docente se capacita para trabajar la mayor parte de las competencias del currículo básico que establece el Real Decreto 126/2004. Todo ello, redundando en la necesidad de incorporar los contenidos patrimoniales a la formación inicial de maestros (Koster, Brekelman, Korthagen y Wubeels, 2005; Pesquero et al., 2008), tomando los casos analizados como referentes para orientar esa formación hacia el máximo cumplimiento de los contenidos curriculares y, por tanto, para garantizar que el futuro maestro será capaz de impartirlos a sus alumnos de primaria, garantizando de este modo la rentabilidad social, cultural e identitaria del patrimonio (Domingo et al., 2013).

Bibliografía

- Avery, P.G. (2010). Investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la educación del profesorado. En R. A. Ávila, P. Rivero y P. L. Domínguez, *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 337-355). Zaragoza: Institución Fernando el Católico – Asociación Universitaria de profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Barredo, B., Colen, M.T., y Arino, A. (2013). What teachers does our society need? Functions that current legislation attributes to the primary teacher and competencies that take place in their initial training. En Chova, L., Martínez, A., y Torres (Eds.), *6º Conferencia Internacional sobre Educación, Investigación e Innovación (ICERI)* (pp.174-182). España, Sevilla: IATEC.
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. (Tesis Doctoral). UHu, Huelva.
- Convenio Europeo del Paisaje. (2000). Consejo de Europa. (Florenia 20.X.2000)
- CDE (2017). Estatutos de la conferencia de decanos de centros universitarios con títulos de magisterio y educación. <http://www.conferenciadecanoseduacion.es/>
- De Juanas, A., Fernández, P., Martín, R., González, M., Pesquero, E., y Sánchez, E. (2009). Comparative study of the evaluation of professional competencies by experienced and trainee Spanish primary teachers. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 437-454. DOI. 10.1080/02619760903005823

- Domingo, M., Fontal, O., y Ballesteros, P. (Coords.). (2013). Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Cultura.
- Fontal, O. (2003). *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Revista de Patrimonio Cultural de España*, 5, 21-44.
- Fontal, O. (2013). El patrimonio en la escuela. Más allá del patrimonio como contenido curricular. En O. Fontal (coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 23-44). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120.
- Fontal, O., e Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375(1), 84-214.
- Fontal, O., y Martínez, M. (2016). *Análisis del tratamiento del Patrimonio Cultural en la legislación educativa vigente, tanto nacional como autonómica, dentro de la educación obligatoria*. Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España /MECD.
- Gómez-Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(1), 21- 37.
- Gómez-Redondo, C., Fontal, O., e Ibáñez-Etxeberria, Á. (2016). Procesos de patrimonialización e identificación patrimonial con uso de TIC en torno al arte contemporáneo. *Artnodes*, 17.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., y Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157-76.
- Kuutma, K. (2012). Between Arbitration and Engineering: Concepts and Contingencies in the Shaping of Heritage Regimes. En R. F. Bendix, A. Eggert, y A. Peselmann (Eds.), *Heritage Regimes and the State* (pp. 21-36). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Lähdesmäki, T. (2016). Politics of tangibility, intangibility, and place in the making of a European cultural heritage in EU heritage policy. *International Journal of Heritage Studies*, 22(10), 766-780, DOI: 10.1080/13527258.2016.1212386
- Larouche, M. C. (2016). Using museum resources and mobile technologies to develop teens' historical thinking formative evaluation of an innovative educational set-up. In V. Gosselin and P. Livingsstone (Eds.), *Museum and the past. Constructing historical consciousness*, (pp. 122-141). Vancouver-Toronto: UBC Press.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, con la modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto. (B.O.E. de 6 de agosto de 1970, correcciones de errores en B.O.E. de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974, y modificación en B.O.E. de 3 de agosto de 1976).
- LOE (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE número 106 de 4/5/2006, páginas 17158 a 17207)
- LOGSE (1990): Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE número 238 de 4/10/1990, páginas 28927 a 28942).

- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, 4(1), 167-179.
- Martín-Domínguez, J., y Lavega, P. (2013). Enseñar competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 1-4. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179391>
- Martínez, M. (2016). Análisis comparativo de la imagen del patrimonio en la legislación nacional y autonómica, dentro de la educación obligatoria. En S. Molina, A. Escribano y J. Díaz (Eds.), *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 186-199). Murcia: Universidad de Murcia.
- Munjeri, D. (2004). Tangible and Intangible Heritage: From Difference to Convergence. *Museum International*, 56(1-2), 12-20.
- Pérez, J. (2013). Arquitectura y Patrimonio: nuevos paradigmas conceptuales y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 163-174. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180781>
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: Un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 103-122.
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE número 152 de 26/6/1991, páginas 21191 a 21193).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (BOE número 293 de 8/12/2006, pp. 43053 - 43102)
- Rivero, P. (2008). Propuesta para una integración del patrimonio arqueológico en el Nuevo currículo de Educación primaria. En R.M. Ávila, A. Cruz y M.C. Díez (Eds.) *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp.391-400). Jaén: Universidad de Jaén / Asociación universitaria de profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Rivero, P., y Flores-Hole, H. C. (2014). Social Science teachers' perspective, purposes and benefits of the cybermuseum VIRGO 1.1. as a cognitive tool for learning History, GSTF. *Journal on Education (Jed)*, 2(1), 26-30. DOI: 10.5176/2345-7163_2_1.39.
- Smith, L., y N. Akagawa. (2009). Introduction. In L. Smith and N. Akagawa (Eds.), *Intangible Heritage* (pp. 1-10). London: Routledge.
- Pesquero, E., Sánchez, E., González, M., Martín del Pozo, R., Guardia, S., Cervelló, J., Fernández, P., Martínez, M., y Varela, P. (2008). Las competencias profesionales de los Maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 447-66.

Sáiz-Serrano, J. & Parra Monserrat, 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.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.284931>

Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria

Jorge Sáiz Serrano, David Parra Monserrat
Universidad de Valencia

Resumen

Este artículo aborda la capacidad de aprovechamiento didáctico mostrada por 72 estudiantes universitarios procedentes del Máster de Profesorado de Educación Secundaria (especialidad de Geografía e Historia) en relación con las series de televisión de temática histórica. Para ello, se ha diseñado un instrumento (un cuestionario abierto sobre ficción televisiva) orientado a examinar, por un lado, la alfabetización mediática de los futuros docentes y, por otro, su capacidad de impugnar la representación del pasado histórico nacional ofrecida por muchas de estas series y de plantear alternativas desde la óptica de una didáctica crítica. Los primeros resultados del estudio ponen de relieve la necesidad de mejorar la alfabetización audiovisual y la formación epistemológica del futuro profesorado para que sea capaz de aprovechar todo el potencial educativo de estos formatos y sus narrativas.

Palabras clave

Educación histórica; ficción histórica televisiva; formación del profesorado; narrativa nacional.

Contacto:

Jorge Sáiz Serrano, Jorge.saiz@uv.es, David Parra Monserrat, David.parra@uv.es, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Facultad de Magisterio, Universidad de Valencia, Avda. dels Tarongers, 4, 46022, Valencia.

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación financiado por el Plan Nacional de I+D+i del MINECO (EDU2015-65621-C3-1-R) y cofinanciado con fondos FEDER de la UE.

History Teachers Training and Television Fiction: didactical use of historical series in secondary education

Abstract

The main aim of this paper is to analyse the capacity for didactic use shown by 72 students coming from the Master's Degree in Secondary Education Teaching (specialization in Geography and History) in relation to historical television series. To this end, a tool (an open questionnaire on television fiction) has been designed to examine, on the one hand, the media literacy of future teachers and, on the other hand, its capacity to refute the representation of the national historic past offered by many series and to propose alternatives from the perspective of a critical didactics. The first results of the study highlight the need to improve audiovisual literacy and epistemological training of future teachers that they may be able to take full advantage of the educational potential of these formats and their narratives.

Key words

History Education; Historical TV Series; Teacher Training Program; National Narrative.

Introducción

La presencia de la historia como producto cultural de masas ha crecido en España recientemente de la mano de series de televisión que biografan personajes tradicionales (*Isabel, Carlos rey, emperador*), recrean escenarios del siglo XX español (*La señora, Amar en tiempos revueltos, Cuéntame cómo pasó*) o se ambientan en contextos históricos fácilmente identificables por el gran público (*El Ministerio del Tiempo*) (Rueda & Coronado, 2009 y 2016). Este perfil de series televisivas es una manifestación más de los usos públicos de la historia que, desde hace años, han merecido la atención de la historiografía (Carreras, 2003; McMillan, 2010). Como producto de consumo lúdico y de entretenimiento su amplia difusión aproxima contenidos y escenarios históricos a todo tipo de espectadores, entre ellos docentes y estudiantes de diferentes niveles educativos. Este uso público de la historia convive, y a la vez compite, con el conocimiento histórico escolar y, en ocasiones, puede constituir una de las fuentes de información más potentes sobre el pasado histórico.

En este artículo pretendemos indagar sobre las respuestas que puede ofrecer la didáctica de la historia y las Ciencias Sociales para el aprovechamiento pedagógico de estos nuevos recursos audiovisuales, fácilmente accesibles gracias a la reproducción digital o *streaming* así como al contenido en forma de narrativas transmedia disponible en las webs de las propias series. ¿Es posible la utilización didáctica de estos productos en la enseñanza y aprendizaje de la historia en educación secundaria? Una vía para abordar esta cuestión es centrarla en el perfil del futuro profesorado de Geografía e Historia en formación, en gran medida jóvenes más habituados al consumo de estas series y que, potencialmente, pueden hacer uso de las mismas en sus prácticas docentes.

Atendiendo a todas estas cuestiones, en el trabajo presentamos unos breves fundamentos teóricos para aproximarnos al potencial didáctico de dichas series desde los enfoques de la historia cultural y la didáctica crítica. Desde esta perspectiva examinamos una serie en

concreto, *El Ministerio del Tiempo*¹, para valorar las posibilidades de aprovechamiento didáctico planteadas por el futuro profesorado de secundaria (estudiantes del Máster de Profesor de Educación Secundaria en la especialidad de Geografía e Historia de la Universidad de Valencia) a partir de los resultados de un cuestionario abierto. Nuestro objetivo es comprobar si la formación historiográfica de los futuros docentes les capacita para apreciar y usar las potencialidades formativas del relato audiovisual y si disponen de la alfabetización visual e histórica pertinente para comprender relatos televisivos y aprovecharlos para la enseñanza de la historia. Singularmente nos interesa conocer si son capaces de leer los discursos de nacionalismo banal español (Billig, 1995; Archilés, 2015) presentes en las mismas.

Ficción histórica televisiva, historia cultural y didáctica crítica: nuevos recursos y nuevos retos pedagógicos

Conviene comenzar cuestionándonos hasta qué punto la ficción histórica televisiva, como producto cultural, es aprovechable en la enseñanza de la historia en secundaria. Ello nos lleva a plantearnos dos problemas: por un lado, qué representación del pasado histórico ofrecen dichas series como relato (estereotipos de contenido, usos del tiempo histórico, etc.); por otro, en qué medida la imagen audiovisual se considera un recurso didáctico útil y valorado en la enseñanza de la historia en relación con otros recursos, singularmente los textos académicos.

Podemos considerar el relato audiovisual, desde el cine a las series de televisión, como un complejo producto cultural que tiene su propia estructura comunicativa cuya interpretación exige una comprensión del significado cultural que se le otorga en las sociedades contemporáneas. De ello se ha ocupado desde hace décadas la historia cultural examinando las relaciones entre imágenes, cine e historia (Bell & Gray, 2007; Bolufer, Gomis y Martínez, 2015; Burke, 2001; Ferro, 2008; Martínez Gil, 2013; Rosenstone, 1997 y 2005). Esta aproximación ha permitido contextualizar y comprender la imagen audiovisual como una representación del pasado, sean películas, documentales o series televisivas, como también lo son los textos históricos (testimonios coetáneos) o los historiográficos (los escritos de historia). Ningún relato audiovisual ni textual puede reproducir un pasado fidedigno, siempre hay una mediación cultural para acceder a él. Y aunque desde la historia académica se llega a consensos y acuerdos en el conocimiento y comprensión del pasado histórico, epistemológicamente dicho pasado no es la representación textual o audiovisual que podamos hacer del mismo (Gunn, 2011; Jenkins, 2009). Esta aproximación socio-cultural al cine y a las series televisivas de contenido histórico siempre es necesaria si queremos relativizar su papel como *imagen o representación fidedigna del pasado*, que aunque es obvio que en muchas ocasiones logre excelentes ambientaciones o reconstrucciones, siempre exige una decodificación previa.

Paralelamente, desde un enfoque pedagógico, las innovaciones tecnológicas en la esfera cultural, como internet o la televisión digital, introducen nuevos retos para la enseñanza/aprendizaje del pensamiento histórico. Una didáctica crítica de la Historia debe

¹ Tal y como señala Peris (2016), esta serie ha sido una de las grandes sorpresas de la televisión española reciente. Un equipo de funcionarios, pertenecientes a diversas épocas de la Historia de España, se encarga de garantizar que no haya alteraciones en los hechos históricos tal y como los conocemos. Así, dentro de este ministerio hay una compleja red de pasadizos que conectan el presente con cualquier periodo de la historia de España, como si “ser español” fuera una condición natural de los individuos que han habitado este territorio desde hace milenios (Rueda Laffond & Coronado, 2016)

desarrollar nuevas formas de abordar dicho pensamiento para fomentar una perspectiva compleja sobre la relación entre los hechos históricos y la manera como se reproducen y recuerdan a través de narrativas articuladas en diversos formatos (audiovisual, textual, icónico, etc.). El profesorado de Geografía e Historia, en este sentido, debería ser capaz de educar a los estudiantes para que sepan interpretar el lenguaje de la memoria pública y leer la historia no como un mero acto de recuperación del pasado, sino como un dilema de incertidumbres sobre el mismo, siempre condicionado por las relaciones saber/poder del presente (Giroux, 2001; Tadeu da Silva, 1994).

En este estudio, lo que nos interesa es ver si los futuros docentes son capaces de cuestionar las narrativas maestras de nación que históricamente ha construido el currículum y que ahora se ven reforzadas/reelaboradas por los medios de comunicación de masas. El discurso de buena parte de las series televisivas que abordan el pasado histórico de España está ampliamente condicionado por contenidos transversales de una narrativa nacional codificada en el siglo XIX y difundida a gran escala durante el franquismo. Esta narrativa fundamentaba el origen de España y de los españoles en periodos pre-contemporáneos, con hitos como la Reconquista, la unificación de los Reyes Católicos o el mito del imperio español, entre otros (López Facal, 2008; López Facal y Sáiz, 2016; Maestro, 2005; Parra, 2012; Sáiz y López Facal, 2016). Dichos contenidos perviven con fuerza de forma transversal en ámbitos extraescolares, probablemente fruto de su uso en la literatura y, especialmente, en los medios de comunicación de masas. De hecho, su presencia se haría patente en las series de televisión de contenido histórico como corroboran diversos estudios centrados en la presencia de discursos del nacionalismo banal español en series de televisión desde el Franquismo hasta la actualidad (Rueda, 2014; Rueda y Coronado, 2009, 2016; Rueda et al, 2009; Peris, 2012, 2015 y 2016). Aunque muchas de las series televisivas de inspiración histórica ofrezcan recreaciones de escenarios y contextos del pasado susceptibles de un aprovechamiento escolar, el uso didáctico de las mismas exigiría un esfuerzo de deconstrucción por parte de los docentes en una doble dirección. Por un lado, impugnar aquellos hitos de la narrativa nacional que sobreviven con fuerza en la cultura e imaginario popular; por otro, cuestionar una concepción epistemológica del pasado histórico muy tradicional basada en una visión teleológica y claramente positivista del conocimiento.

Por tanto, una didáctica crítica de la Historia debería incorporar las estrategias de deconstrucción de los relatos nacionales que han sido desarrolladas recientemente en los campos teóricos del postestructuralismo y de los estudios culturales (Tadeu da Silva, 2001). Esta dimensión crítica no consiste en discriminar lo “falso” de lo “auténtico” (la crítica cultural actual no trata de discernir una cuestión de “verdad” o “falsedad”), sino de entender qué hay detrás de determinadas representaciones y discursos que tienden a naturalizarse y que, por tanto, son muy difíciles de cambiar.

Partiendo de esta doble fundamentación, en historia cultural y en didáctica crítica, en este estudio defendemos un aprovechamiento didáctico de la ficción histórica televisiva y, por extensión, del relato audiovisual (cine histórico o documental) que vaya más allá de un uso *ilustrativo como simple ambientación* de un contexto histórico, pero subsidiario respecto al relato verbal-textual, que seguiría siendo la forma hegemónica de difusión del conocimiento escolar. Esta dimensión descriptiva es similar al aprovechamiento que suele hacerse de la imagen en los manuales escolares de historia donde su presencia tiende a asociarse a un rol de ilustración para el refuerzo de los textos allí presentes (Valls, 2007; Sáiz, 2015; Bel, 2016) Aquí defendemos un *uso crítico del relato audiovisual como documento*, una utilización como recurso didáctico y producto cultural que implique una doble tarea. En primer lugar, como recurso, su integración igualitaria y no subsidiaria con otros (sobre todo textuales) promoviendo un aprendizaje multimedia donde se aprovechen equilibradamente

todo tipo de fuentes (Wisley y Ash, 2005). En segundo lugar, como producto cultural, un empleo del relato audiovisual que parta de la necesaria decodificación previa del mismo por parte del profesorado. Ello debe permitir a los docentes comprender los condicionantes histórico-culturales que crean el relato audiovisual, en nuestro caso las series de televisión de contenido histórico, como resultado de un determinado contexto social, cultural y político. En este sentido, conocer el origen y el proceso de construcción de esos relatos y representaciones resulta fundamental para poder impugnar estereotipos de contenido y usos del tiempo histórico, así como para desnaturalizar narrativas maestras nacionales. Ello pasa por plantear una iniciación a la alfabetización audiovisual que, en el caso del futuro profesorado, debería incorporar una formación epistemológica en historia cultural. A nuestro juicio, es desde esta perspectiva crítica desde donde podemos aprovechar adecuadamente la ficción histórica televisiva como recurso didáctico para el aprendizaje de la historia.

Metodología: objetivos, muestra y diseño del instrumento

Como ya hemos señalado, el objetivo del presente trabajo es analizar la capacidad de los futuros docentes de Geografía e Historia en Secundaria para impugnar determinadas visiones y relatos del pasado nacional presentes en las series de televisión de temática histórica y plantear un uso didáctico crítico de las mismas.

Para ello, se elaboró un cuestionario que fue cumplimentado por 72 estudiantes del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Valencia, 33 del curso 2015/16 y 39 del 2016/17. La muestra tuvo un carácter no probabilístico, puesto que se escogió de manera deliberada a futuros docentes de Geografía e Historia; pero sí casual, ya que la selección se hizo a partir de individuos a los que se tenía un fácil acceso (Flick, 2007).

Para la validación del instrumento se recurrió a expertos en Didáctica de las Ciencias Sociales procedentes de tres universidades españolas, a los que se facilitó una encuesta para valorar de 1 a 4 el diseño y aspectos formales así como los contenidos y su relación con la consecución de los objetivos, siguiendo algunos de los pasos propuestos por Alfageme et al. (2010). También se les pidió una valoración cualitativa del mismo mediante comentarios y recomendaciones. Todos los ítems recibieron una puntuación media que sobrepasaba el 3 y las observaciones recibidas fueron tenidas en cuenta tanto para la confección del instrumento definitivo como para el análisis de los resultados obtenidos.

El instrumento se organizó en dos grandes bloques. El primero se centraba en el consumo de series de televisión por parte de los estudiantes (“¿Ves actualmente, o has visto en los últimos años, alguna serie de televisión de temática histórica? ¿Cuáles y con cuánta frecuencia?”) y en los posibles usos didácticos que éstos les veían (“¿Consideras que alguna de estas series puede ser utilizada para la enseñanza/aprendizaje de la Historia en Secundaria y Bachillerato? ¿Piensas que ofrecen contenidos históricos adecuados para el alumnado de Secundaria/Bachillerato? ¿Por qué?”). Las preguntas pretendían, por un lado, analizar la valoración que hacían de los contenidos históricos y los enfoques historiográficos presentes en dichas series y, por otro, su capacidad de impugnar determinados estereotipos e hitos del relato histórico nacional a partir de ejemplos concretos (imágenes) de series como *Isabel* (véase Imagen 1).

5.- Observa estas imágenes: una pintura del siglo XIX que ilustra la rendición de Granada y un fotograma de la serie *Isabel* inspirado en la primera. ¿Por qué crees que se hace este uso de la pintura en la serie televisiva? ¿Te parece buena idea? ¿Por qué?



Imagen 1. Pregunta del cuestionario basada en el uso de una pintura historicista y su recreación en un fotograma de la serie Isabel

La segunda parte del instrumento, centrada exclusivamente en la serie *El Ministerio del Tiempo*, permitía abordar los mismos aspectos de una manera más concreta. Así, se le preguntaba por los episodios y momentos elegidos en la ficción y su posible uso didáctico (“¿Utilizarías esta serie de televisión como material didáctico en las clases de Historia de España? ¿Con qué sentido/utilidad? En la serie se visitan determinados episodios históricos. ¿Por qué crees que se eligen esos y no otros?”). Con ello buscábamos conocer su capacidad crítica para cuestionar planteamientos epistemológicos y los usos tradicionales del conocimiento histórico contenidos en la serie (Rueda & Coronado, 2016).

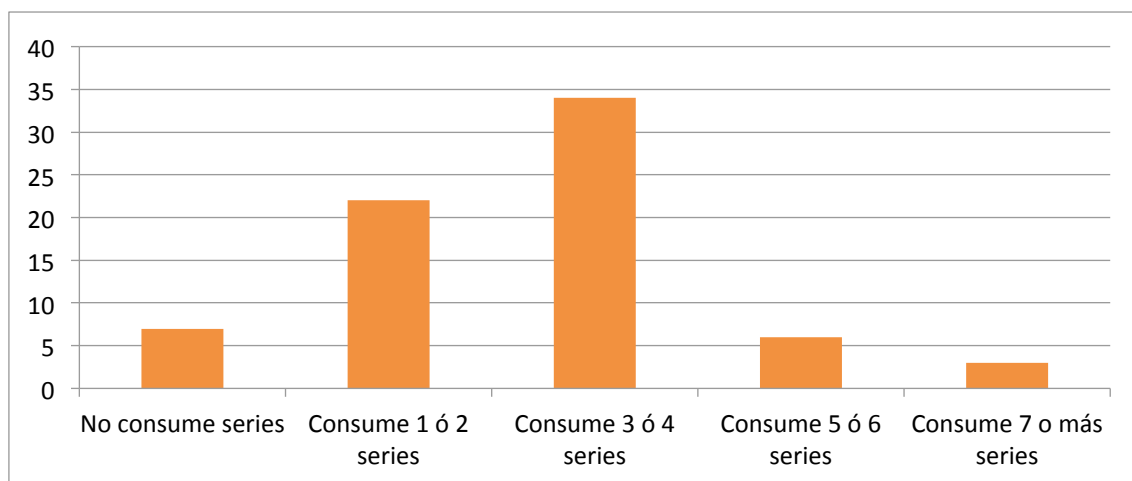
El cuestionario finalizaba con un ejercicio escrito en el que se les pedía que se pusieran en el papel de guionistas y elaboraran un capítulo de *El Ministerio del Tiempo* que pudiera utilizarse en una clase de Historia de España, lo cual implicaba la elaboración de un relato contextualizado en una época y protagonizado por unos personajes. El uso de este tipo de narrativas históricas es un recurso idóneo para evaluar el peso y la incidencia de determinados contenidos de primer orden (personajes, fechas, acontecimientos seleccionados) y discursos (a veces cuestionados en la teoría pero reproducidos en la práctica) así como de determinados metaconceptos históricos que remiten a una determinada representación del pasado y de la disciplina (Seixas & Morton, 2013). La mayoría del alumnado habría aprendido los principales contenidos históricos a través de unas narrativas maestras que afloran cuando se les pide la elaboración de una síntesis histórica de estas características, ya que les obliga a crear unos criterios de inclusión y exclusión, a poner el énfasis en unos usos u otros, etc. (Foster, 2012; Chartier, 2007). Como señala Rüsen (2005), las operaciones narrativas exigen organizar aquello que se va a narrar y aportan información sobre los esquemas mentales y las representaciones de aquel que narra. Por tanto, el análisis de narraciones elaboradas por futuros docentes resulta de gran utilidad para detectar la presencia de determinados estereotipos o sesgos que, en ocasiones, pueden resultar un obstáculo para una comprensión rica del pasado y la implementación de una didáctica crítica de la historia (Sáiz & Gómez, 2016).

El análisis de las respuestas de los estudiantes ha sido trabajado desde un enfoque cualitativo mediante un procedimiento de codificación abierta que ha dado lugar a una serie

de categorías. La información se ha recogido y analizado en la base de datos Filemaker Pro, lo que ha permitido ir perfilando las distintas categorías y ha facilitado el procesamiento de los resultados.

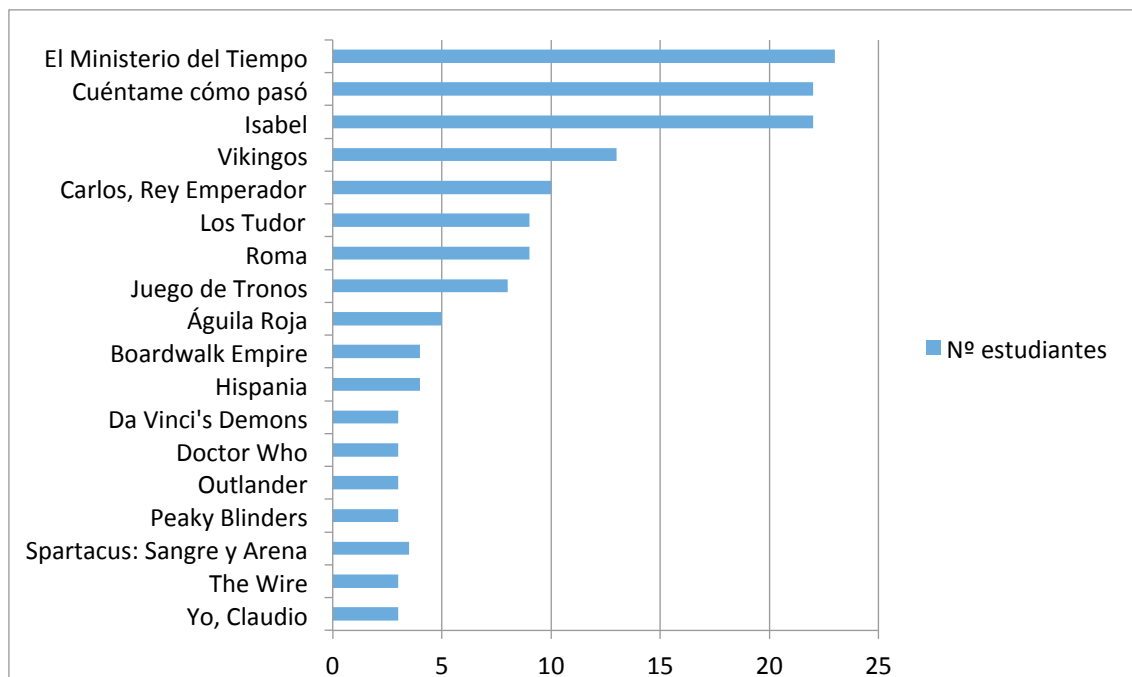
Resultados y su discusión

La investigación se inició preguntando a los integrantes de la muestra por el consumo que hacían de series de temática histórica. Nos interesaba averiguar con qué frecuencia los futuros docentes se aproximaban a estos productos culturales y cuáles eran, en concreto, las series con un mayor grado de seguimiento. Como podemos observar en la gráfica I, casi la mitad de los encuestados había consumido recientemente, o veía en ese momento, entre 3 y 4 series relacionadas, de un modo u otro, con la Historia. Muy pocos señalaban un consumo mayor y sólo siete indicaban que no veían ninguna.



Gráfica I. Consumo de series por número de estudiantes

En la Gráfica II se recogen aquellas series que han sido citadas por tres o más integrantes de la muestra. Si atendemos al contenido, apreciamos una gran variedad temática y cronológica. Seis de ellas centran su argumento en la Historia de España o en algún episodio que haya tenido lugar en la Península Ibérica. Es el caso de las tres más destacadas y de dos de las series por las que, posteriormente, se les pregunta. Con respecto a los períodos abordados, hay un cierto equilibrio entre las distintas épocas; así, cuatro series se desarrollan durante la Antigüedad, otras cuatro durante la Edad Moderna y cuatro más durante la época contemporánea. Dos son las series ambientadas en la Edad Media y una en un mundo de ficción medievalizado. Finalmente, tres de las producciones reseñadas por los estudiantes transcurren en distintos momentos temporales, por lo que plantean interesantes reflexiones no sólo acerca de episodios y procesos históricos, sino también de la concepción del tiempo.



Gráfica II. Series más vistas por los integrantes de la muestra

El análisis de las respuestas relacionadas con la valoración del uso didáctico de dichas series y los argumentos utilizados nos ha permitido extraer cuatro grandes categorías. En primer lugar, podemos agrupar aquellas contestaciones que defienden directamente el interés de las mismas por su potencial ilustrativo de los contextos históricos que abordan (tipo 1). En segundo lugar, se encuentran aquellos estudiantes que recalcan explícitamente el interés de las series como recursos, incidiendo en su poder motivador como producto audiovisual, mucho más atractivo que los textos académicos (tipo 2). En tercer lugar, están quienes plantean un breve análisis del grado de veracidad o proximidad a la realidad histórica de las series demostrando únicamente un planteamiento positivista (tipo 3). Finalmente, hallamos las respuestas que demuestran una capacidad de crítica cultural de estos productos al comprender desde su estructura narrativa los estereotipos y finalidades políticas y culturales que puede haber detrás (tipo 4).

Haciendo este análisis son claramente minoritarios quienes demuestran una lectura crítica de estos recursos (tipo 4, 9 estudiantes, 12'5%). Aunque la riqueza de sus argumentos demuestra que es posible aprender estas aproximaciones desmitificadoras, tal y como muestran los siguientes ejemplos:

"Pueden ser un recurso muy atractivo para acercar a las jóvenes a la historia. Dicho esto me gustaría señalar lo peligrosas que pueden ser [las series]: pueden simplificar y ridiculizar la historia que es algo complejo. Además es una historia de reyes en muchos casos, muy alejada de la realidad social. Mi madre concibe la historia como una sucesión de anécdotas, cotilleos, 'este era bueno, este era malo' y ello es resultado de tantas series históricas que ofrecen una visión parcial" (47, 23 años, varón)

"[Estas series sirven] para criticar los usos públicos de la Historia en clave de humor (...) son visiones de la historia demasiado presentistas y anacrónicas, pero se puede emplear como material para invitar a la reflexión sobre las diferentes visiones" (52, 24 años, mujer)

En contraste con estos enfoques críticos, predomina la defensa de las series como productos para lograr ambientación histórica y formas de ilustrar episodios del pasado (tipo 1, 31, 43%) Se defiende, por ejemplo, que “reviven los hechos de distintas épocas” (35, 25 años, varón), “muestran de forma muy visual la sociedad, las tradiciones o el contexto geográfico” (72, 24, varón) o, simplemente, que ayudan a “ilustrar algún momento de la historia [...] resulta más fácil verlo plasmado en una escena que estudiarlo del libro” (70, 23 años, varón).

Esta reivindicación de su valor ilustrativo se refuerza con la defensa de su potencial como recurso audiovisual (tipo 2, 15, 20 %). Se defiende así que “mediante un recurso audiovisual los alumnos están más receptivos y empáticos y entienden mejor el momento histórico” (15, 25 años, mujer), demostrando la sobrevaloración que existe de este recurso ya que “es la forma más atractiva para aprender historia en las aulas” (13, 23 años, mujer). De hecho, la única crítica a las series que se plantea de forma dominante es su escaso grado de verosimilitud con el pasado histórico en clave epistemológica positivista. Así, sólo se llega a matizar que “necesitan de una revisión historiográfica para contar la historia tal y como fue, sin exagerar, adornar o suavizar los hechos siendo lo más parecido posible a la realidad histórica” (5, 35 años, mujer).

Esta escasa capacidad de crítica cultural de la ficción histórica televisiva también la constatamos observando cuántos de los estudiantes son capaces de impugnar su vinculación a un determinado relato nacional tradicional. En este caso, lo hemos hecho tomando como ejemplo el ejercicio comparativo del uso de una pintura historicista (Pérez Vejo, 2014), el cuadro “La Rendición de Granada” pintado por Francisco Pradilla en 1882, y la reproducción que de la misma hizo la serie *Isabel*. Los datos son muy ilustrativos ya que únicamente 14 de los 72 estudiantes (19’4 %) impugnan y decodifican el relato nacional presente con argumentos como los siguientes: “se pretende algo parecido a lo que pretendían las pinturas historicistas del XIX, idealizar un acontecimiento histórico a favor de los intereses del nacionalismo” (47, 23 años, hombre); “las series utilizan cualquier elemento que haya entrado en el relato popular de la historia y más si tienen un contenido nacionalista; podemos observar continuamente la reiteración de estos tópicos” (25, 26 años, hombre). En contraste, la gran mayoría (54 estudiantes, 75 %) son incapaces de percibir esta continuidad del relato nacional e incluso reiteran los mismos argumentos de reivindicación ilustrativa de la imagen (sirven para “contextualizar mejor la obra y que el espectador se sienta atrapado en aquel momento histórico y con estos personajes” -16, 23 años, mujer-), de uso positivista por su fidelidad al pasado (“me parece buena idea ya que si se trata de una serie histórica debe estar inspirada en la verdad y no en la ficción” -6, 24 años, mujer-), o incluso del potencial visual que tienen (“a través de la pintura, de un cuadro, podemos ‘leer’ la historia y más en pinturas tan explícitas en cuanto temática histórica como éstas” -5, 35 años, mujer-)

Si pasamos a la parte del cuestionario dedicada a *El Ministerio del Tiempo*, detectamos grandes continuidades con respecto a las respuestas anteriores. Preguntados por las razones por las que la serie puede centrarse en unos episodios de la Historia de España y no en otros, sólo 25 de los 72 encuestados son capaces de detectar la presencia de una determinada carga identitaria en los hechos y personajes seleccionados así como en la forma de presentarlos:

“[se eligen unos determinados contenidos] por la tradicional consideración de la historia como una enumeración de momentos base de nuestra llamada 'identidad nacional'. Se recurre a personajes conocidos y momentos estelares como si de una telenovela se tratara, con la intención de explicar lo que también aparece en los libros de historia, como lo que es necesario conocer” (10, 31 años, mujer)

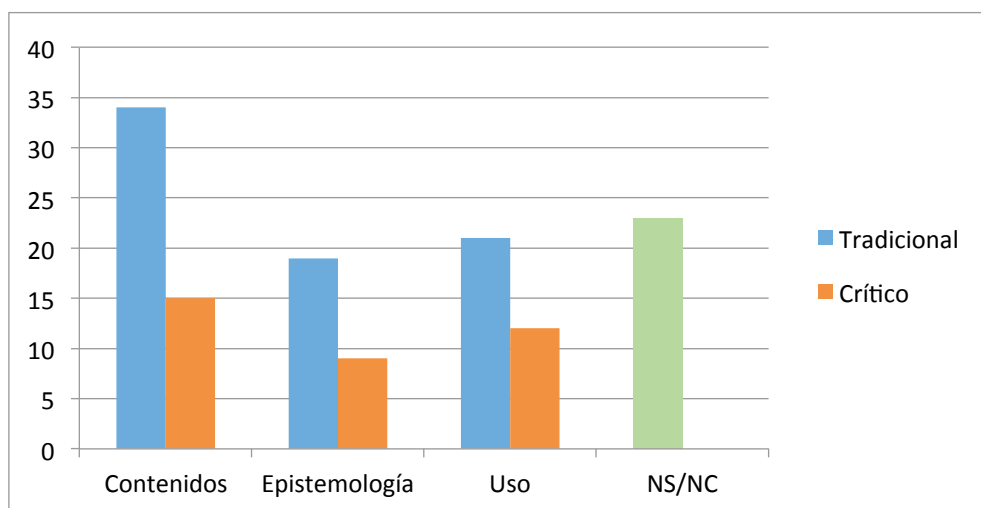
“Intenta enlazar la historia política, diplomática y militar que el grueso del público (entre los 35-60 años hoy en día) ha recibido en el instituto. Además se busca siempre el pacto folclórico dentro de la afirmación nacional (unidad en la diversidad frente al extranjero). Ejemplo: alusiones a la laboriosidad catalana, al carácter destructivo del ejército napoleónico frente al pueblo español.. Y al mismo tiempo en la serie reside también la retórica del 'fracaso español' presente en el personaje de Julián y sus experiencias en la guerra de Cuba” (21, 29 años, varón)

Del conjunto de estudiantes, 37 asumen como “normal” la selección y la valoran positivamente atendiendo a criterios como su “relevancia”, su “impacto” o su grado de difusión: “Porque deben ser hechos y personajes que más o menos suenen a la gente” (22, 22 años, varón), “Son los hechos o actores más significativos de la Historia de España” (37, 25 años, varón), “Atapuerca o Don Pelayo son dos momentos clave de la formación de nuestra historia” (48, 23 años, mujer).

Diez de los estudiantes dejan la pregunta en blanco, por lo que no son capaces de valorar los motivos que hay detrás de la elección.

Como ya hemos comentado, el cuestionario finalizaba con un ejercicio escrito en el que se pedía a los encuestados que escribiesen un esbozo de guion de un episodio de *El Ministerio del Tiempo* que pudiera ser utilizado en una clase de Historia. Para ello, debían seleccionar una época, unos personajes y construir un relato con una estructura determinada. Esto nos ha permitido perfilar algunas de las respuestas anteriores así como verificar el grado de alfabetización histórica de los futuros docentes. Lo que pretendíamos era valorar qué tipo de contenidos históricos aparecían en esas narrativas y desde qué enfoques eran presentados.

Si atendemos al Gráfica III nos damos cuenta del claro predominio de los enfoques tradicionales en las narrativas de los estudiantes. Ello indica, en primer lugar, que la mayoría no sólo no es capaz de impugnar determinadas representaciones presentes en los textos escolares y en los medios de comunicación de masas, sino que, además, las reproducen cuando son ellos los encargados de producir esos relatos.



Gráfica III. Presencia de elementos tradicionales y críticos en las narrativas de los estudiantes

En cuanto a los contenidos de primer orden presentes en los relatos, detectamos una clara presencia de personajes y episodios tradicionales que, en general, responden a los grandes hitos de la narrativa maestra nacional. Son frecuentes las propuestas de guion ambientadas en el sitio de Sagunto por parte de Aníbal en el siglo III a.C., la Batalla de Covadonga, la configuración de los reinos cristianos peninsulares (especialmente del Reino de Valencia), los viajes de Colón y la llegada de los *españoles* a América, la Guerra de Sucesión, la Guerra de la Independencia (con énfasis especial en los fusilamientos del 3 de mayo) o la Transición, entre otros.

Algunos de esos contenidos sólo son enunciados. En el caso de otros, disponemos de información suficiente para valorar la perspectiva historiográfica de nuestros informantes. Así, detectamos un predominio de los enfoques historicistas y positivistas centrados en un modelo de historia descriptiva, protagonizada por grandes personajes o centrada en grandes hechos en los que los Estados-nación tienen un papel protagonista.

Detrás de estos contenidos y enfoques suele haber una finalidad igualmente tradicional a menudo relacionada con el refuerzo de identidades esencialistas que, mediante una perspectiva teleológica, se retrotraen a tiempos muy lejanos. Es habitual también que en un intento de incluir una dimensión crítica, se caiga en un maniqueísmo de corte positivista al intentar que el capítulo dé cuenta de la historia “verdadera” u “objetiva” por oposición a otros enfoques considerados políticos y subjetivos.

Conviene señalar, sin embargo, que, en ocasiones, contenidos en principio clásicos son abordados desde enfoques innovadores. Ése es el caso de una propuesta de guion centrada en la llegada de los *españoles* a América. En este ejemplo vemos, por un lado, la presencia de una cierta visión esencialista desde el momento en el que se hace referencia a España y a los españoles en el contexto de finales del siglo XV y principios del XVI; no obstante, lo que se persigue es mostrar el impacto de la llegada de una cultura diferente a tierras americanas e intentar ponerse en la piel de la población autóctona. Algo similar sucede con el tratamiento que dos estudiantes hacen de la conquista de Valencia por parte de Jaime I en 1238. Frente a la dimensión identitaria que suele predominar en estos casos, los informantes centran su propuesta de capítulo en el proceso de elaboración de mitos e incluso de fuentes históricas, como la famosa crónica *El Llibre dels Feyts*, para mostrar al hipotético espectador algunos de los usos y abusos (falseamiento) de la historia:

“El objetivo sería tratar de desmitificar el proceso conocido como 'Reconquista de las tierras valencianas' aclarando las leyendas existentes sobre lo que sucedió” (12, 31 años, mujer).

“Presentaría a Jaume I relatando su crónica, acompañado de episodios flash-backs que demostrarán cómo miente y falsea el rey” (27, 26 años, varón).

Aunque minoritarios, algunos estudiantes centran sus guiones en temas más contemporáneos y/o conflictivos movidos por una clara finalidad crítica. Es el caso de la mayoría de propuestas centradas en la expulsión de los moriscos a principios del siglo XVII, la Segunda República, la Guerra Civil o la emigración española en la postguerra. Con frecuencia estos temas son abordados desde enfoques historiográficos novedosos (historia cultural, estudios de género, historia de la vida cotidiana, historia desde abajo, etc.) y buscan romper con los usos más tradicionales de la historia a partir de propuestas que persiguen desmitificar, problematizar, cuestionar los relatos oficiales, mostrar el proceso de construcción de identidades de distinto signo, fomentar la empatía y el desarrollo de un pensamiento histórico complejo, etc. En algunos casos, el énfasis se pone en la relevancia social del tema y en su posible conexión con el presente; en otros, en el cuestionamiento de un enfoque epistemológico de raíz historicista y positivista que tiende a considerar la

historia como una disciplina que, a partir del análisis de fuentes, cuenta los hechos “tal y como ocurrieron”:

“Compararía dos momentos históricos y los desarrollaría de forma paralela para reflexionar sobre las coincidencias y divergencias de momentos distintos; por ejemplo, la emigración española durante la posguerra y la inmigración actual [...] ¿Cómo podríamos desarrollarlo? Quizás uno de los sujetos históricos del pasado se podría colar en el presente o viceversa. La reflexión sería que quizás los tiempos no han cambiado tanto; se podrían promover valores como la empatía o la tolerancia, al ponerse en el lugar del otro” (54, 24 años, mujer)

“Trabajaría el período de la Restauración [...] para que se pudiera visualizar el tema del pucherazo y el encasillado [...] No emplearía personajes históricos, al contrario, lo emplazaría en un entorno local para visualizar cómo muchas veces el voto era comprado con motivo de obtener trabajo y comida estable” (50, 23 años, varón).

“Situaría la acción en el momento de la expulsión de los moriscos desde los puertos del Reino de Valencia. Los agentes del Ministerio del Tiempo tendrían que hacer lo posible para que esa expulsión sí se efectuara. Quizás entonces uno de ellos podría rebelarse contra el Ministerio y comprender que en cada momento del pasado existían ciertas propuestas de futuro que podrían haber sido posibles” (49, 23 años, varón)

Conclusiones

Los resultados obtenidos en el presente estudio nos aportan una primera conclusión sobre la representación que el futuro profesorado de Historia tiene acerca de la ficción histórica televisiva como recurso didáctico y como producto cultural. A falta de una ampliación de la muestra, los datos son contundentes y nos aproximan a una mayoritaria visión ilustrativa y descriptiva del relato audiovisual. La mayor parte de los integrantes de la muestra presenta una escasa capacidad de decodificación y de lectura crítica del mismo de cara a comprender los hitos y estereotipos de contenido implícito presentes, singularmente la narrativa nacional como discurso del nacionalismo banal español.

De las respuestas de los docentes en formación se deduce que consumen y valoran el potencial del formato audiovisual, en concreto unas series de televisión que, no podemos olvidar, todavía constituyen el corpus narrativo más potente e influyente en la cultura contemporánea (Buonnano, 1999). Ahora bien, esa valoración positiva no se aleja en gran medida de una concepción epistemológica muy tradicional al defender argumentos meramente positivistas sobre la mayor o menor fidelidad al pasado histórico de las series. No parece importar el contenido implícito en los relatos audiovisuales, sea el protagonismo de determinados hitos del pasado nacional o la visión teleológica del pasado histórico. Parece preocupar más la potencialidad de los relatos para ambientar o contextualizar de forma fidedigna un momento del pasado, olvidando en gran medida la potente representación nacionalizada que pueda hacerse del mismo.

Este déficit del futuro profesorado en alfabetización audiovisual y en formación epistemológica, dificulta las posibilidades futuras de aprovechamiento didáctico crítico de la ficción histórica televisiva. De cara a una mejora de la educación histórica sería necesario introducir cambios en la formación del profesorado en su alfabetización mediática. Una buena vía sería enseñarles a integrar fragmentos de series de televisión de contenido histórico desde un auténtico aprendizaje multimedia (equilibrando todo tipo de recursos, textuales, icónicos y audiovisuales) y, sobre todo, planteando ejercicios que permitan

impugnar estereotipos del relato nacional y del tiempo histórico que, en último extremo, acaban reforzando el *código disciplinar* de la historia escolar. No basta, por tanto, con aprovechar y saber emplear estos nuevos recursos didácticos; se hace urgente enseñar a comprenderlos críticamente para integrarlos en la educación histórica básica. En último extremo, también ayudaremos a mejorar la educación ciudadana para el consumo del todavía hegemónico discurso narrativo televisivo.

Bibliografía

- Alfageme, B., Miralles, P. y Monteagudo, J. (2010). Diseño y validación de un instrumento sobre la evaluación de la geografía y la historia en Educación Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 10, 48-60.
- Archilés, F. (2015). Nacionalismos y culturas políticas en España (c. 1975-2012). En M. Pérez Ledesma e I. Saz Campos (eds.). *Del franquismo a la democracia (1936-2013)* (pp. 141-174). Madrid: Marcial Pons; Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Bel, J.C. (2016). *Aprovechamiento de las imágenes en los manuales de historia de educación primaria (1991-2016): evaluación cognitiva y utilización didáctica*. Valencia: Universitat de València, Trabajo Fin de Máster de Investigación en Didácticas Específicas, inédito.
- Bell, E., Gray, A. (2007). History On Television. Charisma, Narrative and Knowledge. En H. Wheatley (ed.). *Re-Viewing Television History. Critical Issues in Television Historiography* (pp. 113-133). Londres: I. B. Tauris.
- Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage Publications.
- Bolufer, M., Gomis, T. y Hernández, T. M. (eds.) (2015). *Historia y cine. La construcción del pasado a través de la ficción*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Buonanno, M. (1999). *El drama televisivo. Identidad y contenidos sociales*, Barcelona: Gedisa.
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Madrid: Crítica.
- Carreras, J. J. (ed.) (2003). *Usos públicos de la historia*. Madrid: Marcial Pons.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Madrid: Gedisa.
- Ferro, M. (2008). *El cine, una visión de la historia*. Madrid: Akal.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foster, S. (2012). Re-thinking historical textbooks in a globalized world. En M. Carretero, M. Asensio & M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 49-62). Charlotte CT: Information Age Publishing.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Gunn, S. (2011). *Historia y teoría cultural*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la Historia*. Madrid: Siglo XXI.
- López Facal, R. (2009). Identificación nacional y enseñanza de la Historia (1970-2008). *Historia de la educación*, 27, 171-193.

- López Facal, R. y Sáiz, J. (2016). Spain: History Education and Nationalism Conflicts in Spain. En: Guyver, R. (ed.). *Teaching History and the Changing Nation State. Transnational and Intranational Perspectives*, (pp. 201-215). Londres: Bloomsbury.
- Maestro, P. (2005). La idea de España en la historiografía escolar del siglo XIX. En A. Morales, M. Esteban de Vega (eds.). *¿Alma de España? Castilla y las interpretaciones del pasado español* (pp. 141-194). Madrid: Marcial Pons.
- Martínez Gil, F. (2013). La historia y el cine: ¿unas amistades peligrosas? *Vínculos de Historia*, 2, 351-372.
- McMillan, M. (2010). *Juegos peligrosos. Usos y abusos de la Historia*. Barcelona: Ariel.
- Parra Monserrat, D. (2012). Aprender la patria. El relato nacionalista en la enseñanza de la geografía y la historia de España. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XVI, 418 (33). En <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-418/sn-418-33.htm>>
- Peris, À. (2012). Nación española y ficción televisiva. Imaginarios, memoria y cotidianidad. En F. Archilés e I. Saz (Eds.). *La nación de los españoles. Discursos y prácticas del nacionalismo español en la época contemporánea* (pp. 393-418). Valencia: PUV.
- Peris, À. (2015). *Comunitats catòdiques. La representació de la identitat nacional en la Televisió*, Valencia: Universitat de València, tesis doctoral inédita.
- Peris, À. (2016). Imaginar la nació a través de la ficció televisiva: memòria, proximitat i vida diària. *Debats. Revista de cultura, poder i societat*, 130 (1). 31-47.
- Rosenstone, R. (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Ariel.
- Rosenstone, R. (2005). La historia en imágenes/la historia en palabras: reflexiones sobre la posibilidad real de llevar la historia a la pantalla, *Istor*, 20, 91-108.
- Rueda Laffond, J.C. (2009). ¿Reescribiendo la historia? Una panorámica de la ficción histórica televisiva reciente, *ALPHA*, nº 29, 85-104.
- Rueda Laffond, J.C. (2014). Franquismo banal: España como relato televisivo (1966-1975). En Archilés, F. i Saz, I. (Eds.), *Naciones y Estado. La cuestión española* (pp. 225-244). València: Publicacions de la Universitat de València (PUV).
- Rueda Laffond, J.C. y Coronado Ruiz, C. (2009). *La mirada televisiva. Ficción y representación histórica en España*. Madrid: Fragua.
- Rueda Laffond, J.C., Coronado Ruiz, C. (2016). Historical Science Fiction: From Television Memory to Transmedia Memory in El Ministerio del Tiempo. *Journal of Spanish Cultural Studies*, DOI: 10.1080/14636204.2015.1135601
- Rueda Laffond, J.C., Coronado Ruiz, C. y Sánchez, R. (2009). La Historia televisada: una recapitulación sobre narrativas y estrategias historiográficas. *Comunicación y sociedad*, 12, 177-202.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn.
- Sáiz, J. (2015). *Educación histórica y narrativa nacional*. Valencia: Universitat de València, tesis doctoral inédita.
- Sáiz, J., Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *REIFOP*, 19 (1), 175-190.

- Sáiz, J., López Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación, *Revista de Educación*, 374, 118-141.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Tadeu da Silva, T. (1994) (ed.). *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Rio: Vozes.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.
- Wisley, J. y Ash, I.K. (2005). Multimedia Learning of History. En R. Mayer (ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 375-392). Nueva York: Cambridge University Press.

Fronza, M. (2017). Interculturality as an expression of humanist perspective: The young students' ideas about the Conquest of America from Altan's historical graphic narratives and Julierme's History textbook. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 111-125.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.285021>

Interculturality as an expression of humanist perspective: The young students' ideas about the Conquest of America from Altan's historical graphic narratives and Julierme's History textbook

Marcelo Fronza

Grupo Pesquisador Educação Histórica: Consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH-UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil.

Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.

Abstract

This research is linked to the projects "Textbooks and how to learn and teach the history of conflicts in different spaces and times" and "Youth and the ideas of historical truth and intersubjectivity in relation to visual historical narratives". I investigate the ideas of Brazilian graduate young students about conflicts between Europeans and Indians during the conquest of America, which took place around 1492 and 1550. I produce a research instrument based on methodological criteria of qualitative research (Lessard-Hébert, Goyette y Boutin, 2005). This research tool contains open questions concerning the confrontation of two fragments in history comic books. The first historical graphic narrative, version A, called "Conquest and the colonization of America" is a chapter of the textbook organized as historical comic book "General History: History for modern school" (Castro y Zalla, 1971). The second historical graphic narrative presented in the research instrument, the version B, called "Colombo" (Altan, 1989). In conclusion, it can verify that

Contacto:

Marcelo Fronza, fronzam34@yahoo.com.br, Rua Pedro Fernandes, 375, apto. 3603, Cond. Res. Piazza Boa Esperança, Bairro Boa Esperança, Cuiabá-MT, Brasil. CEP: 78068-710.

Vinculación a los proyectos "Libros de texto y cómo aprender y enseñar la historia de los conflictos en diferentes espacios y tiempos" y "Los jóvenes y las ideas de la verdad histórica y la intersubjetividad en relación con las narrativas históricas visuales".

these young students understand some of the fundamental elements of these artifacts of historical culture greatly facilitate the apprehension of historical knowledge elaborated in an intersubjective and humanistic way.

Keywords

Teaching History; History Education and Interculturality; Historical graphic narratives; Clashes between Indigenous and Europeans.

La interculturalidad como expresión de la perspectiva humanista: las ideas de los jóvenes estudiantes sobre la conquista de América desde las narrativas históricas gráficas de Altan y el libro de texto de historia de Julierme

Resumen

Esta investigación está vinculada a los proyectos “Libros de texto y cómo aprender y enseñar la historia de los conflictos en diferentes espacios y tiempos” y “Los jóvenes y las ideas de la verdad histórica y la intersubjetividad en relación con las narrativas históricas visuales”. Investigo las ideas de jóvenes estudiantes graduados brasileños sobre los conflictos entre europeos e indios durante la conquista de América, que tuvieron lugar alrededor de 1492 y 1550. Produzco un instrumento de investigación basado en criterios metodológicos de investigación cualitativa (Lessard-Hébert, Goyette y Boutin, 2005). Esta herramienta de investigación contiene preguntas abiertas sobre la confrontación de dos fragmentos en cómics de historia. La primera narrativa histórica gráfica, la versión A, llamada “Conquista y la colonización de América” es un capítulo del libro de texto organizado como cómic histórico “Historia General: Historia para la escuela moderna” (Castro y Zalla, 1971). La segunda narrativa histórica gráfica presentada en el instrumento de investigación, la versión B, es llamada “Colombo” (Altan, 1989). En conclusión, se puede verificar que estos jóvenes estudiantes comprendan algunos de los elementos fundamentales de estos artefactos de la cultura histórica que facilitan enormemente la apprehensión del conocimiento histórico elaborado de manera intersubjetiva y humanística.

Palabras clave

Enseñanza de la Historia; Educación Histórica e Interculturalidad; Narrativas históricas gráficas; Conflictos entre indígenas y europeos.

Introduction

I research the historical ideas of the students through the historical comic books from the epistemology of history. This paper is produced from the group of historian teachers attached to the Research Laboratory of History Education (LAPEDUH / UFPR) and is part of the research project *Youth and the ideas of historical truth and intersubjectivity in relation to the visual historical narratives* linked to Researcher Group History Education: Historical consciousness and visual narratives (GPEDUH/UFMT/CNPq).

This article is part of the range of investigation related to the research connected to the situated historical cognition (Schmidt, 2009, p. 22), whose principles and purposes is linked to the science of history and serve as a basis for research area History Education. This is a field of research that studies the historical ideas of the subjects in school contexts, so that is structured by empirical investigation that dialogue with the theory of historical consciousness (Rüsen 2001; 2012).

This research is also linked to the project *Textbooks and how to learn and teach the history of conflicts in different spaces and times*, involving researchers who seek to analyze issues such as the prospects of conflicts in textbooks of history, geography, sociology and philosophy; children and youngsters relations with historical ideas related to conflicts in different perspectives; teachers' ideas about historical concepts related to conflict and proposals about teaching conflicts in classroom situations.

With this, I investigate the historical ideas of young graduate students from the History course from the Federal University of Mato Grosso, Cuiabá, Brazil, about conflicts between Europeans and Indigenous during the conquest of America, which took place around 1492 and 1550, when confronted by two graphic historical narratives about this historical issue. I seek to understand how these young students are temporally oriented from the dimension of human suffering of the other narrated by these artifacts of historical culture.

The historical comic books as artifacts of historical culture of young students

The comic books are visual historical narratives that allow the investigation about how young students historically perceive, interpret, orientate and motivate in the temporal flow between the past, present and future expectations. To instigate the historical understanding of the students, these narratives enable youngsters historically construct their political, aesthetic, cognitive and ethical positions towards the challenges that they face in their life praxis (Rüsen, 2007).

Among the main historical categories researched by this investigation is the historical truth and intersubjectivity as ideas that structure a didactic function of history from the narrative while the main fundament of epistemology of history. Visual historical narratives can provide solid information about how to constitute the historical memory that structures the historical culture of a community and what is the role of intersubjectivity in this process.

How historical truth and intersubjectivity are related to, considering that these ideas are some of the structural concepts of historical thinking?

We have must keep in mind that, for young students, history, first, is objectively given, as a “quasi-objectified sediment” in the concrete conditions of the life in the form of traditions.

Thus, it is possible to say that youngsters are immersed in the present and understand their experiences as a way of practical life. This, so that the temporal sequence of chronology or linearity does not provide meaning or sense of direction at all, when these students come in contact with the artifacts of historical culture. But these devices, in its direct relationship with the young students — so without the mediation of abstract temporal sequence imposed by the contemporary school culture — produce these meanings and historical sense of temporal orientation.

One way to overcome the dominant teaching of history’s authoritarianism in school culture it would be to order the time. But I must consider how to order the temporality without using the school temporal sequence. This becomes possible when the time is temporalized — that is, when a narrative as from historical comic books gives the present a past in which young students can learn about their social praxis. The historical learning occurs when these youngsters, in a second moment, realize the difference between the experiences of the past and the present. According Rüsen (2007, p. 109), this happens when the subject in contact with the “sources of tradition”, such as the artifacts of historical culture, for instance, the historical comic books, perceive the other as a “strange” which is narrated as a character related to the past otherness. This can lead to increased “capacity for empathy” in young students and the willingness to understand the “particularity of its own historical identity”, which reveals their otherness in relation to other people, which have orientation that it has adopted or is facing in the process intersubjective consolidation of their identity.

I understand that the values are present in historical narratives within comic books that allow this self-recognition in young students. The values are those moral, political, aesthetic, cognitive and ideological elements that enable yougsters involvement with the past. It is not an abstract timeline that makes the young student involves its historical identity formation with the past of other human beings, but the ethical recognition of the difference between the values of the other in the past with the values that youngsters face in otherness present in contemporary life praxis. It is in this way that the continuity of temporal flow between past, present and future is understood by the young students.

David Carrier (2000, p. 73), following the Arthur C. Danto’s ideas (Danto, 2007, p. 342, 343), understands that the sequential narrative of comics is similar to the structure of historical consciousness. Consciousness of the present is understood as one of the moments of a continuous (not necessarily linear) temporal sequence and refers to the understanding that the future is an element of the subject’s past, and historical narrative is the structuring of the present in the flux between its future and its past. Danto (2007) states that the historical explanation is constituted by the argumentative and narrative connection of different moments. It narrate how the world turns into time. Carrier (2000, p. 14), following this idea, points out that historical graphic narratives also connect two distinct moments represented by each frame. However, his argument is constituted in the aesthetic articulation between written statements and symbolic or realistic images, which produce the possibility of narrating.

From this conception, we can see that: 1) through comic book’s theory, comic books that deal with historical themes are themselves historical graphic narratives, therefore,

aesthetically structured historical narratives (Carrier, 2000; Eisner, 1999; McCloud, 2005; 2006; Fronza, 2007, 2012); 2) according to the historians connected with the field of investigation of History Education, historical narrative is the proper construct of the expression of historical thought and the learning of historical formation (Barca, 2000; Schmidt, 2009; Rüsen, 2001, 2007, 2012). That is, the narrative is structured in the basic conception that someone tells someone a history about an experience of the past interpreted in the present, and that creates expectations of the future, as expressed in the South African comic book *Vusi goes back. A comic book about the history of South Africa* (Rüsen, 2001, p. 158).

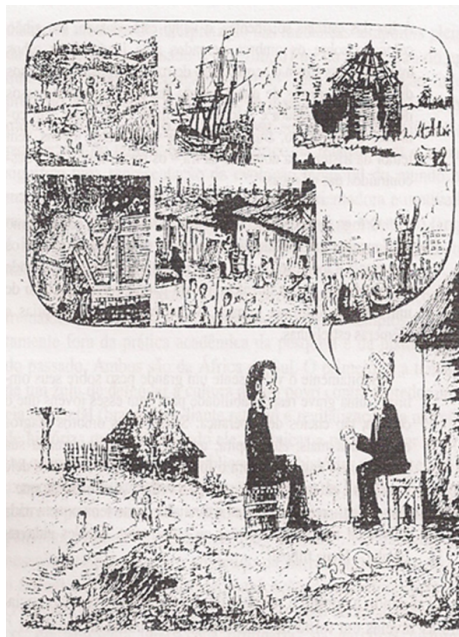


Figure 1. Comic book as a handbook for “community workers” (Prezarian Comix, E.D.A. 1981, fig. p. 2, apud Rüsen, 2001, p. 158).

From this graphic narrative I understand that the images do not speak for themselves, since they are still lifes mobilized by the historical ideas of the subjects. This comic book tells a version of South African history, from its origin to anti-apartheid resistance movements, and seeks to construct a temporal ordering of content from the basic structure of the narrative: someone tells the other person how they became what are in the present, with a view to new prospects for the future. I think it is important to read any historical comic book from the dialogues of its characters, because there are expressed ideas that problematize the shortcomings of practical life. Therefore, it is the narrative structure that defines historical comic books.

In this sense, intersubjectivity internalizes, in the students, the process of constitution of collective historical consciousness of humanity in their own biographies in relation to the other in time and space in the historical graphic narratives. The principles governing the intersubjectivity are dialogue and the ability to argue rationally, in which the subjects narrate through their historical perspectives recognizing as valid the historical perspectives of others, rebuilding a humanist multiperspectivity. Thus, the validity of the historical identity of the subject is intrinsic to equality in relation to the otherness of the other

(Rüsen, 2012, p. 88-89, 107-108). It is the intersubjectivity the principle that the category of interculturality makes sense.

Interculturality assumes the egalitarian and humanistic recognition of cultural difference that exceeds the ethnocentric understanding guided by the courtesy tolerance from the civilized to the uncivilized. Struggles for recognition are the basis of contemporary cultural conflicts. However, in the field of conflicts that the chances of intercultural communication presented by historical comic books are made real, because the cultures learn from each other and change in the mutual relationship, to intertwine, delimitate and fight to each other (Rüsen, 2014, p. 296).

Methodology: Research of the young students' ideas about the conquest of America

An investigation about historical comprehension that young graduate students have about the confrontation between an Italian historical graphic narrative and a textbook chapter of history organized aesthetically and didactically as a historical comic book.

This study aims to find answers to the following research question: *How these young students are temporally oriented from the dimension of human suffering of the other when the conflicts between Europeans and Indigenous during the conquest of America are narrated by the Altan's and Julierme's historical comic books?*

From this theoretical principle, defined as target of this research a group of four students, aged 21 to 30 years old, from the third year of the History course from the Federal University of Mato Grosso in Cuiaba, Mato Grosso, Brazil. To do so, I produce a research instrument based on methodological criteria of qualitative research (Lessard-Hébert, Goyette y Boutin, 2005). The students of this public university were investigated on 20 June 2016. The referred class is composed by 11 students. However just 5 were present at the time of application of the instrument, and they not delivered until the day of I wrote this article. The names are fictitious and based on historical characters of comic books. Subsequently, on 27 June, the rest of the class received a research tool, but I yet haven't received the questionnaires. The initial purpose of this research would be to investigate the historical ideas of high school students from Mato Grosso's public school. However, since the beginning of June 2016, public schools were in strike due to the privatization of management and services of schools' attempt, by the state government, which resulted in a student occupation movement of these spaces, in addition to paralysis of state teachers.

This research tool contains direct and open questions relating to five pages of fragments to confrontation of two historical comic books that have the intention of addressing didactically from historiographical criteria, the theme about the conflict between European and Indigenous occurred during the conquest of America (1492 to 1550).

The first graphical historical narrative, the version A, called *Conquest and the colonization of America [Conquista e colonização da América]*, is a textbook chapter organized as comic books named *General History: History for modern school [História Geral: história para a escola moderna]* (Castro y Zalla, 1971) written by Brazilian historian Julierme de Abreu e Castro and drawn by the Argentine cartoonist Rodolfo Zalla.



Figure 2. Version A (Castro y Zalla, 1971, p. 237).

Julierme and Zalla's textbook is organized as historical comic book that presents a History teaching conception in which the approach is related to the practice of memorization and retention of specific information from a generic quadripartite narrative that presents itself as a total history, but a Eurocentric history. This objective teaching conception is related to an understanding of history as traditional objectivist knowledge.

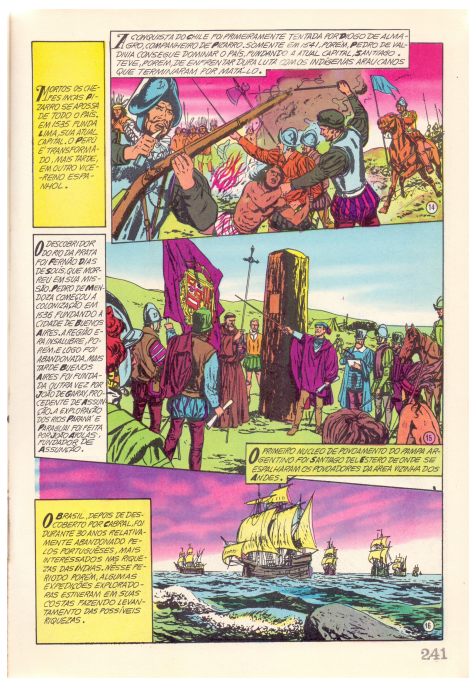


Figure 3. Version A (Castro y Zalla, 1971, p. 241).

The didactical style of the Julierme's history textbook, from the Zalla's historical comic book, has the texts in order to deviate the reader's attention in relation to thematised historical narrative, as the immobility of the images added to the excess of information

written do to value the Eurocentric conceptions about conflicts between Indigenous and Europeans during the conquest of America. This is because these Eurocentric views only recognize the actions of the conquerors.

The second graphic historical narrative presented in the research instrument, the version B, called *Colombo* (Altan, 1989), was written and drawn by the Italian cartoonist Francesco Tulio Altan, and it is a comic book that seeks the reconstruction of historical knowledge by means of a counter-narrative orientated by an iconoclastic and critical-genetic historical consciousness about conflicts between Indigenous and Europeans in the time of the conquest of America conquest.



Figure 4. Version B (Altan, 1989, p. 71).

This historical comic book tells the process of violence suffered by the Indigenous in the first cultural contacts provided by the first travels of the European explorer Christopher Columbus to the new continent. The human suffering dimension narrated by this comic book can allow young students to expansion of intersubjectivity which is the main parameter for the significant historical learning. It concerns the expansion of the ability to communicate and articulate historical memories through the formation of the identity of the subjects.

Following the criteria of Peter Lee (Lee y Ashby, 2000; Lee, 2006), these historical comic books seek to control anachronisms in relation to the subjects and situations represented the past.

From this, I present two questions aimed at direct and open answers. The first is an argumentative question of the possible differences between the versions A and B. This question was inspired by the research of Peter Lee (Lee y Ashby, 2000; Lee, 2006), Isabel Barca (2000) and Marcelo Fronza (2012) sought to detect differences in conceptions of

truth that young students observed in the two confronted historical comic books. The question to be addressed is: “Do you notice any difference between versions A and B? Which one (s)?”.



Figure 5. Version B (Altan, 1989, p. 84).

The issue relate to youngsters perceive any difference between the versions was answered positively by all subjects investigated. Thus, in Table 1, the young students mobilized categories when they justified their answers from the three operations of historical consciousness (Rüsen, 2001):

Table 1.

Difference between the versions

Mental operations	Mobilizing categories
Historical experience	Facts about different territories
	Great figures (heroes)
	Everyday situations
	Relationships
	Encounters
	Etnocentrism
	Cultural differences
Historical interpretation	Realistic aesthetic past comparison
	Aesthetic past comparison
Historical orientation	Relationship with interculturality

Historical experience

The mental operation of historical experience was explained by all youngsters investigated. We can mention, among the experiences of the past cited by these subjects, the facts concerning the various narrated territories in version A, the deconstruction of the heroes and the everyday dimension introduced by version B. Also they reported the importance of relationships, encounters between Indigenous and Europeans, and that these past experiences are presented in different versions in comic books either in a Eurocentric way, either from cultural differences. It is important to note that these historical experiences were clearly mobilized by the mental operations of the historical interpretation predominantly for aesthetic dimension of historical culture (Rüsen, 2009) and historical orientation from the principle of interculturality (Rüsen, 2014).

Historical interpretation

The way to generate historical significance through the mental operation of historical interpretation was explicitly approached by three young students from the following categories:

Realistic aesthetic past comparison

A student mobilized this category articulating aesthetic and realistic elements of historical interpretation.

“Yes. Version A is a more expository approach regarding the facts about different territories and, in version B, a friendlier look for humor, not clinging to names of major figures, but trying to show ‘realistic’ facts of everyday life.” (Marjane - 21 years old - Cuiabá).

Marjane, to understand that the version A proposes to address more expository way past experiences about the various territories, included the traditional realist aesthetic proposal by the chapter *The conquest and colonization of America* written by Julierme de Abreu e Castro and designed by Rodolfo Zalla. The way that this didactic narrative exposes the past experiences is by presentation of various types of conquest and colonization that Europeans held in America in the form of a traditional objectivistic knowledge (Barca, 2000).

However, Marjane also understood that the version B, from aesthetic dimension of humor, delegitimize the stories of the great heroes of the American conquest (*“do not clinging to the great figures names”*) for the sake of historical signification of past experiences more realistic orientated the practical lives of subjects. She understands that the Altan’s historical comic book *Colombo* is a counter-narrative guided in a historical critical consciousness in relation to traditional historical interpretations of the period (Rüsen, 2014).

Aesthetic past comparison

This category was mobilized by two students when asked about the differences between the two historical comic books.

“Yes. There is a difference in literary style, design style and how relationships are presented.” (Manolo - 30 years old - Cuiabá).

"Yes. One is more serious and the other is a caricature of the encounter." (Miguel - 25 years old - Cuiabá).

Manolo response refers to how human relations occurred during the conquest of America have three levels about aesthetic interpretation. The first is the literary style of both comic books; the second in the drawing style; and the third is the form of interpretation of past experiences. This student realize the didactic style version of Julierme and iconoclastic style counter-narrative version created by Altan.

Already Miguel also note that the aesthetic dimension influences the way of interpretation of the past, considering the version A as serious one and the version B as a caricature of the history of the encounter between Europeans and Indigenous. These students understand that the aesthetic dimension of historical culture mobilizes different forms of interpretation of the past reality. Young subjects realize that it is possible to interpret the in historical, the aesthetic of the forms of presentation (Rüsen, 2009).

The historical orientation

The way that youngsters orientate the temporal sense was revealed in one of the answers of the students from the following category:

Relationship with interculturality

The category related to interculturality was mobilized the form of orientation perceived by an young student.

"Yes. [In version] A, the insistence on Eurocentrism, and the other [version B] addresses more cultural differences" (Jacob - 22 years old - Cuiabá).

Interculturality, by Jacob, is expressed in different forms of orientation expressed by historical comic books. In the version A, the Julierme's didactic chapter, the student realizes the predominance of ethnocentric relations of graphic narrative. What is interressante is that in comparison with the Altan's version B, he understands the cultural differences are the reading keys to grasp the encounter between Indigenous and Europeans in America and so recognizes the historical perspectives of others as valid reconstruction of a humanist multiperspectividade (Rüsen, 2012).

The second argumentative question search to understand the historical ideas that these students operate when confronted when the principle of interculturality. The question was based on the new humanism theory linked to the concepts of intersubjectivity and interculturality (Rüsen, 2014; 2015). I seek to understand whether the youngsters graduates of Cuiabá understand or not if the conflicts are linked to intercultural communication. So the question is: *"Considering the versions A and B narratives, how you understand that should be the relationship with the Indigenous in Brazil and America? Why?"*

The question about how youngsters understand that should be the relationship with the Indigenous in Brazil and America, from the narratives of Julierme Castro (version A) and Altan (version B) led to data reduction from the Table 2, which expresses how these subjects mobilized categories when justified their answers from the two principles for the Rüsen's new humanism (Rüsen, 2012; 2014):

Table 2 .

Our relationship with the indigenous in Brazil and America

Mental operations	Mobilizing categories
Historical experience	<i>Past and present relations</i>
Interculturality	<i>Exploitative relations</i>
	<i>Acknowledgement or respect relations</i>

Historical experience

The way how the contingency of the past is expressed by historical experience has been expressed from a category:

Past and present relations

A young student expressed the principle of historical experience when asked about how it should be the relations with the Indigenous in Brazil and America.

“They must be analyzed and understood from a vision of the period and interpose these relationships with the present” (Jacob - 22 years old - Cuiabá).

The historical experience is a humanist principle that allows us to understand the difference between the before and after from the historical contingency. Jacob relations with the Indigenous should be seen in its experiential perspective, as should be understood through the perspective of the period, and highlighted this difference in time, confront the historical contextualization of the present. The historical contingency expresses an understanding of the dimension of human suffering, which is discussed in the following category (Rüsen, 2012).

Interculturality

The principle of interculturality as empathic understanding related to the other is presented in two categories:

Exploitative relations

Two youngsters expressed this idea connected to the relations of exploitation's category in relations with the Indigenous in Brazil and America.

"A relationship of exploitation. Because the Indigenous were exploited and exterminated" (Miguel - 25 years old - Cuiabá).

"The relationship shown in version A stands for direct confrontation, domination and slavery immediately, and pressure from the settlers. In version B, there is a more 'relaxed' approach both by the Indigenous and the Portuguese themselves" (Marjane - 21 years old - Cuiabá).

Miguel marked the relations between Europeans and Brazilians and Indigenous as exploitative relationships through domination and the extermination of these subjects. Also Marjane understand the comic books offer great potential for human conflicts and dispositions. The dimension of the human suffering is the element that marks the relationships between Indigenous and Europeans. For her, in *The conquest and colonization of America*, by Julierme Castro and Rodolfo Zalla, the direct confrontation, domination and slavery are ethnocentric forms of domination of Indigenous. In Altan's version, *Colombo*, she points to a more "relaxed" view about the relations between Indigenous and the Portuguese. For her, struggles for recognition support contemporary cultural conflicts (Rüsen, 2014).

Acknowledgement or respect relations

A student expressed through this category to understand the recognition between subjects as the basis of relations with the Indigenous.

"Relations with the Indigenous should be the most common possible, because they are people like us, the no-Indigenous, respecting the cultural diversity of each one." (Manolo - 30 years old - Cuiabá).

For Manolo relations with Indigenous must be common because the governing understanding of this students is the principle of humanity and reciprocity between subjects. This is because, for him, the Indigenous "are people like us", that lead to the recognition by different perspectives has relative to other. In this sense, Manolo understands that intersubjectivity internalizes, in the students, the principle of humanity in their own biographies in relation to the other in time and space (Rüsen, 2012). He understand as possible the chances of intercultural communication because cultures learn from each other and change in the mutual relationship, to intertwine, delimit and fight to each other. (Rüsen, 2014, p. 296).

Discussion and Conclusions

In conclusion, it is possible verify that these young students understand from the narrative confrontation these historical interpretations by comic books, some of the key elements of

these artifacts of historical culture, as the humor and narrative structure, for example, greatly facilitate the acquisition of knowledge historical elaborated in an intersubjective and humanistic way.

It is still not possible to present any solid result of investigations carried out by history students in Mato Grosso. But one conclusion is already possible: students in training at the university realize that the multiplicity of past experiences can be internalized through the testimonies provided by the evidence built from sources such as comic books, series, movies, songs that relate to subjects involved. Therefore, they realized that the operation of historical experience mobilizes the self-aknowledge which is the historical identity of youngsters.

It was found that the mental operations of historical consciousness (historical experience, interpretation, orientation and motivation) express rather different ways of approach to multiperspectivity of historical experiences, the controversy of the interpretations and the plurality of forms of sense of orientation in time are intersubjective and intercultural relationships in the process of historical development of mankind in which the teaching initiation is closely linked. And that goes for the teacher training process. This historical consciousness allows, yes, to construct humanist and intersubjective criteria that provide principles for the formation of a historical identity based on interculturality, ie, the mutual recognition of differences governed by an egalitarian otherness.

References

- Altan, F. T. (1989). *Colombo*. Porto Alegre/São Paulo: LP&M Editores.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Universidade do Minho.
- Carrier, D. (2000). *The Aesthetics of comics*. University Park: The Pennsylvania State University Press.
- Castro, J. de A. & Zalla, R. (1971). *História Geral – História para a Escola Moderna*. São Paulo: IBEP.
- Danto, A. C. (2007). *Narration and knowledge*. New York: Columbia University Press.
- Eisner, W. (2005). *Narrativas gráficas*. São Paulo: Devir.
- Fronza, M. (2007). *O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio*. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Fronza, M. (2012). *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos*. 465 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: Stearns, P. N., Seixas, P. & Wineburg, S. (eds.). *Knowing, teaching and learning*

- History: national and international perspectives. New York: New York University Press, p. 199-222.
- LEE, P. (2006). Understanding History. In: SEIXAS, P. (ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- McCloud, S. (2005). *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: Makron Books.
- McCloud, S. (2006). *Reinventando os quadrinhos*. São Paulo: Makron Books.
- Rüsen, J. (2001). *A razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB.
- Rüsen, J. (2007). *História viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB.
- Rüsen, J. (2009). ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. *Cultura histórica*, p. 1-31. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds.. *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26]. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2010.
- Rüsen, J. (2012). *Aprendizagem histórica: Fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores.
- Rüsen, J. (2014). *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Vozes.
- Rüsen, J. (2015). Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da história. In.: Schmidt, M. A., Barca, I., Fronza, M. & Nechi, L. P. (orgs.). *Humanismo e didática da história (Jörn Rüsen)*. Curitiba: W. A. Editores, p. 19-42.
- Schmidt, M. A. (2009). Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta? In: Schmidt, M. A. & Barca, I. *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí, p. 21-50.

Gámez-Ceruelo, V. & Sáez-Rosenkranz, I. (2017). La imagen como documento gráfico visual en la enseñanza de la historia en Educación Primaria en perspectiva comparada. Análisis y propuesta didáctica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 127-142.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.284781>

La imagen como documento gráfico visual en la enseñanza de la historia en Educación Primaria en perspectiva comparada. Análisis y propuesta didáctica

Virginia Gámez-Ceruelo, Isidora Sáez-Rosenkranz

Universidad de Barcelona

Resumen

El desarrollo tecnológico del siglo XXI ha ampliado los estímulos visuales e instala la necesidad de promover una alfabetización visual progresiva. Uno de los soportes más usados en aula y con mayor presencia de imágenes son los libros de texto. Así, este artículo pretende: 1) valorar los aprendizajes promovidos en las actividades de los libros de texto que emplean imágenes en Chile y España y 2) sugerir directrices didácticas para su uso como documento gráfico visual en la enseñanza de las ciencias sociales. Se emplearon dos perspectivas metodológicas, la cualitativa y la comparada. Los resultados indican que existe un creciente desarrollo de facultades de aproximación analítica y crítica a las imágenes en Chile, mientras en Cataluña su desarrollo es muy incipiente.

Palabras clave

Alfabetización visual; Libros de texto; Chile; Cataluña.

Contacto:

Virginia Gámez-Ceruelo, virgin.ceru@gmail.com, Passeig de la Vall d'Hebron 171, 08035, Barcelona. Vinculado al proyecto I+D+i 65621 financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. IP: Joaquín Prats Cuevas.

The image as documental visual font in the History teaching-learning in Primary School in a comparative approach. Analysis and Didactic proposal

Abstract

Technology development into the XXI Century had has widen visual stimulation. It installs the need on developing a progressive visual literacy. One of the most frequent aids with images employed at classrooms are textbooks. Thus, this article aims at 1) valuing promoted learning on images analysis into textbook's tasks in Chile and Spain and 2) to suggest didactical orientations to its use as graphic documents into social sciences teaching. For the analysis two methodological perspectives were employed, the qualitative and the comparative one. Results show that in both places an increasing analytical and critical use of images is developing, but narrower in Catalonia than in Chile.

Key words

Visual literacy; Textbook; Chile; Catalonia.

Introducción

El desarrollo de la tecnología en el siglo XXI que ha ampliado los estímulos visuales instala la necesidad de promover una alfabetización visual progresiva (Gómez del Águila & Vaquero-Cañestro, 2014), las cuales en el área de ciencias sociales debiesen concebirse como documentos gráficos. En esta línea es necesario introducir herramientas para que el alumnado adquiera un desarrollo óptimo en la utilización de las imágenes, lo que directamente implica una correcta alfabetización visual. En este sentido, este texto tiene dos objetivos centrales. En primer lugar, valorar los aprendizajes promovidos en las actividades de los libros de texto (LT) que emplean imágenes en Chile y España. En segundo lugar, sugerir directrices didácticas para su uso como documento gráfico visual en la enseñanza de las ciencias sociales en primaria.

Dentro del área de ciencias sociales de Educación Primaria debemos acercarnos a un uso responsable de la imagen, que conlleva asociado un cambio de perspectiva que permita al estudiantado adquirir un visión crítica de ellas. Aquí, el desarrollo de los contenidos del área de ciencias sociales juegan un rol fundamental, ya que estas buscan promover una aproximación crítica a los fenómenos sociales y la comprensión del presente (Prats, 2011). Concordamos con la idea de que en edades tempranas se puede desarrollar la alfabetización visual en los estudiantes y que ello incide en la formación del pensamiento histórico (Cooper, 2015). La alfabetización visual en primaria es un punto de partida para la adquisición de herramientas de lectura crítica para el posterior aprendizaje de los estudiantes.

En este trabajo, nos centraremos en las imágenes de los LT, puesto que continúa siendo uno de los soportes con presencia de imágenes más usados en el aula, los cuales promueven, además, aprendizajes en sus actividades. Investigaciones recientes señalan que las imágenes no son significativas en el desarrollo de aprendizajes complejos en España (Gámez Ceruelo, 2016; Gómez Carrasco & López Martínez, 2014) o en Chile (Sáez

Rosenkranz, 2016). En ambas realidades quedan relegadas más bien a un rol ilustrativo o descriptivo, lo cual se sitúa como un impedimento para adoptar lecturas complejas de las imágenes. En este sentido, su tratamiento como fuente documental favorece el desarrollo del espíritu crítico al tiempo que desarrolla el pensamiento histórico.

Mediante la promoción del pensamiento histórico los estudiantes adquieren competencias y habilidades para enfrentar con una actitud crítica su realidad (Carretero & Montanero, 2008), lo cual es especialmente significativo en un entorno altamente visual. De esta manera, propender a una adecuada alfabetización visual contribuiría a una aprehensión más crítica de su entorno (Desai, Hamlin & Mattson, 2010; Gómez del Águila & Vaquero-Cañestro, 2014).

En este sentido, analizar la manera en la cual, desde el aula, se propone el trabajo con imágenes en ciencias sociales, puede contribuir a la generación de un diagnóstico que permita establecer orientaciones didácticas necesarias para el desarrollo de una actitud crítica por parte de los estudiantes.

Libros de texto, imágenes y pensamiento histórico

Los libros de texto son uno de los recursos más frecuentes en aula. Como bien señalaba Valls (2007a), mediante su estudio se puede acceder a una perspectiva amplia sobre cómo se enseña la Historia en el aula. Ellos no sólo presentan los contenidos que se consideran más relevantes desde las directrices institucionales, sino que también producen y reproducen discursos y narrativas respecto a las múltiples dimensiones en las que operan (Martínez Bonafé, 2008).

Como todo producto cultural, los libros de texto, albergan una serie de concepciones y significados (Williams, 1981) que pueden develarse leyendo sus discursos subyacentes (Atienza Cerezo & Van Dijk, 2010) mediante una aproximación crítica a sus contenidos y narrativas. En esta línea, un acercamiento crítico a la dimensión didáctica de los libros de texto permite develar los significados que operan en sus concepciones. Las acciones llevan implícitas intencionalidades que responden a determinados objetivos y que, a la vez, están en concordancia con las acepciones de significado de un cierto momento histórico (Rogers, 2011).

En el ámbito de la manualística existe una sólida línea de trabajo asociada al trabajo de la imagen, destacando investigaciones sobre su análisis iconológico y las propuestas de la didáctica de la imagen. Estos dos campos se han caracterizado por una mirada interdisciplinar que incluye la Semiótica, la Psicología Educativa y la Comunicación Audiovisual (Kress & Van Leeuwen, 1996).

En este artículo destacamos la importancia de la cultura visual y el desarrollo de la alfabetización visual en el área de ciencias sociales para complementar la formación global del estudiantado, teniendo en cuenta la perspectiva de los objetivos del área: generar herramientas que permitan el pensamiento histórico y fomentar el pensamiento crítico (Perikleous & Shemilt, 2011; Prats, 2011; Seixas & Morton, 2013), el cual debe ser promovido también desde el uso de las imágenes, en este caso, mediante su concepción como documentos. Asumir las imágenes de esta manera conlleva asociada la necesidad de aplicar a su trabajo y análisis los procedimientos propios de la investigación social (Prats & Santacana, 2011). Esto significa aprehenderlas desde una mirada crítica y no como retratos visuales fehacientes de acontecimientos sociales (Ruiz Berrio, 2007). Por tanto, destacamos la utilidad de la imagen como fuente documental gráfica para el desarrollo de la

alfabetización visual, permitiendo al estudiantado herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico y como recurso para la promoción del pensamiento histórico.

Entendemos el proceso de alfabetización visual como un proceso global de aprehensión crítica de la imagen. Esto implica ir más allá de su descripción como han señalado Moradiellos (2013) y Valls (2007b) recogiendo las categorías de Panofsky. Por tanto, se hace necesario incidir en una formación preiconográfica –o de descripción, técnica y temática; iconográfica, en la cual se desarrolla un análisis formal y, finalmente iconológica, centrada en la explicación e interpretación de su contenido. Lo anterior adquiere importancia en el contexto actual, puesto que la cultura visual es cada vez más predominante en el ámbito escolar y en los libros de texto. Éstos últimos han aumentado considerablemente en los últimos años su corpus gráfico.

La imagen en el libro de texto de ciencias sociales, tiene abordajes complejos, con diversas caras y focos de interés que pueden ir más allá del análisis de sus mensajes. Uno de los puntos de atención en los que se ha centrado la literatura ha sido la creación de identidades, especialmente, vinculadas a la idea de la historia nacional (Gómez Carrasco & López Martínez, 2014; López Facal, 2009). Pero pocos estudios se han focalizado en la imagen y su uso didáctico como fuente documental gráfica, el cual entronca con la relación entre imagen e Historia. Así, el empleo de imágenes en el área de ciencias sociales estaría marcado por la concepción de los historiadores sobre la dicotomía entre la objetividad de la imagen como documento fiel del pasado y la polisemia intrínseca a las imágenes (Valls, 2007b). Sin embargo, en esta investigación, consideramos importante matizar uno de los aspectos que ha sido obviado dentro de la compleja relación que la imagen posee con el área de ciencias sociales: el estudio de las fuentes documentales gráficas es una aportación directa al desarrollo de la alfabetización visual.

Desde este trabajo, reivindicamos el uso de la fuente documental gráfica para un proceso de alfabetización visual gradual, crítico y consciente, no sólo en relación al área de las ciencias sociales, si no como un proceso global y conjunto en el que cada área aporta una perspectiva nueva y acumulativa que ayuda al estudiantado a analizar la complejidad de la imagen, ahondando en aspectos discursivos y de creación de las identidades, complementando otros aspectos cercanos a análisis de la percepción visual.

La didáctica de las ciencias sociales ha apostado por cambiar el enfoque desde la exposición secuencial de contenidos para, mediante la aplicación de una serie de procedimientos y aprendizajes complejos, favorecer una aprehensión crítica de la realidad o el llamado pensamiento histórico (Carretero & Montanero, 2008).

Estudios recientes en libros de texto en España sugieren que, en términos generales, el pensamiento histórico es escasamente promovido en relación a las actividades (Sáiz Serrano & Colomer, 2014), y también al uso de las imágenes (Gómez Carrasco & López Martínez, 2014). En cambio en Chile, recientemente, se han incorporado en gran medida actividades que promueven el pensamiento histórico y un uso crítico de las imágenes (Sáez Rosenkranz, 2016). A diferencia de lo que está ocurriendo en el país sudamericano actualmente, los libros de texto previos a la reforma curricular en curso, también promovían un uso de la imagen ilustrativa (Olivares Felice, 2006).

Consideramos que la presencia secundaria e ilustrativa de la imagen en los libros de texto se encuentra relacionada con la forma en que se ha promovido la enseñanza de la historia, caracterizada por un enfoque secuencial y episódico. Éste ha tenido un calado histórico profundo desde su constitución como materia educativa. Su función estaba relacionada con la construcción de narrativas orientadas a dotar de un espesor histórico a los estados nación (Viñao Frago, 2008). La transmisión de saberes no requería aproximaciones

analíticas, y en consecuencia, el trabajo con diversos recursos, entre ellos las imágenes, era innecesario. De forma específica, sobre el uso de la imagen en la enseñanza de la historia en libros de texto, la literatura ha señalado que ha sido, y sigue siendo, fundamentalmente ilustrativo (Gámez Ceruelo, 2016), a la vez que refuerza estereotipos acordes a las construcciones que los estados nación han definido (Beniscelli, 2013; Berchenko, 2006). En este sentido, la imagen posee un rol secundario en la formación en ciencias sociales, apoyando, principalmente, su contenido.

Si bien la perspectiva didáctica que promueve aprendizajes analíticos no es nueva, ya que data de los años setenta (Prats, 1989), por diversos motivos (López Facal, 2004) su calado no ha logrado impactar, al menos en los libros de texto como bien lo han demostrado los resultados de las investigaciones recientes (Gómez Carrasco, 2014; Prieto Prieto, Gómez Carrasco, & Miralles Martínez, 2013; Sáiz Serrano, 2014; Sáiz Serrano & Colomer, 2014). A pesar de ello, la efectividad de metodologías activas en la enseñanza de la historia que promueven el trabajo con fuentes primarias está constatado (Salazar-Jiménez, Barriga-Ubed, & Ametller-López, 2015).

Reclamamos, por tanto, el papel importante que juega el área de ciencias sociales en el proceso activo de la alfabetización visual. Para ello, hemos puesto atención en el tipo de interacción que se propone entre el estudiantado y las imágenes del libro de texto, de modo que se pueda tener un diagnóstico que permita adquirir progresivamente herramientas para una lectura de las imágenes apropiada mediante su abordaje como fuentes documentales gráficas. Esto permitiría un uso consciente de ellas, más allá del rol ilustrativo que se ha hecho de ellas en los libros de texto.

Metodología

Para realizar el análisis sobre los aprendizajes promovidos en actividades con imágenes se emplean dos perspectivas metodológicas. Por un lado, la cualitativa en su más amplio sentido (Denzin & Lincoln, 2005) y, por otro, la perspectiva comparada (Reventós Santamaría, 1983). La primera, permite un análisis en profundidad de cada una de las actividades, mientras la segunda favorece obtener una perspectiva más global sobre el tema.

El análisis cualitativo de los ejercicios con imágenes se ha realizado atendiendo a dos niveles:

- Desarrollo cognitivo (Anderson & Krathwohl, 2001) y presencia de rasgos del pensamiento histórico (Seixas & Morton, 2013) de la actividad propuesta.
- Nivel de complejidad en la lectura de la imagen (Moradiellos, 2013; Valls, 2007b).

De esta manera, para realizar un análisis que permitiera discutir el nivel de complejidad de la imagen y de desarrollo cognitivo se construyeron las siguientes categorías analíticas:

- *Actividades de complejidad baja*: son aquellas actividades de carácter descriptivo, encabezadas por verbos de acción tipo: recordar y entender, en los que las imágenes se emplean para la extracción de información explícita. Los rasgos del pensamiento histórico pueden llegar a situar las imágenes en el tiempo y en el espacio, pero no existe procesamiento de la información que contienen. A nivel de análisis de la imagen, se corresponden con un análisis meramente descriptivo o preiconográfica.

- *Actividades de complejidad moderada:* Corresponden a actividades enunciadas por verbos del ámbito de la aplicación y análisis, en las cuales se extrae información no explícita en la imagen. Las actividades presentan una incipiente crítica y análisis de fuentes, pero no logran promover su interpretación. En cuanto al tratamiento de la imagen, se inicia una relación de análisis iconográfico.
- *Actividades de alta complejidad:* Las actividades de alta complejidad son aquellas que se relacionan con procedimientos de carácter evaluativo o hipotético. Las imágenes son analizadas a interpretadas en su contexto. Corresponden a actividades que las emplean como fuente central de información. Pese a estar en el nivel de Educación Primaria, estas tipología de actividades fomentan el inicio de un desarrollo de un análisis de tipo iconológico.

Estas categorías han permitido incidir en la necesidad de un proceso gradual de la alfabetización visual, incluyendo estos elementos en las pautas de trabajo de las actividades de Educación Primaria en los diferentes ciclos, permitiendo llegar a una mayor complejidad en niveles superiores, como la educación secundaria.

Para el análisis comparativo se aplicaron los procedimientos establecidos por Reventós Santamaría (1983) que corresponden a: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación.

Las actividades con imágenes analizadas son parte de los textos usados en el curso académico 2016 en Chile y 2015/2016 en España para Educación Primaria y su equivalente en Chile, la educación básica. En este último caso, son los textos entregados por el Ministerio de Educación que cubren más del 90% de la matrícula escolar y, de acuerdo al proceso de compra, provienen de diversas editoriales. Destacamos que las imágenes analizadas en el caso chileno se corresponden con casas editoras de libros de texto españolas.

Se escogieron las actividades más representativas de cada ciclo en cada una de las realidades analizadas¹. En España se trabajó con libros de texto de Cataluña y se seleccionaron las dos editoriales más vendidas: editoriales Santillana/Grup Promotor y Vicens Vives, las cuales además poseen una gran popularidad en todo el Estado español.

Para este trabajo, se escogieron seis imágenes por país, dos por ciclo para analizar la progresión. En el caso de España, una por editorial y ciclo. Las actividades analizadas se detalla a continuación:

¹ Esta selección fue posible gracias al avance previo realizado en las tesis doctorales de ambas autoras que analizaron en profundidad los textos escolares. También es el resultado ulterior de un primer análisis exploratorio y preliminar censal de las actividades con imágenes en ambos libros de texto en los casos chileno y catalán. Ver: Gámez Ceruelo, 2016, *La función educativa de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria: Un estudio exploratorio en torno al currículo escolar, los libros de texto y la concepción del alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria* y Sáez Rosenkranz, 2016, *Análisis de las actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile*.

Tabla 1.

Listado de las actividades analizadas

Chile				
Curso	Editorial, año	Unidad	Tema	Instrucción de la actividad ²
1°.	Santillana, 2014	2.Mi comunidad	Mi barrio	Observa y haz las actividades: a) ¿En qué lugar están estas personas?; b) ¿Qué están haciendo?; c) Encierra en un [imagen de un círculo azul] los que tienen una mala actitud; d) Encierra en un [imagen de un círculo rojo] los que tienen una buena actitud; e) ¿Cómo te comportas tu en tu barrio?
2°.	Santillana, 2014	3.Chile, una mezcla de culturas	Los inmigrantes del pasado	¿Qué características tienen en común las casas inglesas y las casas que los inmigrantes ingleses construyeron en Chile?
3°.	Santillana, 2014	3.Los griegos de la antigüedad	Arquitectura griega	1) Observa las dos construcciones chilenas y compáralas con el Partenón. ¿Crees que hay influencia de los griegos en nuestras construcciones? ¿Dónde observas esa influencia?; 2) En tu localidad, ¿existe algún edificio en el que se puedan reconocer elementos arquitectónicos de Grecia? Pega una imagen de ese edificio en tu cuaderno o dibújalo. Luego marca los elementos que heredamos de los griegos.
4°.	Norma, 2015.	3.Las grandes civilizaciones mesoamericanas	Los mayas	Interpretamos un código. 1)Observemos esta imagen del Código Mendoza (h.1541 Biblioteca Bodleian, Universidad de Oxford, Inglaterra); 2)Describamos los elementos que aparecen en la imagen. 3) Conclusión: a) ¿qué podemos concluir de la imagen?; b) ¿Cómo se relaciona la situación representada en la imagen con lo que has aprendido?
5°.	SM, 2015.	4. ¿Qué aspectos de la sociedad colonial son parte de nuestra identidad cultural?	Sociedad colonial	Observa la imagen, luego responde: a) Según su contexto de origen, ¿esta fuente es primaria o secundaria? ¿Por qué?; b) ¿Qué aspectos de la colonia se observan representados en esta fuente y qué intención crees que tuvo el autor para representar dicho aspecto. Explica.
6°.	SM, 2015	5. ¿Porqué la democracia es considerada el mejor sistema para convivir en sociedad?	Democracia	7. ¿Qué diferencias observas en las fotografías de los docs. 1, 2 y 3? ¿A qué crees que se deben esas diferencias?; 8) ¿Qué celebran las multitudes en las fotografías de los Docs. 4 a 7? ¿Crees que son situaciones que merecen una celebración popular? ¿Por qué?

² Las actividades en catalán se han traducido al castellano por las autoras.

Cataluña				
1º.	Grup Promotor /Santillana 2011	Tema introductorio. “¿Comienzas primero!”	La escuela	Las personas que trabajan en las escuela. Relaciona: [imágenes de trabajos en la escuela con sus nombres en texto: maestra, director, cocinero, conserje, secretaria, personal de limpieza]
2º.	Vicens Vives 2015	9. El paso del tiempo	El tiempo	Fíjate bien en las fotografías y contesta: ¿Es el mismo lugar? ¿Qué ha cambiado?
3º.	Grup Promotor /Santillana 2012	12. Observamos el paso del tiempo	El tiempo	A lo largo de la historia se distinguen diversas épocas: la de las cuevas, la de los romanos, la de los castillos, la de las fábricas y la actualidad. Ordena las imágenes de la más antigua a la más reciente. (se incluye la imagen de una pintura rupestre; un acueducto romano, un castillo y una fábrica)
4º.	Vicens Vives 2014	2. Paisajes naturales y humanizados.	Actividades de repaso	Observa las imágenes de estos paisajes y compáralas. a) ¿Qué diferencia fundamental puedes establecer entre estos dos paisajes? b) Enumera las modificaciones que han introducido los seres humanos al paisaje 2; c) ¿Qué actividades humanas han promovido la alteración de estos paisajes?; d) ¿En cuál de los dos paisajes debe ser más alta la contaminación? ¿Por qué?
5º.	Grup Promotor /Santillana 2009	12. La Edad Media	Actividades de evaluación	4) Fíjate en las imágenes y explica los pasos que se siguen para imprimir un libro; 5) ¿Crees que la invención de la imprenta en el siglo XV supuso para la difusión de la información lo mismo que ha significado internet en el siglo XXI? ¿Por qué?
6º.	Vicens Vives 2011	3. La Edad Moderna	La difusión del Humanismo	32. Señala dos características que consideres fundamentales del estilo románico y dos del estilo gótico; 33) ¿Por qué las iglesias góticas son más luminosas que las románicas?; 34) ¿Qué construcción corresponde al arte románico y cuál al gótico? ¿Por qué lo sabes?

Análisis de resultados

Las imágenes en libros de texto chilenos

En el caso chileno, las imágenes escogidas corresponden a cada uno de los cursos de educación básica (figura 1). De primero a tercero básico abordan entornos urbanos, mayoritariamente cercanos al estudiante y tienen relación con su presente. En primero básico se ha escogido una ilustración sobre el barrio; en segundo y tercero, actividades con fotografías: una comparativa de una calle de la ciudad de Valparaíso en relación con una

calle inglesa contemporánea³ en segundo y otra de la arquitectura de estilo grecorromano y de estilo neoclásico en tercero. En primero básico, la instrucción remite a la identificación del comportamiento adecuado y no adecuado en el espacio público, mientras en segundo y tercero, a partir de las fotografías se verifican las similitudes apuntando a la herencia de estas culturas (tabla 1).

Desde cuarto a sexto básico, las imágenes son lejanas al cotidiano de los estudiantes. En cuarto se emplea una ilustración sobre el mensaje de códigos mayas. En quinto una pintura de castas mexicana del siglo XVII y en sexto fotografías sobre clases sociales del siglo XX y de celebraciones masivas en eventos políticos (discursos presidenciales, constitución de 1980 y retorno a la democracia). Las instrucciones remiten a metodología de análisis en cuarto y al análisis de las imágenes en los últimos dos cursos (tabla 1).

2. Observa las imágenes y responde.

1. Observa esta imagen y responde las preguntas en los recuadros.

A (El personaje es hombre o mujer?, cómo lo sabes?)

B (¿Cómo está vestido/a la persona?)

C (¿Qué actividad está realizando?)

D (¿Cómo está vestido/a?, ¿qué talabazo?)

E (¿En qué posición está?)

2. Describe los elementos que aparecen en la imagen.

3. Conclusión

a) ¿Qué podemos concluir de la imagen?

b) ¿Cómo se relaciona la situación representada en la imagen con lo que has aprendido?

2.º básico

4.º básico

6.º básico

2.º básico

4.º básico

6.º básico

Figura 1. Ejemplos de imágenes analizadas en libros de texto chilenos

En todas estas actividades las imágenes tienen un rol central, puesto que son el recurso a partir del cual el estudiante construye su conocimiento. Así, en los libros chilenos se evidencia que el papel que juega la imagen tiende a alejarse de la función ilustrativa que han detectado estudios para otras temporalidades (Olivares Felice, 2006).

En lo que corresponde a la dimensión cognitiva, el aprendizaje propuesto a partir del trabajo con imágenes es gradual. Comienza con la identificación de elementos en primero básico; la comparación con elementos dados en segundo; la comparación e interpretación en tercero; la descripción, análisis e interpretación en cuarto; la crítica, observación e interpretación de fuentes en quinto y finalmente, la comparación y valoración de los hechos retratados en sexto.

Esta progresión sugiere que se incluyen gradualmente elementos del uso de la imagen como un documento gráfico visual. Así, se localizan dentro del nivel de complejidad medio y alto. Se entregan herramientas para la descripción global de la imagen y su observación (primero básico), pero también para su comparación y análisis (segundo y tercero básico). El trabajo en concreto como documento gráfico visual se inicia en cuarto básico y se

³ Valparaíso fue una ciudad con gran influencia inglesa durante el siglo XIX y su arquitectura se asemeja a la británica.

consolida en quinto con la crítica e interpretación de las fuentes. En sexto, el trabajo con imágenes se vuelve hacia los niveles comparativos pero se avanza hacia la valoración de los hechos retratados, a modo más bien ilustrativo, sin mediar crítica. Este rasgo, como hemos señalado previamente (Sáez Rosenkranz, 2016), es concordante con el trabajo que se ha dado de la historia del tiempo presente y situaciones conflictivas, el cual tiende a abordar de una forma neutra y poco problematizada los acontecimientos del pasado reciente (Toledo Jofré, Magendzo Kolstrein, Gutiérrez Gianellad, Iglesias Segura, & López-Facal, 2015). Al margen de lo anterior, se destaca que sexto básico es el curso en el cual el uso de la imagen –como documento gráfico– es menos desarrollado y, en consecuencia, también es minoritario el trabajo del pensamiento histórico⁴.

Por lo tanto, se evidencia que en Chile el uso de la imagen tiende a ser empleado como un documento gráfico visual con una creciente inclusión de rasgos del pensamiento histórico y una progresión de aprendizajes cognitivos.

Las imágenes en libros de texto catalanes

Al igual que los libros chilenos, la cercanía y complejidad de las imágenes se relacionan con la progresión de los ciclos. Las actividades presentan imágenes con temáticas cercanas al entorno más próximo del estudiantado en ciclo inicial, tales como el colegio, el mercado o el hospital, para ir alejándose progresivamente en el ciclo superior con un mayor número de monumentos o espacios institucionales (figura 2). Sin embargo, la recolección de imágenes, en el caso catalán, ha presentado características más significativas en cuanto a la relación de la imagen con la tipología del ejercicio, destacando que la relación establecida entre los enunciados y la selección de las fotografías potencian la función ilustrativa de la imagen.



Figura 2. Ejemplos de imágenes analizadas en libros de texto catalanes

En el caso de los ejemplos seleccionados en los libros de texto catalanes debemos resaltar que es la relación entre el nivel de desarrollo cognitivo y el nivel de complejidad de las

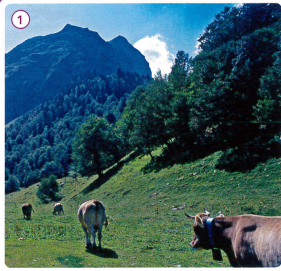
⁴ Una análisis más profundo sobre esta temática se puede ver en la tesis doctoral *Análisis de las actividades de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile* (Sáez Rosenkranz, 2016).

imágenes seleccionadas lo que ha destacado de forma significativa en el análisis realizado. En primer lugar, si analizamos de manera individualizada el nivel de progresión cognitiva, podría llegar a ser considerado como “correcto” el modo en el que ambas editoriales presentan el tratamiento de las imágenes en las actividades. Esto se debe a que existe un nivel diferenciado de complejidad en cada ciclo, manteniendo actividades que van desde tareas sencillas del ámbito *recordar* o *identificar* hasta el ciclo superior en el que se encuentran ejemplos que invitan al estudiantado a *analizar* e *interpretar* en su contexto. Se aprecia que se realiza una graduación de la dificultad en las propuestas: en ciclo inicial se proponen actividades como *reconocer* para el primer curso, en segundo una comparativa que implica analizar el paso del tiempo. En ciclo medio, encontramos en tercero otra línea del tiempo y en cuarto un ejercicio que implica observar y comparar, finalizando en ciclo superior con una imagen en quinto, la cual *a priori* se podría interpretar como un análisis iconográfico vinculado con un modelo historiográfico más cercano a la historia de la mentalidades y, en sexto con un análisis iconográfico de estilos artísticos en el que se potencia el reconocimiento de características formales para diferenciar estilos artísticos. Como se puede apreciar, la orientación propuesta en las actividades sería de gran interés para el aprendizaje del estudiantado.

Sin embargo, este nivel de progresión de la instrucción no se correlaciona con el nivel de complejidad de las imágenes, dificultando, por tanto, el desarrollo de la alfabetización visual del estudiantado de primaria. La selección de imágenes potencia el vínculo texto-imagen, afianzando por un lado la función ilustrativa, y por otro, destacando cómo de un modo indirecto se genera una correlación inapropiada entre las órdenes pautadas en el enunciado de la actividad y la dificultad cognitiva que presentan las imágenes. De este modo, acciones como *reconocer* quedan relegadas a un esfuerzo cognitivo bajo por parte del estudiantado, debido a la conexión establecida entre texto-imagen. La obviedad de la respuesta es tal, que no representa un verdadero reto de aprendizaje, siendo la respuesta dada implícitamente en el ejercicio, potenciando, por tanto, el nivel ilustrativo de la propuesta editorial.

El tipo de propuestas que implican la realización de una comparativa, también se encuentran en este nivel bajo de complejidad cognitiva. Destacamos el caso del ejercicio 4, de cuarto de primaria (figura 3), donde se puede observar la incongruencia entre enunciado y contenido de la imagen. El ejercicio propone al estudiantado una comparativa a partir de una selección de imágenes muy diferenciada, presentando un plano corto y una vista aérea. La pauta del ejercicio manipula y dirige la respuesta del estudiantado, anulando aspectos básicos para una correcta interpretación de la imagen, e imposibilitando análisis más imaginativos y/o críticos. De este modo, la extracción de información sobre estas imágenes, en clave de comparativa, provocaría una lectura de las imágenes sesgada y simplista, haciendo que los alumnos realicen juicios de valor fáciles y precipitados, en lugar de provocar un análisis más complejo.

● 4. Observa les imatges d'aquests paisatges i compara-les.




a. Quina diferència fonamental pots establir entre aquests dos paisatges?
 b. Enumera les modificacions que ha introduït l'ésser humà al paisatge ②.
 c. Quines activitats humanes han promogut l'alteració d'aquest paisatge?
 d. A quin dels dos paisatges deu ser més alta la contaminació? Per què?

Figura 3. Actividad de 4º. de Educación Primaria

En esta línea, encontramos que, en ciclo superior, la información que debe ser extraída de la lectura y análisis de las imágenes es dada al estudiantado de manera literal en el libro a través del texto escrito. Se señala, por ejemplo, la actividad seleccionada para sexto: Señala dos características que consideres fundamentales del estilo románico y dos del estilo gótico; 33) ¿Por qué las iglesias góticas son más luminosas que las románicas?; 34) ¿Qué construcción corresponde al arte románico y cuál al gótico? ¿Por qué lo sabes?”. En la misma página de la actividad (figura 2), aparecen dos ilustraciones que se corresponden con las imágenes del interior de las iglesias propuestas, pudiendo el alumnado tomarlas como referencia, y en cuyo pie de foto aparece literalmente la información a señalar, pudiendo el estudiantado responder a la pregunta sin necesidad de analizar las imágenes. De esta manera, se potencian los aspectos formalistas de la Historia del Arte, imposibilitando a esta área promover una lectura de imágenes compleja (Gómez del Águila & Vaquero-Cañestro, 2014), dando herramientas al estudiantado solo en este sentido formalista.

Discusión

El trabajo con las imágenes en los libros de texto chilenos y catalanes de Educación Primaria indica que la selección de éstas tiende a ser coherente con cada una de las etapas por las cuales transita el estudiante. En ambas realidades son más cercanas al contexto del estudiante en los cursos inferiores y más lejanas en la medida en que van avanzando en los cursos superiores. A su vez, se evidencia que, si bien existe una progresión coherente respecto a las instrucciones planteadas en términos cognitivos, hay una distancia significativa en el rol que las imágenes poseen en la promoción del pensamiento histórico. La función ilustrativa predomina en el caso catalán como bien ya se había señalado en otras investigaciones de libros de texto en esta comunidad autónoma (Gámez Ceruelo, 2016) y también para otras realidades del país (Gómez Carrasco & López Martínez, 2014). Esta función ilustrativa no es tan clara en los libros de texto chilenos, puesto que las actividades analizadas tienen como base fundamental el trabajo de éstas como fuentes documentales gráficas. La idea de utilizar en aula las imágenes como documento gráfico ha sido defendida desde la didáctica de la historia y las ciencias sociales (Gómez Carrasco & López Martínez, 2014; Prats, 2011; Valls, 2007b), puesto que su trabajo, aplicando los pasos propios de la investigación social, contribuye a la promoción del pensamiento histórico.

Una dificultad para la promoción del pensamiento histórico mediante el uso de las imágenes como documento gráfico visual es la pertinencia de su selección. Hay una distancia entre las instrucciones con las cuales el estudiante debe realizar las actividades y

las características de la imagen. En el caso chileno, éstas son coherentes con las instrucciones y permiten desarrollar las tareas a partir de ellas de forma progresiva. Se promueve una lectura crítica que adquiere una complejidad gradual conforme se avanza en los distintos niveles.

La alfabetización visual que requiere un trabajo continuo sobre una lectura crítica de la imagen es, en consecuencia, un rasgo trabajado de forma dispar en ambas realidades. En Chile se promueve con frecuencia, con una complejidad creciente y con pautas claras para su desarrollo, mientras en Cataluña su promoción se ve truncada por la poca pertinencia de las imágenes y la información sesgada que presentan.

Por tanto, al realizar la comparativa entre Chile y Cataluña aplicando los diferentes niveles de análisis, tanto de desarrollo cognitivo como de complejidad de la imagen, podemos afirmar las siguientes ideas en relación al desarrollo de la alfabetización visual y del pensamiento histórico.

Hemos encontrado un gran número de actividades que desarrollan la lectura de imagen desde la extracción de información explícita, de complejidad baja. Para el desarrollo del estudiantado de ciclo inicial es necesario incidir en la utilidad de este tipo de actividades, ya que la alfabetización visual necesita de una progresión paulatina en cuanto a la dificultad de las tareas cognitivas. Sin embargo, cabe considerar, del mismo modo, la necesidad de no caer en una relación texto-imagen simplista que no suponga un reto cognitivo adecuado a su nivel de progresión. Esta idea se puede destacar más en profundidad mediante el análisis de las actividades de complejidad media. Para ello, podemos observar los ejercicios del curso de segundo y tercero básico en Chile, en contraposición con el de cuarto de primaria en Cataluña. La selección de imágenes realizada por la propuesta editorial chilena es acertada en cuanto a la relación del enunciado y la selección de imágenes, permitiendo al estudiantado realizar comparativas entre las imágenes. Sin embargo, la selección de imágenes de la propuesta catalana imposibilita al estudiantado a adquirir herramientas de lectura de imágenes provocando respuestas que no proceden de la obtención de información de las imágenes. El enunciado de las actividades debe ser debidamente reforzado con una selección de imágenes apropiada, posibilitando que el estudiantado pueda trabajar la imagen como una fuente documental gráfica, generando así una base para la formación del pensamiento histórico. Para el logro del desarrollo cognitivo de actividades de nivel alto, la función ilustrativa, potenciada por un excesivo uso del vínculo texto-imagen puede desvirtuar tareas complejas como el análisis de imagen, favoreciendo la mera descripción de imágenes en lugar de acciones más relacionadas con la interpretación.

Conclusiones y orientaciones didácticas

El estudio permite sostener que existe una diferencia sustancial en el tratamiento de las imágenes en ambas realidades. Mientras en el caso chileno se emplean como documento gráfico, en el catalán tienden a cumplir un rol ilustrativo. Asimismo, en el caso americano su selección y tratamiento didáctico es concordante, mientras en el europeo esta relación no es tan clara.

En el proceso de selección y diseño didáctico es necesario atender a la adecuación del desarrollo cognitivo en las actividades, a la complejidad de la imagen seleccionada y a la relación entre ellas y las instrucciones, ya que en estos elementos radica una alfabetización visual y procedimientos progresivos.

Si consideramos que son los profesores quienes aplican estos materiales en sus aulas, es de vital relevancia que conozcan los distintos niveles de análisis visual y su trabajo de forma progresiva. Asimismo, es necesario que sean capaces de evaluar la calidad del material gráfico propuesto de cara a detectar y corregir el tipo de aproximación didáctica, para así progresar hacia un análisis iconológico. Aunque este tipo de análisis es más propio de niveles más altos, como la secundaria, para llegar a ello es necesaria una secuenciación gradual desde lo preiconográfico hacia lo iconológico. Por tanto, en Educación Primaria se debería comenzar por tareas sencillas a nivel cognitivo, cuidando el uso excesivo de la función ilustrativa de la imagen y de la introducción de la relación texto-imagen aplicada de un modo simplista.

En síntesis, consideramos relevante que el trabajo con imágenes en Educación Primaria implique una revisión crítica por parte del profesorado; promueva una aproximación gradual y progresiva hacia el análisis iconológico y se aleje de la concepción ilustrativa de la imagen en la enseñanza de las ciencias sociales. En este sentido, destacamos la importancia de la labor de los didactas de cara a la selección y tratamiento educativo de contenidos, en este caso imágenes, para que sean trabajadas como fuentes documentales gráficas.

Como apunte final, cabe destacar que la distancia que observamos en el trabajo de las imágenes en ambas realidades comparten en algunos casos las casas editoriales. En este sentido, vale preguntarse ¿qué otros factores están incidiendo en la promoción o no de una alfabetización visual?

Referencias

- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Atienza Cerezo, E., & Van Dijk, T. A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.
- Beniscelli, L. (2013). Representaciones visuales de indígenas y suramericanas/os: análisis de la relación imagen-texto en ilustraciones de libros de Ciencias Sociales para Educación General Básica. Chile, 1970-1980. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 1(1), 112-145.
- Berchenko, P. (2006). Funciones, estereotipos y valores de la imagen en el libro de texto chileno Saber (1982). En J.-L. Guereña (Ed.), *Image et transmission des Savoirs dans les Mondes Hispaniques et Hispano-Américains* (pp. 505-515). Tours-France: CIREMIA.
- Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y educación*, 20(2), 133-142.
- Cooper, H. (2015). How Can We Plan for Progression in Primary School History? *Revista de Estudios Sociales* No.35, 52, 16-31. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.02>
- Desai, D., Hamlin, J. & Mattson, R. (2010). *History as Art, Art as History*. Contemporary Art and Social Studies Education. New York: Routledge.
- Gámez Ceruelo, V. (2016). *La función educativa de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria: Un estudio exploratorio en torno al currículo escolar, los libros de texto y la concepción del alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.

- Gómez del Águila, L. M., & Vaquero-Cañestro, C. (2014). Educación Artística y experiencia importada: Cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(3), 387-400.
- Gómez Carrasco, 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, 131-158.
- Gómez Carrasco, C. J. y López Martínez, A. M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la Historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, (13), 17-29.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.
- López Facal, R. (2004). El pensamiento crítico debe ser, en primer lugar, autocrítico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, (3), 95-101.
- López Facal, R. (2009). Identificación e identidad nacional en los manuales de historia españoles. En J. Rodríguez Rodríguez, M. Horsley, & S. V. Knudsen (Eds.), *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media* (pp. 214-239). Santiago de Compostela: IARTEM.
- Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 62-73.
- Moradiellos, E. (2013). *El oficio de historiador. Estudiar, enseñar, investigar*. Madrid: Akal.
- Olivares Felice, P. (2006). Rapports «Texte-Image»: Quelques observations concernant des Manuels d'Histoire du Chili. En J.-L. Guereña (Ed.), *Image et transmission des Savoirs dans les Mondes Hispaniques et Hispano-Américains* (pp. 495-502). Tours-France: CIREMIA.
- Perikleous, L., & Shemilt, D. (Eds.). (2011). *The future of the past: why history education matters*. Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research.
- Prats, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias «Germanía-75» e «Historia 13-16». En M. Carretero, Mario, J. I. Pozo, & M. Asenso (Eds.), *La Enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 201-210). Madrid: Visor.
- Prats, J. (Ed.). (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó.
- Prats, J., & Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En *Didáctica de la Geografía y la Historia* (Vol. II, pp. 67-87). Barcelona: Graó.
- Prieto Prieto, J. A., Gómez Carrasco, C. J., & Miralles Martínez, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/PrietoGomezMiralles.pdf>
- Reventós Santamaría, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educación*, 3, 61-75.
- Rogers, R. (Ed.). (2011). *An introduction to critical discourse analysis in education* (Second Edition). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Ruiz Berrio, J. (2007). El adoctrinamiento de los niños españoles mediante las imágenes de los libros de historia en la primera mitad del siglo XX. En J.-L. Guereña (Ed.), *Image et transmission des Savoirs dans les Mondes Hispaniques et Hispano-Américains* (pp. 415-424). Tours-France: CIREMIA.
- Sáez Rosenkranz, I. (2016). *Análisis de las actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Sáiz Serrano, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 87-99.
- Sáiz Serrano, J., & Colomer, J. C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *CLÍO. History and History teaching*, (40), 1-19.
- Salazar-Jiménez, R., Barriga-Ubed, E., & Ametller-López, Á. (2015). El aula como laboratorio de análisis histórico: el nacimiento del fascismo en Europa. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 94-115. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2826>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Toledo Jofré, M. I., Magendzo Kolstrein, A., Gutiérrez Gianellad, V., Iglesias Segura, R., & López-Facal, R. (2015). Enseñanza de «temas controversiales» en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, 35(52), 119-133. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Valls, R. (2007a). *Historiografía Escolar Española: Siglo XIX-XXI*. Madrid: UNED.
- Valls, R. (2007b). Las imágenes en los manuales escolares de historia y las dificultades de su uso didáctico. *Clío & asociados*, 11, 11-23.
- Viñao Frago, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. *Historia da Educação*, 12(25), 9-54.
- Williams, R. (1981). *Sociología de la cultura*. Barcelona: Paidós.

Leal Pino, C. & Salazar-Jiménez, R. (2017). Investigación etnográfica en la Formación Inicial de Profesores. Una experiencia en el mundo rural de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 143-155.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.284901>

Investigación etnográfica en la Formación Inicial de Profesores. Una experiencia en el mundo rural de Chile¹

Cristián Leal Pino⁽¹⁾, Rodrigo Salazar-Jiménez⁽²⁾

⁽¹⁾Universidad del Bío-Bío, ⁽²⁾Pontificia Universidad Católica de Chile y ⁽²⁾Universidad Adventista de Chile.

Resumen

El artículo tiene como propósito reflexionar sobre una experiencia en investigación etnográfica con estudiantes de pedagogía de la universidad del Bío-Bío, Chillán-Chile, que tuvo por finalidad entregar herramientas para el trabajo etnográfico y desarrollar el pensamiento histórico de los profesores en formación. La experiencia se desarrolló en el marco de la cátedra de *Historia Local*, que se ubica en el séptimo semestre de la malla curricular, de la carrera Pedagogía en Historia y Geografía. La asignatura tiene como propósito estudiar temáticas relevantes de la historia, pero analizadas desde una escala de observación menor, es decir, desde la microhistoria. En este sentido, nos interesó poner a los profesores en formación en contacto con el mundo rural local, a partir de la Fiesta de la Vendimia. Entre los principales resultados destacamos: el valor que el profesor en formación le atribuye a la microhistoria y al método etnográfico, como herramienta para rescatar del anonimato a sujetos populares que han quedado al margen de la Historia oficial; la importancia de la historia oral en la reconstrucción de la memoria y la enseñanza del pasado reciente; y en el valor de la investigación etnográfica para el desarrollo del pensamiento histórico.

Palabras clave

Etnografía; Fiesta-Vendimia; Formación Inicial-Profesores; Pensamiento Histórico.

¹ Este artículo forma parte del proyecto Grupo de Investigación sobre la realidad contemporánea de Ñuble, código 152024 G/EF, financiado por la Universidad del Bío-Bío (Chile).

Contacto:

Cristián Leal-Pino, Universidad del Bío-Bío (Chile). Email: cleal@ubiobio.cl

Research ethnography in the Initial Formation of Teachers. An experience in the rural world of Chile

Abstract

This paper presents a reflection on ethnographic research with students of Pedagogy in History and Geography Bío Bío University, Chillán-Chile. The purpose with this paper was to provide ethnographic tools at work and to develop the historical thinking of the training teachers. This experience was developed within the framework of the Local History course, which is located in the seventh semester of the curriculum, of the Pedagogy in History and Geography course. The aim of the subject is to study relevant topics about history, whereas the questions are analyzed through a minimum scale of observation, the microhistory. In this sense, we were interested to connect the teachers and the local rural world, starting from the Harvest Festival. In conclusion the students value the ethnography tool to rescue anonymity from popular subjects who have been left out of official history, the importance of oral history in the reconstruction of memory and the teaching of the recent events, and finally the value of ethnographic research for developing a historical thinking.

Keywords

Ethnography; Fiesta-Vendimia; Initial Formation-Teachers; Historical Thinking.

Introducción

Este artículo tiene como finalidad analizar el aporte de la investigación etnográfica en el desarrollo del pensamiento histórico de profesores en formación. Para alcanzar este objetivo, se presentará una experiencia vivida en el marco de la asignatura de *Historia Local*, de la Carrera de Historia y Geografía, de la Universidad del Bío Bío, Chile.

La asignatura tiene como centro de estudio la microhistoria, es decir, aquellos problemas relevantes que han ocurrido en la historia nacional, pero estudiados a partir de una escala de observación menor, que en este sentido sería lo local.

El objetivo de la asignatura es entregar herramientas básicas para iniciarse en la investigación histórica y social, conjugando la teoría con la praxis. En este sentido los profesores en formación experimentan con la investigación etnográfica, como un procedimiento propio de la ciencia histórica que da pie al desarrollo del pensamiento histórico (Martineau, 1999; Plá, 2005; P. Seixas, 2004; Wineburg, 2001).

En un primer momento, el alumnado, se introduce en la evolución del concepto de microhistoria a través de autores como: Luis González (1995), Giovanni Levi (2009) y Carlo Ginzburg (2010). Una vez familiarizados con las ideas principales de la microhistoria los profesores en formación se apropian de los instrumentos de recolección de información, entre los que destacan: la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y las notas de campo (Kornblit y Beltramino, 2004; Mastrángelo y Laverdi, 2013; Scribano, 2008). La experiencia se presenta considerando las siguientes fases:

- i) Primero, se describe el proceso formativo de los estudiantes en la asignatura de Historia Local, donde el alumnado descubre en su medio problemáticas que puede reconstruir, básicamente historias y relatos de vida, siguiendo un método de investigación: formulando preguntas, elaborando objetivos, hipótesis/supuestos, marcos teóricos y diseños metodológicos.
- ii) En segundo lugar, se presenta la experiencia vivida por los profesores en formación en la fiesta de la vendimia, la cual fue recogida a través de cuestionarios, informes y discusión grupal.

Fundamentación Teórica

El estudio bibliométrico realizado por Salazar-Jiménez; Barriga-Ubed y Molina-Neira (2014) muestra que la investigación en Didáctica de la Historia se ha concentrado en:

- a) artículos de análisis diagnóstico, donde se describen problemas y/o posibles soluciones frente a enseñanza de la Historia; b) artículos basados en la educación formal, y c) investigaciones basadas en el currículum (p. 34)*

Esta información es corroborada por Henríquez (2014) quien manifiesta que la Didáctica de la Historia es una disciplina que debe alcanzar un desarrollo mayor en Chile, donde aún es escasa la producción científica de experiencias como: prototipos didácticos en el aula, el uso de Tic's o Tac's en Ciencias Sociales, el desarrollo del Pensamiento Histórico y la Formación Inicial de Profesores. A partir del año 2014 este proceso se ha comenzado a revertir con el aumento de investigaciones en el área (Marolla, 2016; Pinochet, 2016; Saéz-Rosenkranz y Salazar-Jiménez, 2016; Valencia, 2016; Villalón y Pagès, 2013).

La Formación del Profesorado en Chile ha sido trastocada por la "Actualización 2009" del currículum, donde la organización y secuencia curricular tienden al desarrollo de habilidades procedimentales en el alumnado (Gazmuri-Stein, 2013). En esta línea nacen los Estándares Orientadores para las Carreras de Educación Media (Mineduc, 2012) que describen lo que los futuros profesores deben saber para ser considerados competentes.

A partir de los Estándares Orientadores (Mineduc, 2012) para la disciplina de Historia, se observa que los profesores principiantes deben manejar conocimientos conceptuales que se dividen en primer y segundo orden. El del primer orden es un conocimiento conceptual y narrativo que da respuesta al *quién, qué, dónde, cuándo y cómo* de la historia; y el de segundo se relaciona con conceptos sustantivos sobre concepciones epistemológicas o estructurales de la historia como causa-efecto, evidencias históricas, cambio y continuidad, perspectiva histórica, etcétera. (Carretero y Rodríguez, 2009; Lee, Dickinson, y Ashby, 2004; P. C. Seixas y Morton, 2013; Van Sledright y Limón, 2006).

Para alcanzar los conocimientos de segundo orden es necesario el desarrollo de habilidades procedimentales que constituyen prácticas específicas de razonamiento y resolución de problemas, (Carretero y Rodríguez, 2009; Van Sledright y Limón, 2006) que se asemejan a las habilidades históricas de pensamiento que permiten a los estudiantes enfrentarse a las fuentes, lo que Wineburg (2001) describe como los heurísticos de documentación, contextualización y corroboración.

Como se ha descrito, el desarrollo del Pensamiento Histórico requiere de profundos conocimientos de la Historia como disciplina científica (Seixas, 2004; Wineburg, 2001). Para que los estudiantes piensen históricamente se requiere de un método de contraste de información de documentos, lo que se traducirá en un lenguaje claro que dé sentido al

pasado, con el fin de cumplir con un tema histórico particular (Boutonnet, 2013; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Prats y Santacana, 2011).

Para transitar de conceptos de primer orden hasta los de segundo orden, es necesario el contacto con la lectura y escritura historiográfica como conocimientos procedimentales (Bofarull, 2001). Es decir, deberán estar en contacto con el método histórico de investigación, ya que, no podrán conocer las características del conocimiento histórico y mucho menos escribir explicaciones históricas si no leen textos de historia científica (Plá, 2005; Salazar, 2016).

El método histórico supone un itinerario cognitivo-reflexivo, que debe ser sistemático y crítico para lograr un conocimiento bien fundamentado y con un nivel elevado de certezas (Sánchez Marcos, 2012). Este método debe tener la capacidad crítica para discriminar la verdad sobre el pasado. La ciencia histórica desempeña una labor fundamental respecto a otras formas de conocimiento humano, impide que se hable con rigor sobre el pasado sin tener en cuenta los resultados de una investigación empírica (Moradiellos García, 2013).

Por su parte, la microhistoria, que se aboca a temas relevantes del devenir histórico, pero analizados desde una escala de observación menor, posibilita reparar en sujetos o comunidades que para la historiografía tradicional carecen de importancia. Sacar del anonimato a estos “otros” protagonistas de la historia, es una necesidad cada vez más urgente (González, 1995; Levi 2009; Ginzburg 2010). De igual forma, el método histórico antropológico viene a potenciar el trabajo del historiador al brindar otras posibilidades de análisis que contribuyen a conocer y comprender los diversos sujetos históricos (Moradiellos García, 2013).

Metodología

Los datos que presentamos en este artículo fueron producidos a partir de un estudio exploratorio, de carácter cualitativo, que se realizó en el marco de la asignatura de Historia Local, de la carrera de Historia y Geografía, dictado en la Universidad del Bío-Bío, Chile. Las personas que participaron en el estudio, informada y voluntariamente, fueron 28 estudiantes que cursaron dicha asignatura durante el primer semestre académico de 2015.

Para la producción de los datos, se recurrió a dos técnicas. La primera, correspondió al análisis de los informes de los estudiantes, donde debían:

1. Responder la pregunta abierta ¿Cómo definiría el sujeto popular campesino del secano Interior de la comuna de Portezuelo?
2. Relatar su experiencia como investigadores y sus roles en el estudio.
3. Identificar fortalezas y debilidades del método etnográfico.

El Informe tuvo como finalidad recoger in situ de la experiencia como investigadores de los profesores en formación.

En segundo lugar, por medio de grupos de discusión, que consideró a los 8 jefes de equipo, se reflexionó sobre la experiencia vivida, con la finalidad de determinar la valoración que los estudiantes hicieron de la actividad formativa y perfeccionar el diseño del terreno.

Experiencia Formativa

La asignatura de Historia Local se encuentra ubicada en el séptimo semestre de la malla curricular de carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío Bío, en

la Octava región, Chile. Esta asignatura tiene como centro de estudio la microhistoria. El objetivo general de la asignatura es “reconstruir una historia particular de la comunidad local a partir de la consulta de fuentes testimoniales, documentales, materiales e iconográficas, aplicando métodos y técnicas de la investigación cualitativa”. De este se desprenden objetivos específicos, a saber:

- Reconocer el aporte de la investigación cualitativa en la reconstrucción y valoración de la historia local.
- Aplicar el método etnográfico en el estudio y análisis de tradiciones y costumbres locales
- Desarrollar habilidades para la indagación y análisis de problemáticas socioculturales.

Para cumplir con los objetivos que se proponen la asignatura, los contenidos se dividen en cuatro Unidades, las que se observan en la Tabla 1.

Tabla 1.

Unidades asignatura Historia Local

Primera Unidad: Conceptualización: Macro Historia, Historia Local, Historia Regional, Microhistoria, Nueva Historia.
Segunda Unidad: Investigación cualitativa: El método etnográfico.
Tercera Unidad: Fuentes para la investigación de lo local: Primarias/Secundarias; documentales/Orales
Cuarta Unidad: Formulación y desarrollo de una problemática de investigación.

La asignatura cuenta con cuatro horas semanales que se dividen en dos teóricas y dos prácticas. En las teóricas el profesor presenta los contenidos de cada unidad, los principales problemas y desafíos de la investigación, como también se analizan las lecturas obligatorias del curso. En las horas prácticas, los estudiantes dan cuenta de las actividades planeadas por el profesor (salidas a terreno, análisis de fuentes) en forma de talleres, con la finalidad de comenzar a desarrollar habilidades para la investigación.

El proceso metodológico del terreno contempló tres fases (Yuni y Urbano, 2005, p. 118): Preparatoria o de diseño, trabajo de campo y fase informativa. En la primera, los estudiantes conocen el contexto mediante lecturas y la observación de documentales que tienen directa relación con la salida a terreno. En este caso, una serie de lecturas sobre la comuna de Portezuelo y algunos vídeos, permitieron adentrar a los estudiantes en el escenario².

²Los textos fueron: Avendaño, C. (2007), *Padre Ricardo Sammon O'Brien. 51 años de sacerdocio junto a los campesinos de Portezuelo*. Chillán: Impresos La Discusión S.A. ; Leal, C., y Morales, G. (2007). Un misionero Maryknoll en Chile: Ricardo Sammon O'Brien y las comunidades campesinas de Portezuelo. *Anuario de historia de la Iglesia en Chile*, (25), 123-145.; Leal, C., Sammon, R. y Loyola, C. (2001). Cultura popular en el mundo contemporáneo: Portezuelo: una historia hecha canción. *Serie de Investigación y Docencia*, (12), Universidad del Bio-Bio. Chillán.; Taller de Acción Cultural (T.A.C.), Las cantoras populares en el Encuentro de Raíces de Portezuelo, CD. Interactivo, Ignacio Rivera, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2014; La cantora popular, fuente de vida, San Nicolás, 1988; y el documental Huellas de un inmigrante canal 13 cable (huellas@canal13.cl).

Antecedentes del medio geográfico: La provincia de Ñuble y la comuna de Portezuelo

El medio rural ha sido el escenario donde se ha desarrollado en gran medida la historia de Chile. Las manifestaciones culturales más relevantes que nos acompañan hasta el día de hoy se generaron en dicho espacio. Sin embargo, no es menos cierto que dicha ruralidad de un tiempo a esta parte ha estado experimentando transformaciones aceleradas y al parecer sin vuelta a atrás, producto de la globalización y la modernización. Dichas transformaciones han generado “cambios y mutaciones importantes en las estructuras y dinámicas familiares, como también en los patrones culturales y simbólicos que las acompañan”. (Fawas, Rodríguez y Martín, 2013, p. 182)

Lo cierto es que la ruralidad ha sido un elemento central en la cultura chilena. Tanto en su cultura e identidad, como en el inconsciente colectivo, la ruralidad tiene una importancia central. “La historia social, la historia cultural de Chile, no es comprensible sin la ruralidad” (Bengoa, 1996, p. 57). Es por ello que en el medio rural, en su gente, fundamentalmente campesina, encontraremos la identidad de la provincia de Ñuble.

La provincia de Ñuble corresponde a una de las cuatro provincias de la Región del Bío-Bío, que se caracteriza por una alta ruralidad y con ciudades intermedias y pueblos con una fuerte vinculación histórica. Tiene la provincia de Ñuble una superficie de 13.188, 94 km², con 438.103 habitantes, viviendo casi el 35% en el medio rural, muy por encima de la media regional y constituyendo una de las provincias con mayor proporción de población rural del país (Fawas, et. al., 2013). La ciudad de Chillán es su principal centro urbano, que junto a otras 20 comunas dan vida a la provincia.

Portezuelo es una comuna de la provincia de Ñuble, localizada en el secano interior. Posee una superficie de 274 kilómetros cuadrados. Tiene 5.470 habitantes que se reparten entre el sector urbano y rural. La población urbana es de aproximadamente unas 1.500 personas (Avendaño, Corina y otros, 2007). Su topografía se caracteriza por terrenos desiguales, fundamentalmente cerros y colinas, en las que tradicionalmente se cultivan trigo y viñedos, como también legumbres como porotos, lentejas y chícharos (Leal y Morales, 2007). Sus suelos tienen limitaciones para las actividades agropecuarias, por lo que su capacidad agrícola es de subsistencia, principalmente cerealera (Rebolledo, 2015).

El escenario: La fiesta de la vendimia

Desde la década de 1960, la Iglesia Católica chilena, venía teniendo un especial interés por la suerte del campesinado. Fue así como los obispos en el año 1975 llamaban la atención sobre la angustia de los campesinos a raíz de la crisis económica, la cesantía y la prepotencia con que eran tratados (Leal y Morales, 2007). El año 1993, en una carta a los campesinos expresaban:

Hay valores culturales que el campesino aporta a la nación y que son muy importantes para compensar los desequilibrios de la vida moderna. El sentido sagrado de la tierra, el respeto a los mayores, la solidez de la familia, el valor del esfuerzo, la constancia en el trabajo y las tradiciones religiosas, constituyen una reserva espiritual para Chile, que no se puede tranzar en el mercado, pero que vale mucho para hacer un país solidario (Leal y Morales, 2007, p. 126).

Una de las actividades económicas importantes era la vitivinicultura. Desde los tiempos de la Colonia el cultivo de la sepa País reunía al campesinado chileno, y en este caso, al campesino del secano interior de la provincia de Ñuble.

La fiesta de la vendimia como se le conoce hoy, adquirió especial relevancia con la llegada de la Congregación religiosa Maryknoll³ a la comuna de Portezuelo, quienes desde la parroquia desarrollaron todo un plan misionero en medio del pueblo y sus alrededores. En este sentido, un rol fundamental jugó el sacerdote Ricardo Sammon O'Brian⁴, quien junto al Consejo parroquial, implementó un sin número de actividades de tipo religioso y cultural, que se incorporaron al año litúrgico, donde la fiesta de la vendimia tenía un lugar fundamental (Leal y Morales 2007).

La fiesta se lleva a cabo durante el mes de abril y forma parte de la vida campesina. Desde el año 1986 es revivida con un profundo sentido religioso y folclórico (Avendaño, et. al., 2007). La fiesta es un genuino encuentro entre las distintas comunidades campesinas que conforman la parroquia de Portezuelo, con aquellos visitantes ciudadanos que acuden a participar de un momento cultural.

La fiesta de la vendimia cumple también un objetivo social: “recuperar el trabajo mancomunado de antaño, desde la cosecha de la uva hasta el singular baile de la zaranda” (Avendaño, et. al., 2007, p. 53). En Portezuelo la fiesta de la vendimia comienza con la bienvenida del dueño de la viña; luego las palabras del párroco, seguido de la lectura de pasajes bíblicos y cantos, bailes y ritos, que dicen relación con la tierra y la vid. El momento es precedido por la cruz de la vida y la virgen campesina.

Posteriormente los asistentes proceden en conjunto a cortar los racimos de uvas, los cual van depositando en un cajón, el cual es llevado a un pilón. Luego un momento reconfortante, el desayuno en plena viña, compuesto por un caldillo con chicharrones y harina tostada, pan, ají y un buen mosto de la zona, conocido como chupilca.

El siguiente momento es la procesión, donde los asistentes se dirigen hacia el pueblo, siempre precedidos por la cruz de la vida y la virgen campesina; rezando, cantando y reflexionando sobre la vida del campesino y los últimos sucesos acaecidos en el país, la región y la provincia. Concluida la procesión, el final de la fiesta se realiza en las bodegas de la casa de un campesino, donde tiene lugar la misa a la chilena, con destacados grupos folclóricos. Luego el almuerzo comunitario con un rico plato de porotos con riendas (tallarines) y cuero de cerdo, pan, pebre y un rico vino de la casa (producción del anfitrión).

Finalmente se da paso a la fiesta. Primero el zarandeo, quien a pie descalzo y con sus pantalones arremangado, pisa la uva y exprime el líquido. Segundo, dicho mosto es compartido por los asistentes. Este compartir es amenizado por grupos folclóricos quienes invitan a los concurrentes a bailar y cantar.

Etapa preparatoria o de diseño.

En primer lugar, se entregaron a los profesores en formación nociones básicas de etnografía y los desafíos que ello implica. El cómo hacer una observación participante (Duquesnoy, 2012), la posición del investigador en el trabajo de campo (Yuni y Urbano, 2012); el cómo abordar de buena manera una realidad, donde el conocimiento previo del lugar a través de diarios, fotografías, reportajes es de vital importancia (Araujo, 2013).

La capacidad de ser un sujeto social activo que interactúa con el medio; el adoptar una actitud de interrogación y descubrimiento del objeto; el sumergirse paulatinamente en la

³ Los Maryknoll Congregación Católica fundada en 1911 en Estados Unidos, que llega a Chile a cubrir necesidades misioneras en diversas Diócesis de Chile. A la Diócesis de Chillán llegan en 1943 y fueron acogidos por Monseñor Jorge Larraín (Leal y Morales, 2007).

⁴ Sacerdote Estadounidense de la Congregación de los Maryknoll que llega a fines de la década de 1950 y que evangelizó por espacio de 50 años al campesinado chileno (Leal y Morales, 2007).

realidad para poder comprenderla; que la inmersión en la realidad involucra desde sus preconcepciones, prejuicios y conocimientos prácticos, que la construcción del objeto de investigación es siempre parcial, situada en un contexto y en una posición social.

En la observación propiamente tal, el etnógrafo debe ser diligente, paciente, insistir cuando hay dificultades, en lo posible no estar íntimamente ligado al objeto de estudio, que su visión de la realidad es sólo una entre muchas posibles perspectivas de análisis, garantizar la confiabilidad y privacidad de las personas que se observa, que no es conveniente proporcionar a los entrevistados detalles concernientes a la investigación, a cómo hacer notas de campo, y explicitar que las actividades de la observación no van a ser perturbadora e intrusiva.

Luego, se procedió a organizar los grupos de trabajo, los cuales tuvieron como primera tarea identificar posibles focos de estudio a partir de las lecturas y el trabajo realizado en la cátedra.

Se conformaron 8 grupos de trabajo (de dos, tres y cuatro integrantes), los cuales focalizaron su estudio en los siguientes temas: Producción de vino y tecnología asociada a su elaboración, el rol de la mujer en la fiesta de la vendimia, el vino como punto de encuentro, el porqué de la participación de los campesinos en la fiesta y los símbolos, ritos y signos presentes en la actividad.

Seguidamente se establecieron los objetivos y se determinaron las técnicas y estrategias para la recolección de información. Sobre éstas últimas se trabajó fundamentalmente en definir el tipo de entrevista que era más apropiado para el foco de estudio (abierta, semi-estructurada o cerrada), como también en las notas de campo (Araujo, 2013; Gainza, 2006).

De igual modo se trabajó en el cómo manejar las ideas previas, las expectativas y los prejuicios que todo investigador tiene (Pisani y Jemio, 2013). Era necesario consignar todo aquello que llamara su atención en relación a su foco de estudio. Observar, escuchar y registrar concentradamente y en momentos adecuados. Anotar frases, palabras, posturas corporales, gestos, emociones y sentimientos. Elaborar diagramas del escenario y trazar sus movimientos en él. De igual modo registrar sus propias emociones y sentimientos. Cada miembro del grupo debía tener sus propias notas de campo, esto servirá para luego triangular la información. Finalmente, registrar los comentarios realizados como grupo en los diversos lugares de trabajo.

Trabajo de campo

En esta fase los profesores en formación observaron el escenario para identificar personajes y situaciones importantes para su foco de estudio. Luego el grupo procede a la inmersión en el escenario, participando de las actividades e interactuando con los asistentes para iniciar las entrevistas, tomar fotografía, realizar filmaciones y hacer notas de campo. A los profesores en formación se les indicó claramente los tres momentos y lugares claves de la fiesta de la vendimia.

Fase informativa

La tercera fase, y última, correspondió a la elaboración de un informe producto del trabajo de campo y a la exposición del mismo frente al profesor y el grupo curso. El informe debía contemplar siete puntos, a saber: El foco y el fin del estudio (temática, preguntas, supuestos y objetivos: generales y específicos); el diseño de Investigación y las razones de su elección (donde indicar método y técnicas de recolección de información); los participantes del estudio, el escenario y el contexto investigativo (los protagonistas del foco, el medio sociocultural); la experiencia de los investigadores y sus roles en el estudio (Indicando qué hizo cada integrante del grupo y la experiencia como etnógrafo); la técnica

empleada para analizar la información (Indicar con qué bibliografía relacionó o contrastó la información recopilada, cómo trianguló la información); los descubrimientos del estudio y la interpretación de los mismos (relacionar con la teoría, con los textos entregados en clases, en ayudantía y lecturas personales), y finalmente, incorporar las evidencias del trabajo en terreno: entrevistas, diagramas, notas de campo, fotografías.

La experiencia en la voz de los protagonistas

Una vez finalizada la salida a terreno correspondió no sólo la exposición de los grupos de trabajo, sino que también una evaluación de la experiencia como investigadores. Se les aplicó a los estudiantes un instrumento que buscaba determinar la valoración de la experiencia con preguntas que permitieran sacar conclusiones sobre el sujeto popular campesino; el ser etnógrafo y los desafíos que implica realizar entrevistas y observación participante.

A partir de la experiencia vivida en la fiesta de la vendimia, los profesores en formación determinaron fortalezas y dificultades del método etnográfico. Entre las fortalezas señalaron:

- La interacción con los sujetos en estudio, lo que les permitió identificar variables de manera directa.
- Obtener información de diversos aspectos de la realidad del entorno, complementando la investigación de gabinete.
- Por último, comprendieron que el investigador pasa a ser parte de lo se está estudiando.

Entre las dificultades que observaron los estudiantes están:

- El empatizar con los individuos por la desconfianza inicial de las personas.
- Identificar el momento preciso para abordar a un entrevistado, por su poca experiencia como etnógrafos.
- Que el entrevistador está condicionado al tiempo del entrevistado, influyendo en el registro de evidencias.
- Por último, cumplir la planificación previamente establecida.

Para los estudiantes el ser etnógrafo demanda una serie de condiciones, entre las que destacan:

- Prepararse para la inmersión en el área de estudio e involucrarse espiritual y físicamente con el entorno de manera paulatina y mesurada.
- Además debe tener apertura de mente a las costumbres y modos de vida de una comunidad, dejar de ser un observador pasivo para ser un observador que participa activamente de las actividades.

Además destacan que el investigador debe:

- Tener paciencia para abordar al individuo en el momento preciso y empatizar con el entrevistado.
- Ser una persona con carisma, con capacidad para socializar y generar confianza.
- Por último, comprometerse con su investigación, manejar la ansiedad, ser capaz de analizar diferentes elementos que se presenten en el medio y ser cauto con los testimonios. Es decir, debe ser capaz de hacer una descripción densa del fenómeno estudiado.

Respecto a la entrevista y los desafíos que ello implica, debemos indicar que la mayoría de los grupos utilizó la semi-estructura como instrumento central para recabar información. Entre los principales desafíos indicados por los estudiantes tenemos que:

- Se necesita una gran capacidad de concentración y evitar juicios morales.
- Tener paciencia ante las respuestas largas, escuchar atentamente y lograr una progresión en la entrevista.
- Poseer un esquema de las preguntas que guiarán y orientarán al entrevistado hacia los objetivos de la entrevista.
- Ser intuitivo al momento de recoger la información y preguntar con un lenguaje cotidiano y contextual,

Los estudiantes lograron conformar una imagen del sujeto popular campesino del secano interior de Ñuble y compararlo con lo que la literatura señala sobre el particular. Ciertamente que encontraron diferencias, ya a este sujeto popular campesino, con quienes interactuaron, lo definieron como hombres y mujeres trabajadores, amables, cooperadores, humildes, sociables, solidarios, alegres, hospitalarios, abierto al diálogo, de convicciones religiosas y apegados a sus tradiciones. En este sentido, los profesores en formación comprendieron que el Sujeto Popular Campesino no es homogéneo, como generalmente la historiografía lo presenta (Salazar, 1985). Los estudiantes reconocieron las particularidades de este sujeto popular del secano interior de la provincia de Ñuble.

Finalmente, es importante consignar que cada grupo de trabajo calificó la actividad, teniendo como marco en una escala de 1 a 7, con una nota promedio de 6,7, destacando principalmente la oportunidad de confrontar la teoría sobre un método con la realidad, como también el contacto directo con el sujeto popular campesino, que otras asignaturas de la malla no lo posibilitan.

Conclusiones

La experiencia vivida por los profesores en formación en la fiesta de la vendimia, comuna de Portezuelo, fue valorada positivamente. La investigación en terreno permitió a los estudiantes no solo ampliar su visión respecto a la cultura e identidad local, sino que también reconocer al sujeto popular campesino de su Región. En este sentido podemos destacar:

Al evaluar la experiencia se ratifica el valor de la microhistoria como un enfoque de análisis histórico que permite observar a aquellos sujetos que la historiografía tradicional no repara, pero que son portadores de un patrimonio inmaterial de incalculable valor (Levi, 2009). Lo anterior se complementa con los resultados, donde la microhistoria ha permitido a los profesores en formación, si bien no siempre, generar nuevo conocimiento, al menos matizando las generalizaciones históricas que son tan comunes en la disciplina.

Por su parte el método histórico antropológico, a través de la investigación etnográfica, se observa como una herramienta para el profesor de Historia y Geografía, en el rescate de la memoria, el desarrollo del pensamiento crítico y la generación de identidad local. En esta dirección, la estrategia utilizada en la experiencia puede ser fácilmente replicada por los profesores en formación en su futura práctica docente, instando al alumnado a incorporar procedimientos propios de la ciencia histórica, como propone Wineburg (2001).

Los profesores en formación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío, ratifican la concordancia entre la teoría vista en clases (Scribano, 2008; Kornblit, 2007; Mastrángelo, R. L. M., 2013) con la experiencia de investigación, coincidiendo en cuanto a las ventajas, dificultades y desafíos que implica asumir el método

etnográfico. Destacan la complejidad de realizar una entrevista y sus momentos, las notas de campo y la observación participante sin olvidar su rol de investigador.

La investigación etnográfica permite acercar y humanizar la historia, valorar las costumbres y tradiciones de una localidad particular, en este caso rural, reconociendo la identidad de los pueblos, a través de la vivencia de la fiesta de la vendimia en la comuna de Portezuelo.

Para finalizar, la microhistoria y la investigación etnográfica aportan a superar o mitigar dificultades de aprendizaje propia de la disciplina histórica en el contexto educativo, como la temporalidad (Pagès, 1999; Trepát y Comes, 1998) y la empatía histórica (Davis, Yeager, y Foster, 2001). A la vez permite el desarrollo del pensamiento histórico, reconociendo elementos de continuidad y cambio.

Referencias

- Araujo, K. (2013). Artesanía e incertidumbre: el análisis de los datos cualitativos y el oficio de investigar. En Manuel Canales (Ed.), *Escucha de la escucha Análisis e interpretación en la investigación cualitativa* (pp. 43-73). Santiago: LOM
- Avendaño, C. (2007), *Padre Ricardo Sammon O'Brien. 51 años de sacerdocio junto a los campesinos de Portezuelo*. Chillán: Impresos La Discusión S.A.
- Bengoa, J. (1996), *La comunidad perdida. Ensayos sobre identidad y cultura: los desafíos de la modernización en Chile*. Santiago: Ediciones Sur.
- Bofarull, M. (2001). *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. Canadá: Université de Montréal.
- Carretero, M., y Rodríguez, C. L. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (8), 75-89.
- Davis, O. L., Yeager, E. A., y Foster, S. J. (2001). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. EEUU: Rowman & Littlefield.
- Duquesnoy, M. (2012) *Lineamientos para la práctica de la investigación en Ciencias Sociales. Aspectos cualitativos*. Chile: Editorial Universidad de Los Lagos.
- Fawuas-Yessi, J., Rodríguez-Garcés, C. y Martín, C. (2013). Reconfiguraciones socioespaciales y nuevos vínculos rural-urbanos. En Tolon (Ed.) *Experiencia en desarrollo local y rural sostenible* (pp. 180-210). España: Editorial Universidad de Almería.
- Gainza, A., (2006), La entrevista en profundidad individual. En Manuel Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp.219-264). Santiago: LOM
- Gazmuri-Stein, R. (2013). *La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ginzburg, C., (2010), *El Hilo y las Huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, J., Ortuño, J. y Molina, S., (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 05-27.
- Gonzalez, L., (1995). *Pueblo en vilo. Microhistoria de San José de Gracia*. México: El Colegio de Michoacán.

- Henríquez, R. (2014). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia: Chile 1990-2012. En S. Plá y J. Pagès (Eds.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*, (pp. 87-108). México D.F.: Bonilla Artigas Editores Universidad Pedagógica Nacional
- Kornblit, A. L., y Beltramino, F. G. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Leal, C., y Morales, G. (2007). Un misionero Maryknoll en Chile: Ricardo Sammon O'Brien y las comunidades campesinas de Portezuelo. *Anuario de historia de la Iglesia en Chile*, (25), 123-145.
- Leal, C., Sammon, R. y Loyola, C. (2001). *Cultura popular en el mundo contemporáneo: Portezuelo: una historia hecha canción*. Chillán: Serie de Investigación y Docencia N°12, Universidad del Bio-Bio.
- Lee, P., Dickinson, A., y Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En Mario Carretero (Ed.), *Aprender y pensar historia* (pp. 217-248). Buenos Aires: Amorrortu.
- Levi, G. (2009). De la microhistoria a las construcciones sociales de la Historia. En Eduardo Cavieres (Ed.) *La Historia en Controversia. Reflexiones, análisis, propuestas* (pp. 55-84). Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Marolla, J. (2016). ¿Cómo podemos construir identidades para las mujeres desde la invisibilidad? Reflexiones en torno a las concepciones del profesorado chileno sobre la inclusión y ausencias de la historia de las mujeres. En Carmen García (Ed.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 425-433). Las Palmas de Gran Canaria: Entimena.
- Martineau, R. (1999). *L'Histoire à l'école, matière à penser*. Paris [etc.]: L'Harmattan.
- Mastrángelo, R. L.-M., y Laverdi, M. (2013). *Desde las profundidades de la historia oral*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Moradiellos García, E. (2013). *El oficio de historiador: estudiar, enseñar, investigar*. Madrid: Akal.
- Moradiellos-García, E. (2011). Métodos y técnicas de construcción del conocimiento histórico. En Joaquín Prats (Ed.) *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar* (pp. 47-62). Barcelona: Graó.
- Pagès, J. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En Teresa García (Ed.) *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: Qué contenidos y para qué* (pp. 187-208). España: Diada Editora, SL.
- Pinochet, S. (2015). *Profesor, profesora ¿Por qué los niños y las niñas no están en la historia? concepciones del profesorado y del alumnado sobre la historia de la infancia*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pisani, A. y Jemio, A. (2013). Producción de fuentes orales y construcción de un archivo testimonial sobre el genocidio en Tucumán, Argentina. Reflexiones en torno a una experiencia. En Robson Laverdi y Mariana Mastrángelo (Eds.), *Desde las profundidades de la historia oral* (pp. 61 y ss.). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. México, D.F.: D.F: Plaza y Valdés.
- Prats, J., y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En Joaquín Prats (Ed.) *Didáctica de la Geografía y la Historia*. (pp. 67-87). Barcelona: Graó.
- Rebolledo, J. (2015) Caracterización de los suelos. En Benito Umaña (ed.), *Caracterización de la Provincia de Ñuble y una propuesta estratégica para el desarrollo del territorio* (pp. 75-80). Chillán: Ediciones Universidad del Bío-Bío.
- Saéz-Rosenzkras, I. y Salazar-Jiménez, R. (2016) La historia que se enseña en Chile. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (85), 40-46

- Salazar-Jiménez, R., Molina-Neira, J., y Barriga-Ubed, E. (2014). La divulgación científica sobre la didáctica de la Historia en Chile. Una aproximación bibliométrica al estado de la cuestión. *Andamios* (1). *Revista de didáctica de la Historia*, 30-41.
- Salazar-Jiménez, R. (2016). *La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO: El aula como laboratorio*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Salazar, G. (1985). *Labradores, peones y proletarios*. Santiago: Ediciones Sur.
- Sánchez Marcos, F. (2012). *Las huellas del futuro: historiografía y cultura histórica en el siglo XX*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Argentina: Prometeo Libros Editorial.
- Seixas, P. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Seixas, P. C., y Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Canada: Nelson Education.
- Trepat, C. y Comes, P. (1998). *El Tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó : ICE de la Universitat de Barcelona.
- Valencia, L. (2016) Aprender a ser profesora y profesor de historia y ciencias sociales, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (15), 75-87
- Van Sledright, B., y Limón, M. (2006). Learning and teaching social studies: A review of cognitive research in history and geography. En *Handbook of educational psychology* Vol. 2 (pp. 545-570). New Jersey, EEUU: Mahwua.
- Villalon, G., y Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? *Clio & Asociados*, (17). 119-136
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia. EEUU: Temple University Press.
- Yuni, J. A., y Urbano, C. A. (2005). *Investigación etnográfica. Investigación-Acción*. Córdoba. Argentina. Editorial Brujas.

Inarejos Muñoz, J.A. (2017). El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 157-166.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.289901>

El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria

Juan Antonio Inarejos Muñoz
Universidad de Extremadura

Resumen

En este artículo se desarrolla una experiencia metodológica innovadora con alumnos de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria centrada en el manejo de fuentes primarias y una base documental en línea. El objetivo de este trabajo persigue familiarizar a los estudiantes con la metodología propia del conocimiento histórico para desarrollar nuevas experiencias educativas donde el trabajo del alumno pasa a un primer plano. A través de la selección de familiares o de personajes aleatorios, se rastrearon en la base documental <https://familysearch.org/> los nacimientos, matrimonios y defunciones de sus antepasados. Una vez extraída esta información se elaboraron árboles genealógicos de cada una de las familias escogidas utilizando algunas de las aplicaciones web sugeridas.

Palabras clave

Enseñanza de la Historia; fuentes primarias; bases documentales; investigación histórica.

Contacto:

Juan Antonio Inarejos Muñoz, profesor Contratado Doctor, Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres), Avenida de la universidad, s/n, 10071, Teléfono 927257973, juaninarejos@unex.es, Universidad de Extremadura.

Este artículo constituye un resultado del proyecto de investigación “La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre Historia en Educación Secundaria”, EDU2015-65621-C3-2-R, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

The use of historical sources and documentary bases in the training of teachers of Early Childhood and Primary Education

Abstract

The aim of this paper is to show an innovative approach to students of the grade of infant and primary education by working with primary sources and the development of active teaching methods. This practice is organized around strategies of research, combining work with the project method, the case study or the Problem-based learning to promote the acquisition of skills, and abilities in students. This attempted to develop a learning experience based on the development of historical research and history teaching. The primary sources used were the religious information on births, marriages and deaths housed in a digital documentary base. Subsequently, the extracted information was treated with multimedia applications.

Key words

History teaching; primary sources; digital documentary bases; historical research.

Introducción

En este artículo se desarrolla una experiencia metodológica innovadora con alumnos de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria centrada en el manejo de fuentes primarias y una base documental digital. El objetivo de este trabajo persigue fomentar en los futuros maestros habilidades, capacidades y competencias a partir del análisis de fuentes históricas primarias obtenidas de una base documental en línea fomentando las estrategias de investigación y el trabajo cooperativo. En último término, se busca familiarizar a los estudiantes con la metodología propia del conocimiento histórico para desarrollar experiencias educativas innovadoras donde el trabajo del alumno pasa a un primer plano. A través de la selección de familiares o de personajes aleatorios, se rastrearon en la base documental <https://familysearch.org/>¹ los nacimientos, matrimonios y defunciones de sus antepasados. Una vez extraída esta información se elaboraron árboles genealógicos de cada una de las familias escogidas utilizando algunas de las aplicaciones web existentes sugeridas por el profesor.

A través de esta experiencia se pretenden desplegar e implementar destrezas relacionadas con la clasificación de fuentes, la utilización de fuentes primarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico, la búsqueda de información, el tratamiento de información obtenida con herramientas informáticas y el uso de bases de datos documentales virtuales. Este proyecto a su vez también permite trabajar de forma indirecta con la familia, uno de los principales ámbitos de socialización del alumnado, y la evolución y transformaciones que ha sufrido a lo largo de distintas etapas históricas.

¹ Comencé a utilizar esta base de datos a partir de la investigación sobre la biografía sobre un político y periodista del siglo XIX, Francisco Córdoba y López. Distintas fuentes secundarias aportaban datos contradictorios sobre su lugar de nacimiento, un dato fundamental para comprender una de sus principales obras censurando el caciquismo. La consulta de la partida de nacimiento original en esta base documental me sacó de dudas. Constituye un buen ejemplo de la trascendencia de la investigación histórica para los docentes de didáctica de la Historia y la importancia de la formación disciplinar.

La enseñanza de la historia a través de la investigación con fuentes primarias en bases documentales en línea

El potencial didáctico que entraña la introducción en las aulas de Infantil y de Primaria el trabajo con fuentes históricas y la metodología propia del conocimiento histórico resulta innegable. Pero también resulta absolutamente necesario para proponer en las aulas una enseñanza de la Historia basada en el desarrollo de habilidades y el pensamiento crítico que huya de una visión tradicional basada en la clase magistral y la memorización de contenidos. En este nuevo enfoque la utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la Historia constituye un recurso fundamental, desde las bases documentales en red hasta las aplicaciones informáticas que permiten trabajar en las aulas con la información extraída. No obstante, en estas edades tan tempranas la implementación de estas metodologías entraña una considerable complejidad (Tonda, 2001; Pastor, Alonso, Luna, Jiménez, Martín, Santisteban, 2015; Aranda, 2016). En relación al alumnado del Grado de Educación Infantil, y según recoge la normativa educativa, durante esta etapa debe conocer fundamentalmente las distintas tipologías y características que se pueden establecer en relación al concepto de tiempo: el tiempo astronómico o físico –al que mayor atención se presta en estas edades tan tempranas- y el tiempo humano, colectivo o social. Pero también, una vez los niños son capaces de comprender las dimensiones de la temporalidad (duración, sucesión, simultaneidad o ritmo), los postreros conceptos de tiempo cronológico y tiempo histórico que pueden comenzar a tratarse incipientemente al final de esta etapa aunque se trabajen de forma sistemática más tarde, en Educación Primaria (Trepát, 2002, 2011; Chacón, 2009; Hernández Cervantes, 2014).

En suma, durante el primer ciclo de Educación Infantil se insiste en el trabajo con horarios, calendarios e instrumentos de medición del tiempo en el día a día para familiarizar a los niños con los distintos elementos del tiempo físico y civil (segundos, minutos, horas, días, semanas o estaciones), pero también resulta pertinente incluir actividades más complejas basadas en las primeras tomas de contacto con las fuentes históricas a finales del segundo ciclo de Educación Infantil (Trigueros, Arias, Miralles, Molina, Rodríguez, 2013: 90-94). En este sentido, tienen un gran potencial didáctico actividades como el objeto del día (Aranda, 2003), el baúl o caja del tiempo (Miralles, Molina, 2011), la caja genealógica (Cuenca, Estepa, 2005), las historias de vida (Bilbao, Pérez, Ezkurdia, 2014), las dramatizaciones de personajes, etapas y hechos del pasado (Miralles, Rivero, 2012) o las cajas de vida (Anguita, 2012). Todas estas actividades, aunque centradas en el análisis de objetos antiguos y las vivencias de los alumnos o sus familias, también permiten introducir una primera aproximación con las fuentes históricas que tan sugerentes resultados y potencialidades aporta según han apuntado distintos autores (Haydn, Arthur y Hunt, 1997; Cooper, 2002; Pagès y Santisteban, 2010; Feliú, Hernández Cardona, 2011; Prieto, Gómez, Miralles, 2013). En este sentido, resulta perentorio que los futuros docentes también conozcan algunos aspectos básicos -pero claves- de la metodología de la Historia, como la clasificación y crítica de las fuentes, para rellenar el vacío de la formación disciplinar que sí poseen los historiadores. Baste recordar, entre otros, los trabajos de Alía (2008), Moradiellos (2013) o Domínguez (2015), donde el trabajo con fuentes históricas se presenta como un ejercicio enriquecedor en la formación de los futuros maestros para acercarlos a los rudimentos del trabajo del historiador, imprescindible para desplegar en las aulas la metodología de la Historia. Como ha defendido Joaquín Prats:

“¿Qué principios son imprescindibles para un correcto proceso de enseñanza aprendizaje de la historia en las etapas escolares? Desde mi posición en el debate didáctico, la respuesta es clara y contundente: la enseñanza de la historia debe consistir en la simulación de la actividad del historiador y el aprendizaje en la construcción de conceptos, familiarizando al alumnado a: formular hipótesis; aprender a clasificar fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes, el aprendizaje de la causalidad y, por último, el cómo iniciarse en la explicación histórica.” (2010, 15).

La clasificación de fuentes históricas constituye un ejercicio fundamental para iniciar a los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria en el trabajo del historiador. Las visitas guiadas a los archivos y las actividades planteadas por los gabinetes didácticos en torno a la conservación, tipología y clasificación de fuentes entrañan un potencial difícil de superar. No obstante, las enormes posibilidades que ofrecen las bases documentales en línea permiten desarrollar en el aula unidades didácticas y actividades muy sugerentes y enriquecedoras para familiarizar a los alumnos con los mimbres que utilizan los historiadores para confeccionar el conocimiento histórico. En último término, se pretende fomentar el trabajo autónomo, la reflexión y el espíritu crítico en los alumnos a través del planteamiento de problemas de investigación relacionados con las fuentes que no sean excesivamente simples pero que tampoco entrañen una gran complejidad. El papel del profesor dentro de estas estrategias está vinculado a orientar a los alumnos sobre las bases documentales donde pueden acceder a las fuentes, enseñar las herramientas necesarias para poder sistematizar la información recibida y azuzar el interés investigador de los alumnos para que sean capaces de lanzar hipótesis e intentar contrastarlas.

Planteamiento didáctico

La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación en las últimas décadas también han revolucionado el acceso, la localización y el tratamiento de la documentación de muchos archivos y ha multiplicado las posibilidades de investigación de los historiadores. Pero también han disparado las posibilidades para implementar en las aulas experiencias didácticas innovadoras relacionadas con el acceso, clasificación y uso didáctico de fuentes históricas a través del acceso virtual. Baste recordar las posibilidades que brindan las colecciones de prensa, libros o documentos digitalizadas de la Biblioteca Nacional (www.bne.es), el Portal PARES (<http://pares.mcu.es/>) destinado a la difusión en Internet del Patrimonio Histórico Documental Español conservado en su red de centros, las colecciones digitales albergadas en la Biblioteca Tomás Navarro Tomás del Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC (<http://biblioteca.cchs.csic.es>) o la Biblioteca Virtual Cervantes (<http://www.cervantesvirtual.com/>).

La innegable relevancia y valor histórico de las fuentes albergadas en estos repositorios, unidas a las estrategias docentes desplegadas por el profesor, puede despertar el interés de los alumnos. Pero esta motivación se multiplica exponencialmente si las fuentes históricas están relacionadas o vinculadas con sus parientes y antepasados, en definitiva, con la historia cercana (Prieto, Gómez, Miralles, 2013: 8). La selección de fuentes sencillas que no entrañen una excesiva complejidad permite combinar el interés de los alumnos y las evidentes carencias en la formación disciplinar como historiadores de los maestros, particularmente en el conocimiento paleográfico. No obstante, los libros de bautismo, matrimonio o defunción digitalizados de una parte significativa de la población española de los últimos siglos permiten conjugar ambos elementos, al tratarse de fuentes que no

revisten una gran complejidad que hacen referencia a los antepasados de los alumnos. Además, permiten acercarse a las primeras fases de la metodología histórica vinculadas a la búsqueda y selección de las fuentes históricas, fundamental para que el alumno no sea un mero receptor de contenidos históricos. También permiten combinar el trabajo independiente –por la facilidad de acceso a las fuentes– con el trabajo cooperativo en grupo. Finalmente, desde el punto de vista de los sujetos de la Historia (De la Montaña, García, Hernández, 2015), supone una innegable innovación al desplazar el tradicional foco de reyes, militares y grandes hombres de Estado para acercarse a los desconocidos “Fulanos y Menganos” de los que hablaba en sus agudas novelas Benito Pérez Galdós (Inarejos, 2013).

La experiencia educativa que se ha llevado a cabo perseguía varios horizontes. El trabajo en las aulas con estas fuentes primarias permite analizar cuestiones paralelas fundamentales para otras áreas vinculadas a la Didáctica de las Ciencias Sociales como los cambios que han experimentado los modelos de familia a lo largo de la Historia, las transformaciones demográficas que han sufrido las sociedades, el éxodo rural, la evolución de las creencias religiosas o la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza de la Historia. En este sentido, se ha implementado una experiencia didáctica con la base documental disponible en la web <https://familysearch.org/>. Constituye una de las colecciones más exhaustivas de registros genealógicos e históricos del mundo, recogidos y digitalizados en distintas partes del mundo durante los últimos cien años por una congregación religiosa norteamericana. Aunque esta base de datos pertenece a una institución privada la consulta de los fondos es gratuita, de libre acceso digital, y cumple con los criterios de recopilación, captura de imágenes, indexación y conservación de registros. Es decir, constituye un auténtico filón documental para la investigación histórica pero también para la enseñanza de la Historia a distintos niveles educativos. En esta base figuran digitalizados en línea una cantidad importante de los libros de bautismo, matrimonio o defunción de la población española –y de otros países– de los últimos siglos. Para el caso concreto de España esta base documental recoge información de 46 colecciones documentales entre los años 1251-2013 con 24.552.510 registros indexados y 24.168.442 imágenes de registros.

Las búsquedas se pueden realizar introduciendo los nombres en el buscador “Registros” por acontecimientos de la vida de una persona como el nacimiento, el matrimonio, la residencia, la defunción o el grado de parentesco con otra persona (aunque este buscador no ofrece grandes resultados porque la información de muchos de los documentos no está volcada en esta base de datos). No obstante, para fomentar las destrezas de indagación y realizar búsquedas precisas es recomendable que las búsquedas se realicen en la pestaña “Investigación por lugar”, acotando progresivamente la zona de búsqueda y las fechas (Europa-España-provincia).

Nivel de agrupamiento y cursos que desarrollan la actividad

Esta práctica se implementó en dos grupos de las asignaturas *Didáctica de las Ciencias Sociales* del tercer curso del Grado de Educación Infantil y de la asignatura *Conocimiento del medio físico, social y cultural* del tercer curso del Grado de Educación Primaria (curso 2015-2016). Esta experiencia integró el trabajo cooperativo en los seminarios establecidos con el trabajo autónomo de los alumnos tras la asignación de funciones individualizadas. Se dividieron ambas clases en grupos de cuatro o cinco integrantes.

Objetivos didácticos

- Subrayar el papel central que ocupan las fuentes históricas en la metodología de la Historia.

- Aprender a clasificar e interpretar las fuentes históricas: primarias y secundarias.
- Mostrar la relevancia de las fuentes históricas para corroborar o desechar hipótesis de investigación.
- Familiarizar a los alumnos con el acceso y manejo de bases documentales en red.
- Trabajar las destrezas relacionadas con el tratamiento de la información obtenida en las fuentes históricas con herramientas vinculadas a las tecnologías de la información y la comunicación.
- Evidenciar a través de las fuentes los cambios que ha sufrido la familia, desde el modelo tradicional o nuclear predominante en épocas pasadas a la irrupción de nuevos modelos de familia en la sociedad actual.
- Comparar la evolución de los regímenes demográficos antiguos y modernos.
- Reflexionar sobre la trascendencia histórica de los procesos migratorios vinculados al éxodo rural y los cambios operados en las profesiones.
- Analizar los cambios sociológicos relacionados con la evolución de las creencias religiosas y la utilidad de las fuentes religiosas en épocas pasadas y en el presente.

Contenidos

- Conceptos temporales (tiempo cronológico-tiempo histórico).
- Fuentes históricas (primarias y secundarias).
- Conceptos sociales (familia, profesiones y entorno social).
- Estudio y comparación de la familia y los índices de población (nacimientos, residencia, matrimonios y mortalidad) entre épocas pasadas y el presente.
- La evolución del peso de la religión en la sociedad española.
- La evolución de la sociedad española.
- Utilización de nuevas tecnologías (bases de datos y aplicaciones multimedia).

Temporización

Este trabajo se llevó a cabo en las horas de seminarios a lo largo de cuatro semanas del primer trimestre, en el tema consagrado a la Didáctica de la Historia en ambas asignaturas.

Desarrollo del proyecto

La experiencia se desarrolló en distintas fases:

- En primer lugar se mostró a los alumnos cómo funciona la base de datos: la organización del catálogo, modalidades de búsquedas y el tipo de información que se puede extraer (nacimientos, matrimonios, residencia y defunciones).
- Visualización de fuentes pertenecientes a distintos siglos para que los alumnos observen la complejidad de trabajar con fuentes antiguas.
- Lectura de distintos documentos de los siglos XIX y XX para habituar a los alumnos con el tipo de letra y de fuentes que puede encontrar en esta base de datos. También se mostraron documentos de la Edad Media y de la Edad Moderna para que los alumnos observasen la progresiva complejidad que entraña analizar o transcribir fuentes antiguas.
- Selección por cada uno de los grupos de un familiar o de una persona al azar para reconstruir su árbol genealógico e información complementaria como su oficio,

matrimonio, lugar de residencia o familiares. Se recomendó que las búsquedas no se remontasen excesivamente más allá de cuatro o cinco generaciones por los problemas que podía entrañar la lectura de documentos muy antiguos sin conocimientos paleográficos. Las búsquedas podían realizarse en grupo o distribuyéndose entre sus integrantes las distintas ramas familiares.

- Una vez obtenida la información, puesta en común de los integrantes del grupo y volcado de los datos en un árbol genealógico (Molina, 2011), elaborado con alguna de las múltiples aplicaciones web existentes como www.genoom.com, www.gnoom.com o www.myheritage.es, que complementan y enriquecen el tradicional árbol genealógico elaborado con murales y expuesto en las paredes de las aulas. Además, plantea la posibilidad de incorporar documentos originales descargados de la base documental para explicitar la importancia de las evidencias empíricas para el historiador a la hora de elaborar sus hipótesis y el conocimiento histórico.

- Es recomendable que la muestra de los distintos grupos de la clase englobe distintos tipos de familias para mostrar la diversidad existente en la sociedad actual y los sensibles cambios demográficos, espaciales, económicos, sociales y religiosos operados respecto a épocas pasadas gracias a la información aportada por los alumnos.

Metodología

- Desde el punto de vista metodológico se ha combinado el trabajo personal de los alumnos con el trabajo en grupo incidiendo en metodologías activas basadas en procedimientos, actitudes y desarrollo de destrezas vinculadas a la investigación.

- Desde el punto de vista del docente, el profesor se erige en un guía que explica y facilita las técnicas y la metodología para la investigación pero no actúa como un mero transmisor de contenidos.

- Análisis de casos y resolución de problemas. Presentación de diferentes casos y exposición de recursos para resolverlos con actividades dirigidas a introducir nociones teóricas y a aplicar competencias de las materias incluidas a partir de supuestos prácticos (como la búsqueda de los antepasados para realizar una solicitud de nacionalidad).

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos con esta experiencia educativa han permitido alcanzar con solvencia los objetivos propuestos inicialmente. En primer lugar, trabajando en el aula con la metodología de la Historia y el papel que desempeñan las fuentes en la elaboración del conocimiento histórico. El análisis de fuentes históricas de distintas etapas ha permitido aquilatar conceptos temporales fundamentales para estas fases educativas como son el tiempo cronológico y tiempo histórico. A su vez, el acceso y manejo de fuentes primarias ha permitido explicitar las diferencias que albergan con las fuentes secundarias y su relevancia para corroborar o desechar hipótesis de investigación. El acceso abierto de esta plataforma ha favorecido familiarizar a los alumnos con el manejo de bases documentales en red y trabajar las destrezas relacionadas con el tratamiento de la información obtenida en las fuentes históricas con herramientas vinculadas a las tecnologías de la información y la comunicación.

Desde el punto de vista de los contenidos los alumnos han podido corroborar de primera mano los cambios que ha sufrido la familia, desde el modelo tradicional o nuclear predominante en épocas pasadas a la irrupción de nuevos modelos de familia en la

sociedad actual. Por su parte, la información relacionada con la natalidad, la mortalidad y los lugares de residencia ha permitido comparar la evolución de los regímenes demográficos antiguos y modernos y reflexionar sobre la trascendencia histórica de los procesos migratorios vinculados al éxodo rural y los cambios operados en las profesiones del entorno social. En el plano religioso, estas fuentes también han posibilitado reflexionar sobre los cambios sociológicos relacionados con la evolución de las creencias religiosas y la utilidad de las fuentes religiosas para conocer el comportamiento de la población en épocas pasadas y en el presente.

Desde el punto de vista competencial con esta experiencia se han trabajado numerosas competencias básicas, transversales y específicas de las memorias verificadas de ambos grados. Los alumnos han desarrollado la competencia vinculada a la transmisión de información e ideas y las habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía, pertrechados de las nuevas tecnologías de la información como instrumento de trabajo intelectual y como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. Además, han elaborado materiales didácticos en soporte digital para el desarrollo del currículo de Educación Infantil y Primaria. Desde el punto de vista conceptual han adquirido conocimientos sobre la evolución de las costumbres y de las creencias a lo largo de la historia que han favorecido la comprensión de los principios básicos de una de las disciplinas vertebradoras de las ciencias sociales.

Los problemas que se han presentado a la hora de trabajar con esta base de datos han sido fácilmente sorteables. Hay alumnos que no han podido encontrar a familiares porque las fuentes han desaparecido o no han podido ser digitalizadas. No obstante, han podido realizar este ejercicio de investigación con personajes aleatorios, incluso de otros países. En el extremo opuesto, el interés que despierta la historia cercana o familiar llevó a algunos grupos a ampliar la búsqueda más allá de los generaciones solicitadas o complementando con pequeñas historias de vida, objetos personales, fotografías o entrevistas de las generaciones más cercanas. Finalmente, y en relación con los procedimientos de evaluación, esta actividad ha permitido calibrar una serie de procedimientos, destrezas y actitudes con una perspectiva metodológica alejada de las tradicionales pruebas finales centradas en simples ejercicios memorísticos.

Referencias

- Alía Miranda, F. (2008). *Técnicas de investigación para historiadores: las fuentes de la historia*. Madrid: Síntesis.
- Anguita, M. (2012). Cajas de vida: paisajes que nos narran. *Cuadernos de pedagogía*, 422 (Abril), 34-38.
- Aranda Hernando, A. M^a (2016). *Didáctica de las ciencias sociales en Educación Infantil*. Madrid, Síntesis.
- Aranda Hernando, A. M^a (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Bilbao B., Pérez, K. y Ezkurdia, M. G. (2014). “La investigación biográfica en la formación inicial de magisterio: las historias de vida como temática del trabajo fin de grado de educación infantil y primaria.” *Tendencias pedagógicas*, 24, pp. 85-98.

- Chacón, A. (2009). Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción del pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas de entre 5 y 7 años. *Investigación en educación pedagógica y formación docente. II Congreso Internacional. VII Seminario Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica de Colombia, 231-239.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Ed. Morata.
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2005). La caja genealógica: Fuentes y tiempo histórico en Educación Infantil. Una propuesta para trabajar con maestros en formación inicial. *Quaderns Digitals*, 37.
- De la Montaña, J. L., García, C. M. y Hernández, A. M. y (eds.) (2015). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona, Graó.
- Feliú Torruella, M. y Hernández Cardona, F.X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Ed. Graó.
- Gómez Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P. (2013). La enseñanza de la Historia desde un enfoque social. *Clío: History and History Teaching*, 39.
- Haydn, T., Arthur, J. y Hunt, M. (1997). *Learning to teach History in the secondary schools. A companion to school experience*. London/New York: Routledge.
- Hernández Cardona, F.X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Ed. Graó.
- Hernández Cervantes, L. (2014). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación infantil: Las representaciones sociales y la práctica docente de una estudiante de maestra de educación infantil. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 13.
- Inarejos Muñoz, J. A. (2013). Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la Historia de España: avances y resistencias. *Clío: History and History Teaching*, 39.
- Miralles, P. y Molina, S. (2011). Didáctica de las ciencias sociales para el área de Conocimiento del entorno. En M.P. Rivero García (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para Educación Infantil* (89-110). Zaragoza: Ed. Mira.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 15, 81-90 (Consulta en 07/02/2017: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398854.pdf).
- Molina Puche, S. (2011). El uso de la genealogía para la enseñanza de la Historia en los niveles educativos iniciales. *Clío: History and History Teaching*, 37.
- Moradiellos, E. (2013). *Clío y las aulas. Ensayo sobre Educación e Historia*. Badajoz: Diputación de Badajoz.
- Pagès Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cedes* 30, 82, 281-309.

- Pastor Blázquez, M^a M., Alonso Alberca, J. I. Luna Rodrigo, G., Jiménez-Ridruejo Gil, G. Martín Rodríguez Cerezo, T. y Santisteban Cimarro, A. (2015). Propuestas didácticas de carácter interdisciplinar para la enseñanza/aprendizaje del espacio y el tiempo en la educación infantil. *Didácticas Específicas*, 13, 87-104.
- Prats, J. (2010), “En defensa de la Historia como materia educativa”, en *Tejuelo* (2010), pp. 8-18.
- Prieto, J.A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39.
- Rodríguez Rodríguez, C.C. (2008). El protagonista de la semana. *Cuadernos de pedagogía*, 380 (Junio), 27-29.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Tonda Monllor, E.M. (2001). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado en Educación Infantil*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Trepát, C.A. (2002). El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales. En C.A. Trepát y P. Comes, *El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 7-122). Barcelona: Ed. Graó.
- Trepát, C.A. (2011). El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil. En M.P. Rivero García (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para Educación Infantil* (pp. 49-63). Zaragoza: Ed. Mira.
- Trigueros Cano, J., Arias Ferrer, L., Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Rodríguez Pérez, R. (2013). *Ciencias Sociales y su didáctica. Educación Infantil*. Murcia: CFDP Diego Marín.

<http://revistas.um.es/reifop>

<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>

Miscelánea

