

López-García, A. & Miralles-Martínez, P. (2024). ¿Uso o abuso de la memoria? Beneficios de la enseñanza del pensamiento histórico e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 243-257.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.620471>

## ¿Uso o abuso de la memoria? Beneficios de la enseñanza del pensamiento histórico e implicaciones en la formación del profesorado

Alejandro López-García<sup>(1)</sup>, Pedro Miralles-Martínez<sup>(2)</sup>

<sup>1</sup>ISEN Centro Universitario, <sup>2</sup>Universidad de Murcia

### Resumen

El pensamiento histórico, desde su vertiente anglosajona, pretende promover una alfabetización histórica crítica para el siglo XXI, según seis conceptos clave: relevancia histórica, evidencia histórica, causa y consecuencia, cambio y continuidad, perspectiva histórica y dimensión ética. El objetivo de este estudio es analizar el impacto de una metodología docente basada en pensamiento histórico en la formación del profesorado, de acuerdo con la percepción y el conocimiento de 70 estudiantes de Bachillerato. Siguiendo un diseño cuasiexperimental con grupo de control no equivalente y pretest, dicha metodología fue aplicada a un grupo Tratamiento (T), mientras que una metodología tradicional se aplicó a un grupo No Tratamiento (NT). Tras el análisis con la prueba de rangos con signo de Wilcoxon y algunos estadísticos descriptivos, los resultados apuntan hacia grandes diferencias de percepción y conocimiento entre el análisis previo y posterior del grupo T, en comparación al grupo NT. En conclusión, parece que la metodología docente empleada influye significativamente en cómo los estudiantes sienten que se les enseña, cómo sienten que aprenden y cómo aprenden realmente. En prospectiva, hacen falta más estudios que consoliden la formación inicial y permanente del profesorado, implementando metodologías alternativas basadas en pensamiento histórico e introduciendo nuevas variables de análisis.

### Palabras clave

Enseñanza de la historia; enseñanza secundaria; conocimiento; metodología

---

### Contacto:

Alejandro López García, [aloga@um.es](mailto:aloga@um.es), Área de Ciencias Sociales, ISEN Centro Universitario, Universidad de Murcia, C. Menéndez y Pelayo, 8, 30204, Cartagena, Murcia.

\* Este trabajo está vinculado al proyecto de investigación “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en Bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática” (PID2020-113453RB-I00), subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación de España (AEI/10.13039/501100011033). Este estudio recibió el visto bueno de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

## Use or abuse of memory? Benefits of teaching historical thinking and implications for teacher training.

### Abstract

Historical thinking, from its Anglo-Saxon perspective, aims to promote a critical historical literacy for the 21st century, according to six key concepts: historical relevance, historical evidence, cause and consequence, change and continuity, historical perspective and ethical dimension. The objective of this study is to analyze the impact of a teaching methodology based on historical thinking in teacher training, according to the perception and knowledge of 70 Baccalaureate students. Following a quasi-experimental design with non-equivalent control group and pretest, this methodology was applied to a Treatment (T) group, while a traditional methodology was applied to a No Treatment (NT) group. After analysis with the Wilcoxon signed-rank test and some descriptive statistics, the results point to large differences in perception and knowledge between the pre- and post-test of the T group, compared to the NT group. In conclusion, it appears that the teaching methodology employed significantly influences how students feel they are taught, how they feel they learn, and how they actually learn. In prospective, more studies are needed to consolidate initial and continuing teacher training, implementing alternative methodologies based on historical thinking and introducing new variables of analysis.

### Key words

History education; secondary education; knowledge; methodology

### Introducción

Hoy la regeneración de la enseñanza de la historia se encuentra en un estado *sine die*, a pesar de los avances producidos en el siglo XXI. No se percibe la formación en historia como una ciencia social que problematiza el pasado y aporta soluciones. Contrariamente, se enseña una historia cerrada, subjetiva e ideológica (Prats, 2017), exceptuando el caso del Reino Unido, cuyo enfoque didáctico y metodológico tiene un corte más procedimental y analítico, y está mediado por competencias históricas (Barton & Levstik, 2004; Prats, 2017), incluso en los exámenes ingleses de Educación Secundaria (Gómez et al., 2018a). Algunos autores (Carretero et al. 2017; Gómez & Miralles, 2017) ya han advertido del empecinamiento curricular en contenidos de primer orden (conceptos, fechas, datos, etc.) que empobrecen la enseñanza de la historia, a la vez que crean identidades políticas que chocan con un saber histórico plural y ciudadano centrado en habilidades de pensamiento, análisis e interpretación. Estas habilidades permiten poner en práctica los contenidos de segundo orden, también llamados metaconceptos o conceptos metodológicos (Miralles, 2022).

El siglo XXI es testigo de esta nueva corriente de investigación, originaria del contexto anglosajón, según la cual se enseña el pasado a partir del desarrollo de competencias de pensamiento histórico. Este concepto, del inglés *historical thinking* (Seixas & Morton, 2013) está empezando a favorecer el cambio metodológico, a partir del trabajo en el aula con las habilidades y estrategias que utilizan los historiadores en sus análisis, al objeto de aprender el pasado desde la reflexión y la criticidad (Seixas, 2017). De hecho, priorizar la enseñanza de competencias históricas asumiendo el oficio del historiador, otorga protagonismo en el proceso formativo y promueve la participación activa del alumnado para la construcción del aprendizaje (Graça et al., 2023).

Para enseñar historia, resulta imprescindible saber qué es lo más importante que el alumnado tiene que conocer. Esto requiere de un proceso de selección. Así se desarrolla el concepto de relevancia histórica, que tiene una gran influencia en la construcción del discurso, cuyos significados para el reconocimiento de la perspectiva personal pueden llevar a planteamientos de debate candentes para la sociedad (un ejemplo podría ser el pasado esclavista de España en América), constituyéndose en problemas actuales que han de abordarse desde la perspectiva histórica para ser comprendidos (Van Boxtel et al., 2015).

Otra competencia es la evidencia histórica. Las fuentes son pruebas que permiten reflexionar y argumentar explicaciones para dar sentido al pasado y facilitar la construcción del discurso. Esta idea ha sido señalada por Karn (2023), que destaca la importancia de una enseñanza que proporcione a los estudiantes fuentes para remarcar diversas perspectivas históricas o comprender el efecto vivo de la historia, contribuyendo así a estimular su conciencia histórica.

La perspectiva histórica, precisamente, está muy relacionada a su vez con el concepto de empatía, que aborda un plano meramente afectivo. Para diferenciar el pasado del presente, es necesario partir de la empatía histórica como una capacidad que permite superar el presentismo y contribuye a desarrollar el pensamiento histórico (Carril et al., 2018). A partir de ahí, la perspectiva histórica enseña a los jóvenes a ponerse en el lugar de personajes históricos empatizando con sus puntos de vista; es decir, a asumir la idea inicial de los protagonistas de la historia, no solo comprendiendo su contexto histórico, sino también sus pensamientos, sentimientos, ilusiones y propósitos, como si se tratase de un país extranjero (Seixas & Morton, 2013).

Para entender los procesos históricos es necesario asumir que determinadas condiciones y acciones provocaron otras en un tiempo pasado. Por tanto, hay que enseñar también a construir las causas y consecuencias de un hecho histórico. Para ello, es preciso seleccionar la información del pasado, ya que una buena elección permitirá conectar unas evidencias con otras y generar las explicaciones históricas, habida cuenta de que, desde hace más de medio siglo, existe una categorización de estos precedentes causales, según la cual existen condiciones posibilitadoras o facilitadoras, y causas directas, generadoras del evento histórico (Mackie, 1965; Ringer, 1989). Así se conecta la relevancia histórica con el concepto de causalidad.

En este ejercicio de transposición del trabajo de los historiadores, hacer un buen uso de la temporalización también es muy importante para desarrollar el cambio y la continuidad en las clases de Historia. Es prioritario saber trasladar los cambios y las continuidades históricas del pasado al presente, extrayendo su impacto y significado (Seixas, 2017). Además, como sostienen González-González et al. (2022), no se trata solo de señalar cambios, sino vincular las narrativas y establecer conexiones para que esos cambios cobren sentido.

Finalmente, Milligan et al. (2018) realizan un aporte interesante sobre los juicios éticos históricos, argumentando que están –a veces– subestimados e infravalorados, ya que se centran simplemente en una conclusión sobre lo correcto o incorrecto de una acción, omitiendo los importantes procesos de pensamiento que entran en juego para llegar a una posición justificada.

En definitiva, saber enseñar historia implica brindar las herramientas para usar críticamente la memoria y no abusar de ella, pues si solo se enseña el conocimiento teórico es muy difícil que pueda existir un vínculo entre lo que se enseña y se aprende, y mucho menos una crítica del pasado. Esto lleva a una reproducción de contenidos que se retienen solo temporalmente (Tirado-Olivares et al., 2024).

Algunos estudios en el ámbito de la formación del profesorado indican que los futuros profesores, estudiantes del Grado en Educación Primaria (Sáiz & Gómez, 2014) o del Máster en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (Sáiz, 2023), no han recibido una educación histórica adecuada en contenidos factuales ni en competencias históricas, por lo que sus relatos reproducen tópicos identitarios nacionales o conocimientos disciplinares puros, sin aplicación pedagógica ni conocimientos prácticos. Igualmente, otras investigaciones en este Máster, con aplicación en Bachillerato, han puesto encima de la mesa cómo la metodología docente basada en competencias históricas ofrece resultados muy positivos en la percepción, destacando facetas como la motivación y satisfacción (Gómez et al., 2021a, 2021b; López-García et al., 2024). De hecho, también se han mostrado los efectos que producen la adaptación metodológica y el uso de fuentes en el grado de conocimiento y en la transferencia de estrategias de pensamiento histórico (Reisman, 2012).

Partiendo de esta fundamentación como punto de partida para mejorar los planes de formación docente, se plantea la siguiente interrogante: ¿cuáles son las diferencias en la valoración de la enseñanza y el nivel de conocimiento estudiantil tras recibir varias sesiones de formación con metodologías diferentes?

## Objetivos

El objetivo general de esta investigación es analizar el impacto que tiene una metodología docente sobre pensamiento histórico en la percepción y el conocimiento de estudiantes de Bachillerato, con el fin de contribuir a la formación inicial y permanente del profesorado. Para dar una respuesta clara a este objetivo, se han delimitado los siguientes objetivos de investigación:

OI-1. Comparar la metodología docente a través del grado de percepción inicial y final de los estudiantes de ambos grupos, en términos de motivación y satisfacción.

OI-2. Comparar la metodología docente a través del grado de percepción inicial y final de los estudiantes de ambos grupos, según la transferencia para el aprendizaje del pensamiento histórico.

OI-3. Comparar la metodología docente a través del grado de conocimiento histórico inicial y final que muestran los estudiantes de ambos grupos.

## Metodología

### Diseño

El método utilizado en esta investigación es cuantitativo. Específicamente, se optó por emplear un diseño cuasiexperimental con grupo de control no equivalente y pretest (Hernández-Pina & Maquilón, 2010), al ser uno de los más empleados en la investigación socioeducativa. Se plantea un método de investigación capaz de abordar el problema y ofrecer una respuesta a los objetivos formulados, tanto a nivel descriptivo como en lo que respecta a los análisis entre las variables planteadas. Además, este enfoque, al ser cuantitativo, se basa en una filosofía positivista del conocimiento, centrada en lo objetivo y en la cuantificación de fenómenos, mediante el empleo de números, de estadísticas y de estructura, garantizando el rigor y la sistematización de la información recogida (McMillan & Schumacher, 2005).

## Participantes

Este trabajo ha contado con 70 participantes de 1.º de Bachillerato de dos centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia. Estos centros, que se localizan en municipios diferentes, aceptaron participar en la investigación bajo la coordinación del grupo DICSO de la Universidad de Murcia, como institución principal desde la que se ha dirigido y ejecutado este trabajo, y contando con el informe favorable de la Comisión de Ética de Investigación de esta institución. Respecto a la selección de los participantes se optó por un muestreo no probabilístico, en consonancia con el tipo de diseño aplicado, que carece de la obligación de asignar a los participantes al azar, siempre y cuando se alcancen dos grupos equilibrados y con las mismas características (Hernández-Pina & Maquilón, 2010). Lo que sí se hizo al azar fue la asignación del grupo que recibiría el tratamiento.

## Instrumentos y procedimiento

Para la recogida de información respecto a las percepciones, se utilizó el cuestionario Percepción del Alumnado de Secundaria (PALUSE) en sus versiones pretest y postest, que es un cuestionario adaptado del instrumento de Rodríguez-Medina et al. (2020). Al modificarse varios parámetros del instrumento, se volvieron a calcular sus propiedades psicométricas, presentando tanto muy buena consistencia interna (pretest de .896 y postest de .918), como también una validez de constructo excelente a través del índice de ajuste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), con valores de .802 (pretest) y .885 (postest), y una estructura factorial clara, a través de un análisis de componentes principales, donde nueve factores explicaban el 69,64% de la varianza en el pretest, mientras que siete explicaban el 72,28% de la misma en el postest. En cuanto a su diseño, incluye una portada con la presentación y algunas indicaciones básicas, además de una parte central, en la que aparecen varias variables de tipo nominal o de identificación, así varios bloques, que representan las variables dependientes del estudio, siguiendo una escala Likert que tiene cinco posibilidades de respuesta, desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo).

En lo que respecta al análisis del grado de conocimiento, se diseñó y validó una prueba escrita de nivel, llamada Evaluación de la Segunda Guerra Mundial (ESEGMU). Este tipo de pruebas se utilizan en investigación o evaluación educativa para medir variables sobre el grado de aprendizaje adquirido, a través de la elaboración de preguntas que permitan obtener respuestas del estudiante, a partir de las cuales se puedan inferir conclusiones válidas y fiables respecto a la adquisición de conocimientos, competencias, habilidades o actitudes, no observables de manera directa (Rodríguez, 2010). Así, se realizó un estudio piloto con 20 estudiantes, con el fin de comprobar si las dimensiones se ajustaban a la evaluación, rangos de dificultad, adecuación de las preguntas y control del tiempo de implementación. Finalmente, se llevó a cabo un grupo de discusión con cinco expertos de didáctica de las ciencias sociales y metodología de la investigación de la Universidad de Murcia, lo que permitió analizar su idoneidad, corregir incoherencias y garantizar el rigor de la prueba.

Dicha prueba consta de dos versiones (pretest y postest). En cuanto al diseño, la primera página es una portada para presentar la prueba, el objetivo y las instrucciones de ejecución. En su parte principal, esta analiza los conocimientos históricos sobre los antecedentes y el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, a lo largo de tres dimensiones. En la Tabla 1 se presenta la estructura de la prueba, incluyendo sus índices de calificación desglosados.

Tabla 1.

Claves de corrección de la prueba ESEGMU, por dimensiones.

PRUEBA DE CONOCIMIENTO ESEGMU			
Dimensiones	Corrección	Descripción	Calificación dimensión I
I: Ítems y respuesta corta	6 puntos	Ítem 1 – Elección Múltiple	0.6
		Ítem 2 – Elección Múltiple	0.6
		Ítem 3 – Elección Múltiple	0.6
		Ítem 4 – Elección múltiple	0.6
		Ítem 5 – Elección múltiple	0.6
		Ítem 6 – Elección múltiple	0.6
		Ítem 7 – Elección múltiple	0.6
		Ítem 8 – Elección múltiple	0.6
		Ítem 9 – Elección múltiple	0.6
		Ítem 10 – Respuesta corta	0.6
			Total: 6 puntos
II: Pensamiento Visual	2 puntos	Ejercicio de desarrollo para argumentar conocimientos específicos a partir de la interpretación de una imagen	
III: Narrativa	2 puntos	Ensayo para argumentar conocimientos, ideas y opiniones globales sobre el tema	

Una vez corregida la prueba de evaluación, para dar respuesta a los objetivos planteados y poder comparar las metodologías docentes, tanto en el análisis de percepción como en el grado de conocimiento, se calculó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, un estadístico no paramétrico para comparar el rango de dos muestras relacionadas, como se da en este caso, asumiendo una mediana de cero. Finalmente, con el fin de analizar el grado de las diferencias encontradas en la prueba de evaluación, se calculó la media y desviación típica de las calificaciones obtenidas, a nivel global y según los bloques diferenciados de la prueba.

### Descripción de las sesiones de formación

El proceso instructivo (Figura 1) se desarrolló con ambos grupos durante ocho sesiones y estuvo centrado en dos temáticas: el periodo de entreguerras y la Segunda Guerra Mundial.

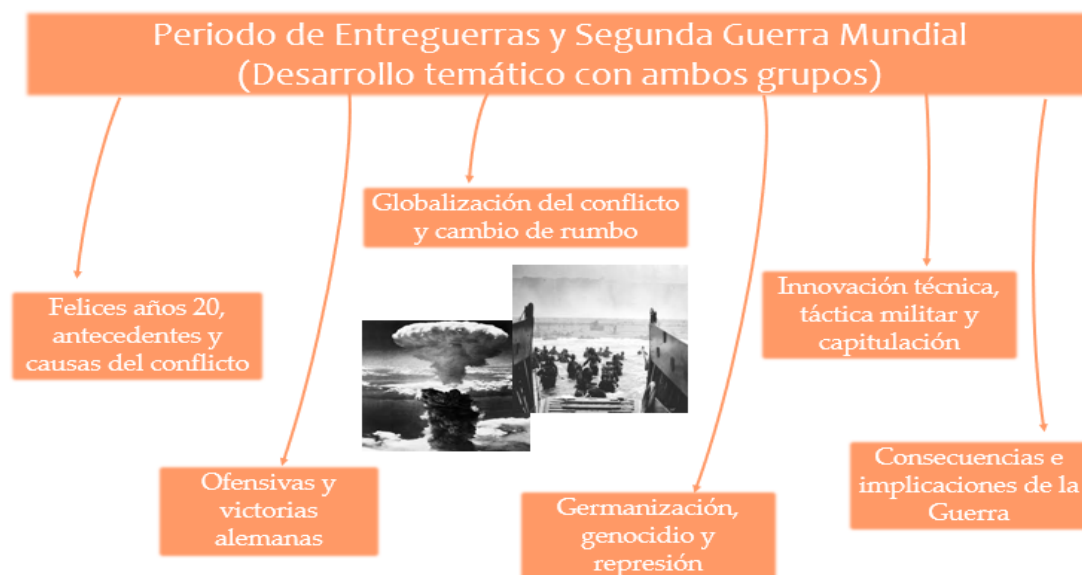


Figura 1. Temáticas desarrolladas en la intervención con ambos grupos

El procedimiento metodológico y didáctico fue totalmente opuesto en cada grupo. En el grupo T se llevó a cabo un diseño instructivo más complejo, con una metodología docente basada en la búsqueda, contraste y selección de información, el trabajo con fuentes, fichas, estrategias empáticas, dinámicas de grupo y debates, desarrollando las habilidades del historiador mientras se enseñaban los contenidos históricos. Por su parte, el grupo NT desarrolló esta temática a través de una metodología didáctica tradicional; es decir, la técnica de la lección magistral, la toma de apuntes, el dictado y los esquemas en la pizarra clásica, siendo casi exclusiva la lectura del libro de texto y sus actividades teóricas, como único material complementario al método expositivo del profesor. En la Tabla 2 se presenta de forma detallada el papel que tuvieron las competencias de pensamiento histórico (Grupo T).

**Tabla 2.**

*Desarrollo de las sesiones de formación sobre pensamiento histórico*

<b>Competencias</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Trabajo de las competencias</b>
<b>Relevancia histórica</b>	Identificación y argumentación de hechos relevantes	- Ficha: Mapa de ofensivas alemanas. Análisis cartográfico, valorando por qué se estudian esas batallas y no otras, y su repercusión histórica.
<b>Evidencia histórica</b>	Obtención de pruebas históricas, a través de fuentes primarias y secundarias	- Ficha: Guerra total. Análisis del discurso manipulativo de Joseph Goebbels, a través de diversas fuentes históricas que hay que buscar. - Póster con textos originales, mapas, gráficas o fotografías sobre las consecuencias de la IIGM.
<b>Causa y consecuencia</b>	Identificación de causas y consecuencias múltiples de un acontecimiento histórico y su influencia	- Organizador previo sobre el periodo de entreguerras y el ascenso nazi al poder, enlazando las causas y su influencia con las consecuencias. - Ficha: Buscando conexiones. Narrativa relacionando causas y consecuencias múltiples, a partir de un listado que facilita el profesor.
<b>Cambio y continuidad</b>	Explicación del cambio y la continuidad como elementos indisociables en un proceso histórico	- Ficha: Pacto Ribbentrop-Mólotov. Análisis de una caricatura y un texto sobre el pacto de no agresión germano-soviético, extrayendo y analizando los cambios y permanencias en torno a ese pacto.
<b>Perspectiva histórica</b>	Comprensión de la perspectiva del agente histórico según su época y su contexto	- Ficha: Mapa de ofensivas alemanas. Análisis cartográfico, valorando las diversas invasiones y victorias alemanas a través de una interpretación de las posturas de los países implicados. - Ficha: Correspondencias de guerra. Redacción de una carta o postal adentrándose en el punto de vista o la ideología de personajes históricos en el contexto de la mundialización del conflicto.
<b>Dimensión ética</b>	Reflexión y valoración crítica de las acciones del sujeto histórico	- Ficha: Guerra total. Análisis mediante inferencias sobre el discurso de Joseph Goebbels, relativas al proceso de nazificación o manipulación de la sociedad alemana, desde un punto de vista ético. - Ficha: Póster de consecuencias. Realización de un póster con las consecuencias humanas, morales, económicas, políticas y territoriales del conflicto, centrando la atención en su dimensión crítica. - Ficha: La memoria del Holocausto. Proyecto analizando éticamente los procesos de germanización y genocidio al pueblo judío.



## Resultados

### OI-1. Comparar la metodología docente a través del grado de percepción inicial y final de los estudiantes de ambos grupos, en términos de motivación y satisfacción.

Para analizar el grado de percepción de los estudiantes de ambos grupos, antes y después de las sesiones formativas, en la Tabla 3 se recoge la prueba de rangos de signo de Wilcoxon, que facilita una comparativa entre el pretest y el postest del rango de muestras relacionadas sobre la motivación y satisfacción con la metodología de enseñanza.

**Tabla 3.**

*Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para mostrar las diferencias de percepción sobre la motivación y la satisfacción, según el grupo*

Motivación y satisfacción con la metodología de enseñanza	Grupo	Rangos negativos			Rangos positivos			Estadísticas de los tests		
		n	Rango promedio	Suma de rangos	n	Rango promedio	Suma de rangos	Empates	z	p
Ítem 1. Motivación para conocer más sobre historia	T	6	7.00	42.00	20	15.45	309.00	8	-3.460 <sup>a</sup>	<.001*
	NT	9	12.67	114.00	13	10.69	139.00	14	-.430 <sup>a</sup>	.667
Ítem 2. Motivación para aumentar el esfuerzo	T	3	6.00	18.00	23	14.48	333.00	8	-4.065 <sup>a</sup>	<.001*
	NT	9	13.17	118.50	15	12.10	181.50	12	-.969 <sup>a</sup>	.333
Ítem 3. Motivación para conocer la realidad sociocultural	T	5	8.00	40.00	20	14.25	285.00	9	-3.392 <sup>a</sup>	<.001*
	NT	14	12.79	179.00	10	12.10	121.00	12	-.874 <sup>b</sup>	.382
Ítem 4. Motivación para conseguir mejores notas	T	8	10.00	80.00	16	13.75	220.00	9	-2.052 <sup>a</sup>	.040*
	NT	9	12.11	109.00	12	10.17	122.00	15	-.239 <sup>a</sup>	.811
Ítem 5. Motivación para aportar puntos de vista propios	T	9	11.44	103.00	18	15.28	275.00	7	-2.149 <sup>a</sup>	.032*
	NT	12	11.63	139.50	12	13.38	160.50	12	-.309 <sup>a</sup>	.758
Ítem 6. Motivación por usar recursos distintos al libro	T	2	5.50	11.00	19	11.58	220.00	13	-3.697 <sup>a</sup>	<.001*
	NT	9	12.11	109.00	13	11.08	144.00	14	-.608 <sup>a</sup>	.543
Ítem 7. Satisfacción con el papel del alumnado	T	3	9.50	28.50	17	10.68	181.50	14	-2.939 <sup>a</sup>	.003*
	NT	7	6.00	42.00	5	7.20	36.00	24	-.258 <sup>b</sup>	.796
Ítem 8. Satisfacción con el clima de trabajo en el aula	T	10	10.50	105.00	12	12.33	148.00	12	-.722 <sup>a</sup>	.470
	NT	11	8.77	96.50	6	9.42	56.50	19	-1.031 <sup>b</sup>	.302



Motivación y satisfacción con la metodología de enseñanza	Grupo	Rangos negativos			Rangos positivos			Estadísticas de los tests		
		n	Rango promedio	Suma de rangos	n	Rango promedio	Suma de rangos	Empates	z	p
Ítem 9. Satisfacción con la labor grupal de los compañeros	T	6	13.67	82.00	15	9.93	149.00	13	-1.203 <sup>a</sup>	.229
	NT	12	9.83	118.00	8	11.50	92.00	15	-.502 <sup>b</sup>	.615
Ítem 10. Satisfacción con el aprendizaje	T	3	10.00	30.00	16	10.00	160.00	15	-2.724 <sup>a</sup>	<b>.006*</b>
	NT	10	8.10	81.00	5	7.80	39.00	21	-1.251 <sup>b</sup>	.211
Ítem 11. Satisfacción con el método de abordar los temas	T	8	9.38	75.00	16	14.06	225.00	10	-2.214 <sup>a</sup>	<b>.027*</b>
	NT	11	8.45	93.00	3	4.00	12.00	22	-2.591 <sup>b</sup>	<b>.010*</b>

Nota. a=basado en signos negativos; b=basado en signos positivos. T=tratamiento; NT=No tratamiento

De acuerdo con la Tabla 3, las sesiones de formación sobre pensamiento histórico influyeron de forma significativa en la percepción de los estudiantes del grupo T, no ocurriendo lo mismo con las sesiones tradicionales que se desarrollaron con los alumnos del grupo NT, basadas en el uso del libro de texto, los esquemas en la pizarra y el dictado de apuntes de clase. Esto se confirma porque en nueve de los 11 ítems (81.82 %) existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a las valoraciones del grupo T antes y después de la formación ( $p < .005$ ), mientras que esto solo ocurre en uno de los once ítems en el grupo NT (9.1 %); en el ítem 11, concretamente ( $p = .010$ ), que aborda la satisfacción con el método que tiene el profesor para abordar los temas, que además se basa en signos positivos (<sup>b</sup>), lo que significa que la puntuación ofrecida entre el pretest y el postest fue decreciendo. Por el contrario, en el grupo T las diferencias más destacadas se pueden observar en el ítem 1, sobre la motivación para conocer más sobre historia; en el ítem 2, que alude a la motivación para aumentar el esfuerzo; en el ítem 3, sobre la motivación para conocer la realidad sociocultural; y en el ítem 6, relacionado con la motivación que suscita el uso de recursos alternativos al libro de texto, propios de este tipo de metodología ( $p < .001$ ), teniendo además un signo negativo (<sup>a</sup>), por lo que la percepción entre el pretest y el postest aumentó significativamente en este grupo.

## OI-2. Comparar la metodología docente a través del grado de percepción inicial y final de los estudiantes de ambos grupos, según la transferencia para el aprendizaje del pensamiento histórico.

Para dar respuesta a este objetivo, en la Tabla 4 se presentan los resultados comparativos entre la fase previa y posterior a la formación impartida en ambos grupos, en relación con la percepción sobre la transferencia de competencias históricas.

**Tabla 4.**

*Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para mostrar las diferencias de percepción sobre la transferencia para el aprendizaje del pensamiento histórico, según el grupo.*

Transferencia para el aprendizaje del pensamiento histórico	Grupo	Rangos negativos			Rangos positivos			Estadísticas de los tests		
		n	Rango promedio	Suma de rangos	n	Rango promedio	Suma de rangos	Empates	z	p
Ítem 12. Aprendizaje de los principales hechos históricos	T	1	6.50	6.50	14	8.11	113.50	19	-3.231 <sup>a</sup>	<b>.001*</b>
	NT	15	11.47	172.00	7	11.57	81.00	14	-1.603 <sup>b</sup>	.109
Ítem 13. Aprendizaje de los principales personajes históricos	T	2	8.00	16.00	16	9.69	155.00	16	-3.252 <sup>a</sup>	<b>.001*</b>
	NT	16	10.25	164.00	4	11.50	46.00	16	-2.379 <sup>b</sup>	<b>.017*</b>
Ítem 14. Uso de la cronología	T	5	8.50	42.50	18	12.97	233.50	11	-3.029 <sup>a</sup>	<b>.002*</b>
	NT	11	10.86	119.50	10	11.15	111.50	15	-.145 <sup>b</sup>	.884
Ítem 15. Manejo de documentos y fuentes históricas	T	2	7.50	15.00	18	10.83	195.00	14	3.508 <sup>a</sup>	<b>&lt;.001*</b>
	NT	9	10.33	93.00	13	12.31	160.00	14	-1.133 <sup>a</sup>	.257
Ítem 16. Aprendizaje de los cambios y continuidades	T	4	8.00	32.00	20	13.40	268.00	10	-3.476 <sup>a</sup>	<b>&lt;.001*</b>
	NT	13	12.62	164.00	11	12.36	136.00	12	-.410 <sup>b</sup>	.682
Ítem 17. Aprendizaje sobre la importancia de hechos y personajes históricos	T	9	15.22	137.00	15	10.87	163.00	10	-.379 <sup>a</sup>	.705
	NT	12	10.88	130.50	11	13.23	145.50	13	-.234 <sup>a</sup>	.815
Ítem 18. Aprendizaje de las causas y consecuencias de los hechos históricos	T	4	5.00	20.00	14	10.79	151.00	16	-2.902 <sup>a</sup>	<b>.004*</b>
	NT	16	11.41	182.50	6	11.75	70.50	14	-1.891 <sup>b</sup>	.059
Ítem 19. Aprendizaje y valoración crítica de los motivos que llevaron a personajes históricos a tomar decisiones	T	4	10.25	41.00	17	11.18	190.00	13	-2.647 <sup>a</sup>	<b>.008*</b>
	NT	15	10.97	164.50	6	11.08	66.50	15	-1.767 <sup>b</sup>	.077
Ítem 20. Valoración mejorada del patrimonio actual	T	9	10.22	92.00	13	12.38	161.00	12	-1.166 <sup>a</sup>	.244
	NT	10	12.50	125.00	12	10.67	128.00	13	-.052 <sup>a</sup>	.959
Ítem 21. Aumento del respeto a la diversidad cultural y de opinión	T	4	7.50	30.00	16	11.25	180.00	14	-2.921 <sup>a</sup>	<b>.003*</b>
	NT	15	10.47	157.00	7	13.71	96.00	14	-1.018 <sup>b</sup>	.309
Ítem 22. Comprensión y debate sobre temas actuales	T	7	9.50	66.50	18	14.36	258.50	9	-2.707 <sup>a</sup>	<b>.007*</b>
	NT	12	11.17	134.00	9	10.78	97.00	15	-.679 <sup>b</sup>	.497

Nota. a, b, T y NT ya han sido definidos *ut supra*.

Como se recoge en la Tabla 4, los resultados del grupo T ofrecen claramente una mayor diferencia en las percepciones sobre la transferencia para el aprendizaje de competencias de pensamiento histórico, por lo que la metodología trabajada con este grupo, en comparación con la del grupo NT, parece estar relacionada con estas mayores diferencias en torno a la posible aplicación de competencias históricas para resolver otras situaciones cotidianas. En concreto, se encuentran 9 ítems con diferencias estadísticamente significativas en la percepción del grupo T (81.82 % del total), siendo los que ofrecen mayores diferencias el ítem 12 ( $p=.001$ ), que trata sobre el aprendizaje de los hechos históricos principales; el ítem 13 ( $p=.001$ ), sobre el aprendizaje de los principales personajes de la historia; el ítem 15 ( $p<.001$ ), que aborda el correcto manejo de documentos y fuentes históricas en clase; y el ítem 16 ( $p<.001$ ) sobre el aprendizaje del concepto de cambio y continuidad, todos ellos con un estadístico estandarizado basado en signos negativos (<sup>a</sup>), por lo que la metodología en las sesiones de formación parece ser que pudo contribuir al incremento o mejora en las puntuaciones valorativas. En el grupo NT, solamente se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el ítem 13, sobre el aprendizaje de personajes históricos ( $p=.017$ ).

### OI-3. Comparar la metodología docente a través del grado de conocimiento histórico inicial y final que muestran los estudiantes de ambos grupos.

Para alcanzar este tercer objetivo, en la Tabla 5 se presentan las diferencias, de base metodológica, entre la prueba de conocimiento ESEGMU antes y después de las sesiones de formación, a nivel global y según las tres dimensiones de la prueba.

**Tabla 5.**

*Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para las diferencias en el grado de conocimiento, según el grupo*

Grado de conocimiento obtenido	Grupo	Rangos negativos			Rangos positivos			Estadísticas de los tests		
		n	Rango promedio	Suma de rangos	n	Rango promedio	Suma de rangos	Empates	z	p
Global	T	3	3.67	11.00	31	18.84	584.00	0	-4.898 <sup>a</sup>	<.001
	NT	5	8.00	40.00	28	18.61	521.00	3	-4.300 <sup>a</sup>	<.001
Dimensión I. Ítems y respuesta corta	T	3	6.17	18.50	30	18.08	542.50	1	-4.685 <sup>a</sup>	<.001
	NT	2	8.00	16.00	25	14.48	362.00	9	-4.166 <sup>a</sup>	<.001
Dimensión II. Pensamiento visual	T	3	4.00	12.00	20	13.20	264.00	11	-3.843 <sup>a</sup>	<.001
	NT	2	2.75	5.50	8	6.19	49.50	26	-2.297 <sup>a</sup>	<.022
Dimensión III. Narrativa	T	6	9.17	55.00	27	18.74	506.00	1	-4.030 <sup>a</sup>	<.001
	NT	7	11.71	82.00	16	12.13	194.00	13	-1.704 <sup>a</sup>	<.088

Nota. a, T y NT ya han sido definidos ut supra.

Los resultados de esta Tabla 5 ofrecen una diferencia estadísticamente significativa entre el pretest y el posttest, si bien los valores de rangos esclarecen que estas diferencias fueron más acentuadas en el grupo T. Se observa que el estadístico z siempre se basa en rangos negativos (<sup>a</sup>), lo que evidencia que los estudiantes de ambos grupos mejoraron su calificación entre el pretest y el posttest de la prueba, y además de forma significativa ( $p<.001$ ), excepto el grupo NT en la Dimensión III, donde las respuestas en la narrativa no ofrecen diferencias significativas ( $p<.088$ ). Para remarcar estas diferencias, en la Figura 2 se presentan los valores de media obtenidos por ambos grupos en la prueba de evaluación, quedando claro que el grupo T mejoró sus calificaciones en un rango significativamente mayor que el grupo NT.

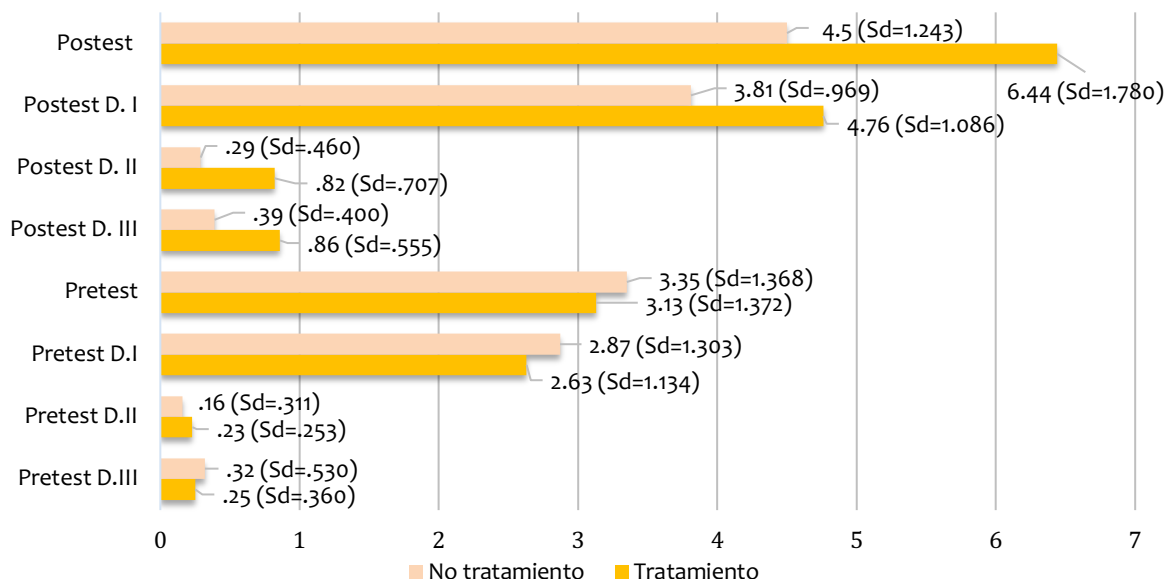


Figura 2. Calificación media en la prueba de evaluación ESEGMU

## Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados, los participantes del grupo T han visto incrementada su motivación para seguir adquiriendo nuevos conocimientos sobre historia y para conocer su contexto social y cultural. Además, se obtienen resultados sustanciales en la motivación por usar recursos variados que se salen del modelo tradicional y del abuso del libro de texto, lo cual también ha repercutido en un aumento notable de la motivación para aumentar el esfuerzo, así como en la satisfacción con su aprendizaje y con su propio papel como estudiantes comprometidos, toda vez que esta metodología les permitía reflexionar participar críticamente. Por el contrario, estos cambios no se han producido en el grupo NT, cuya metodología de enseñanza no ha cambiado. Esta coyuntura centraliza el peso que debe adquirir la formación del profesorado y su orientación hacia modelos metodológicos innovadores, en los que se promueva el trabajo activo y se transmita una visión educativa que de voz a los estudiantes y les haga protagonistas de su proceso de aprendizaje.

De hecho, estos resultados se acercan a los de otras investigaciones llevadas a cabo en el marco del Máster en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria, con aplicación en enseñanza secundaria y Bachillerato. Por ejemplo, en los estudios de Gómez et al. (2021a, 2021b) se observó que, en el constructo motivacional, el tamaño del efecto era mayor en la motivación que percibe el estudiantado para esforzarse más, aprender más historia y usar recursos diferentes al libro, siendo también estos hallazgos los que representan una mayor diferencia en este estudio. Respecto a la satisfacción con la enseñanza, en estos estudios la mayor diferencia está en la forma en que el profesor aborda los temas, mientras que en el que aquí se presenta es más notorio cómo el alumnado se siente satisfecho con su papel activo como estudiante. Por tanto, ¿estos niveles de satisfacción se deben a la metodología docente? Los resultados quedan ahí para la reflexión científica. En cualquier caso, el profesorado debe tomar nota de ello y buscar un plan de actualización permanente, desde la empatía con el alumnado y las oportunidades que brindan los procesos de enseñanza, utilizando técnicas y recursos variados sobre los que transmitir el contenido histórico.

En cuanto al análisis de la transferencia para el aprendizaje del pensamiento histórico ocurre algo parecido. Se ha mostrado que la metodología influye en la aplicación de competencias como la relevancia histórica, la evidencia histórica, el cambio y continuidad, o la causalidad

histórica. Además, los participantes del grupo T, contrariamente al grupo NT, mejoraron su percepción sobre la cronología o la necesidad de valorar críticamente las razones de algunos personajes del pasado para tomar determinadas decisiones. Igualmente, aumentó significativamente el respeto a la diversidad cultural y de opinión, así como la capacidad de comprender temas de actualidad o debatir sobre los mismos. Por desgracia, esta práctica no suele existir apenas, como así se concluye en el estudio de Gómez et al. (2018b) con profesores en formación, que reconocen no haber participado en el pasado en debates en las clases de Historia del instituto, limitándose a asistir a la lección magistral y a copiar apuntes o notas, omitiendo procesos de razonamiento y pensamiento histórico.

En relación con el análisis del grado de conocimiento, ambos grupos mejoran su conocimiento a pesar de asumir mayores diferencias en el grupo experimental, que podrían explicarse también por la implementación de la metodología docente, centrada en el pensamiento histórico y el trabajo cooperativo. En términos comparativos, supone una ampliación a los resultados de Mur (2015) que, tras implementar una metodología docente con situaciones de aprendizaje cooperativo y reflexivo, obtuvo también resultados positivos en el conocimiento histórico, si bien las sesiones de formación implementadas aquí se han centrado en un papel cooperativo y reflexivo desde el desarrollo competencial.

Al inicio de este trabajo, se planteaba el interrogante de indagar en las diferencias valorativas y cognoscitivas de los estudiantes, teniendo en cuenta la formación recibida. Con todo lo expuesto, se puede afirmar que estas diferencias dependen de la metodología aplicada. En conclusión, los docentes deben enseñar por competencias, ya que esta metodología tiene un alto impacto en el grado de percepción y en el conocimiento, además de una notable influencia en formación ciudadana, valores y respeto a la historia. Frente a la memoria de abuso, vale la pena hacer uso de una memoria democrática que ponga en el centro la formación en pensamiento histórico. Se coincide, por tanto, con Sáiz y Fuster (2014), que sostienen también que el mal uso de la memoria repercute en bajos niveles cognitivos, siendo necesario apostar por una tendencia progresiva y gradual hacia competencias que exijan pensar la historia y apostar por un cambio estratégico en las aulas. La confirmación de estos hallazgos evidencia la necesidad de que el profesorado sepa aplicar el conocimiento histórico, priorizando la indagación, el análisis y la interpretación de la historia.

Las ineludibles implicaciones que este trabajo tiene en la formación del profesorado no solo deben focalizarse en la actualización permanente de los docentes en ejercicio, habida cuenta de los beneficios motivados por esta metodología docente. Los esfuerzos han de encaminarse también a perfeccionar los planes de formación inicial del profesorado, apostando por modelos metodológicos que pongan en el centro el trabajo con competencias de pensamiento histórico. De hecho, otros estudios en el Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria ponen estos resultados todavía más en valor, pues los futuros docentes proponen recibir una formación que implique un alto grado de razonamiento, muestre la significatividad de lo trabajado en las aulas, potencie el trabajo con metodologías activas, y vincule los contenidos históricos con las problemáticas actuales (Molina et al., 2021). Eso es lo que se ha hecho aquí.

Finalmente, en términos evaluativos, aunque ya se han analizado programas de formación inicial del profesorado enfocados en este Máster y centrados en la enseñanza por competencias históricas (Guerrero et al., 2019), las Administraciones educativas deben caminar en esta dirección, apostando por la implementación y evaluación de nuevos planes de formación universitaria que promuevan esta forma de enseñar la historia. Ahí radica la perspectiva de este trabajo, en la aspiración de mejorar la investigación para extrapolar el conocimiento procedimental a las aulas, a través de la implementación de metodologías docentes innovadoras como principales vías del cambio educativo.

## Referencias

- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge.
- Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (Eds.). (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Macmillan.
- Carril, T., Sánchez-Agustí, M., & Miguel-Revilla, D. (2018). Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 47(2), 221-228. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.221-228>
- Gómez, C. J., & Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Sílex.
- Gómez, C. J., Monteagudo, J., & Miralles, P. (2018a). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 85-106. <http://dx.doi.org/10.6018/j/324181>
- Gómez, C. J., Rodríguez-Medina, J. Miralles, P., & Arias, B. V. (2021a). Effects of a teacher training program on the motivation and satisfaction of history secondary students. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 45-52. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.08.001>
- Gómez, C. J., Rodríguez-Medina, J., Miralles-Martínez, P., & López-Facal, R. (2021b). Motivation and Perceived Learning of Secondary Education History Students. Analysis of a Programme on Initial Teacher Training. *Frontiers in Psychology*, 12, 661780. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661780>
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A., & Mirete, A. B. (2018b). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. <http://hdl.handle.net/11162/155266>
- González-González, J. M., Franco-Calvo, J. G., & Español-Solana, D. (2022). Educating in History: Thinking Historically through Historical Reenactment. *Social Sciences*, 11(6), 256. <https://doi.org/10.3390/socsci11060256>
- Guerrero, C., López-García, A., & Monteagudo, J. (2019). Desarrollo del pensamiento histórico en las aulas a través de un programa formativo para Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación del Profesorado*, 22(2), 81-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.363911>
- Graça, V., Solé, G. & Ramos, A. (2023). Combinación de tecnologías digitales y metodologías activas para el aprendizaje histórico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 207-217. <https://doi.org/10.6018/reifop.551411>
- Hernández-Pina, F., & Maquilón, J. J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En M. Santiago Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 79-91). Dykinson.
- Karn, S. (2023). Historical empathy: a cognitive-affective theory for history education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 46(1), 80-110. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5483>
- López-García, A., Maquilón-Sánchez, J. J., & Miralles-Sánchez, P. (2024). Perception versus Historical Knowledge in Baccaalaureate: A Comparative Study Mediated by Augmented Reality and Historical Thinking. *Applied Sciences*, 14(9), 3910. <https://doi.org/10.3390/app14093910>
- Mackie, J. L. (1965). Causes and Conditions. *American Philosophical Quarterly*, 2(4), 245-264. <https://www.jstor.org/stable/20009173>

- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Milligan, A., Gibson, L., & Peck, C. L. (2018). Enriching Ethical Judgments in History Education. *Theory & Research in Social Education*, 46(3), 449-479. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1389665>
- Miralles, P. (2022). Competencias de pensamiento histórico para una ciudadanía democrática y crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 537, 16-24.
- Molina, S., Ortuño, J., & Sánchez, M. (2021). Nuevas leyes, mismos problemas: la enseñanza de la historia en España a partir de los recuerdos de los futuros profesores de Educación Secundaria. *El Futuro del Pasado*, 12, 61-89. <https://doi.org/10.14201/fdp2021126189>
- Mur, L. (2015). El aprendizaje de la historia con wiki en educación secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (14), 39-47. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2015.14.4>
- Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En P. Sanz, J. M. Molero y D. Rodríguez (Eds.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 15-32). Milenio.
- Reisman, A. (2012). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and instruction*, 30(1), 86-112. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>
- Ringer, F. K. (1989). Causal analysis in historical reasoning. *History and Theory*, 28(2), 154-172. <https://www.jstor.org/stable/2505033>
- Rodríguez, M. J. (2010). Test y otras pruebas escritas u orales. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp.191-219). Dykinson.
- Sáiz, J. (2023). Formación del futuro profesorado de educación secundaria en pensamiento histórico: análisis de niveles y discursos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(37), 243-260. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.3.96970>
- Sáiz, J., & Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Revista Investigación en la Escuela*, (84), 47-57. <http://hdl.handle.net/11441/59755>
- Sáiz, J., & Gómez, C. J. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: Retos para una educación histórica. En J. I. Alonso, C. J. Gómez, & T. Izquierdo (Eds.), *La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp. 105-120). Editum. <https://acortar.link/5jmPfP>
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <http://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Tirado-Olivares, S., López-Fernández, C., González-Calero, J. A., & Cózar-Gutiérrez, R. (2024). Enhancing historical thinking through learning analytics in Primary Education: A bridge to formative assessment. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12425-w>
- Van Boxtel, C., Grever, M., & Klein, S. (2015). Heritage as a Resource for Enhancing and Assessing Historical Thinking: Reflections from the Netherlands. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 40-50). Routledge.