



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA 
Facultat de Magisteri

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL
DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO:

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA EN ESTUDIANTES DEL
GRADO EN MAESTRO/A EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSITAT
DE VALENCIA

TESIS DOCTORAL

SAMUEL BORJA GARCIA

Director:

Dr. D. David Parra Monserrat

VALÈNCIA, ENERO 2022



VNIVERSITAT [QÆ]
DE VALÈNCIA
Facultat de Magisteri

DOCTORAL PROGRAMME IN SPECIFIC DIDACTICS

**HISTORICAL EDUCATION, TEACHER TRAINING
AND CRITICAL THINKING:**

REPRESENTATIONS AND USES OF HISTORY IN STUDENTS OF
UNIVERSITY OF VALENCIA'S DEGREE IN PRIMARY SCHOOL
EDUCATION

DOCTORAL THESIS

SAMUEL BORJA GARCIA

Dissertation Supervisor

Dr. D. David Parra Monserrat

VALÈNCIA, JANUARY 2022

A Ana, gracias por no dejar que me rindiese.

A mis hijos, por enseñarme a amar.

A mis padres, por educarme en libertad.

AGRADECIMIENTOS

Llegados a las postrimerías de un trabajo como este, que ha supuesto un camino de aprendizaje – profesional y vital – de varios años de duración, es momento de recordar a todas aquellas personas que, en mayor o menor medida, han tenido influencia en él.

En primer lugar, quisiera agradecer su dedicación, profesionalidad y esfuerzo al Dr. D. David Parra Monserrat, quien me ha guiado durante todo este arduo trabajo, ha sabido orientarme, dirigirme y, sobre todo, ha confiado en mí y en mis capacidades para concluirlo con éxito.

Querría mostrar también mi gratitud a los Dres. D. Xosé Manuel Souto González y D. Juan Carlos Colomer Rubio por su apoyo y ayuda durante este tiempo. Gracias Xosé por querer dirigir mi Trabajo Fin de Máster, por proponerme hacer esta investigación y por mostrarme una realidad epistémica de la Historia que un historiador de corte disciplinar como yo, hace seis años, desconocía. Gracias Juan Carlos por tu sonrisa y tus palabras de ánimo, por ser mi profesor y mi guía en un momento profesional delicado.

Igualmente, me gustaría agradecer al Dr. D. Jorge Sáiz Serrano, de la *Universitat de València*, y a la Dra. Dña. Concha Fuentes Moreno, de la *Universitat de Barcelona*, sus recomendaciones, acotaciones y correcciones durante el diseño de la investigación.

Asimismo, agradezco a todas las personas del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales que me han facilitado el acceso a fuentes de información, materiales o a cualquier elemento que he necesitado para realizar la tesis. Gracias, del mismo modo, a Miguel, Pablo, Joaquín, Ester y David, por ayudarme en el laborioso proceso de transcripción de las entrevistas.

Gracias a mi familia. A mi esposa Ana, mi compañera de vida, madre de mis hijos y una de las personas que más se ha empeñado en que acabe este trabajo aun cuando yo mismo me veía incapaz de hacerlo.

Als meus fills: Guillem, Juan, Xavier i Loreto, perquè em mostreu cada dia que la tasca d'educar no acaba mai. M'ajudeu a eixir cada dia de mi mateix, a empatitzar i a posar-me en el vostre lloc i, a creure'm, realment, la importància d'educar amb respecte, amabilitat i llibertat.

A mis padres, por darme la mejor educación posible, siempre en libertad. A mi hermana María, por confiar en mí en cualquier circunstancia y situación, durante toda mi vida. Gracias, también, por regalarnos a Leyre y a Rocío.

A mi abuelo Paco por transmitirme siempre su ética de trabajo, sus ganas de mejorar cada día y por estar siempre dispuesto a hacer cosas por los demás sin esperar nada a cambio. Gracias, abuelo, por todos los buenos consejos que me diste de niño, especialmente por ayudarme a tomar la decisión de estudiar Historia.

A mis compañeros del Col·legi Inmaculada Concepción de Cullera por permitirme ejercer cada día mi profesión docente, por sentirme valorado y querido. A todos los alumnos y alumnas que he tenido en Silla, València y Cullera, por enseñarme a ser mejor profesor cada día.

A Felipe Pérez Ferrer, profesor de Historia. Durante los años en los que trabajamos juntos compartimos enfoques historiográficos y experiencias educativas que me hicieron mucho mejor profesional. *Gràcies, Felip, pel teu suport i per mantindre viu el projecte "Escrivim la Història"*.

A Pablo Wagner, Pablo Ortiz, Miguel, Miguel Ángel y Juan Carlos porque, a pesar de que los años pasan y las perspectivas vitales que tenemos son muy distintas, seguís ahí.

Quan isques per fer el viatge cap a Ítaca
has de pregar que el camí siga llarg,
ple d'aventures, ple de coneixences.
Has de pregar que el camí siga llarg,
que siguen moltes les matinades
que entraràs en ports que els teus ulls ignoraven

Tin sempre al cor la idea d'Ítaca.

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL

DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO:

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA EN ESTUDIANTES DEL
GRADO EN MAESTRO/A EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSITAT
DE VALENCIA

TESIS DOCTORAL

SAMUEL BORJA GARCIA

Nota de la edición

Dado que somos conscientes de que el lenguaje no es neutral, durante el desarrollo del presente trabajo hemos procurado utilizar, en la medida de lo posible, el lenguaje inclusivo, recurriendo al uso de términos genéricos como “docentes”, “alumnado”, etc. o, en menor medida, a la explicitación de los dos sexos (“maestros y maestras”, “alumnos y alumnas”, etc.). No obstante, también hemos optado por el empleo del masculino genérico para economizar el uso del lenguaje.

Para citar los materiales consultados a lo largo de todo el trabajo se ha utilizado *APA Style Guide to Electronic References, Sixth Edition* (2012). Ello nos ha permitido incluir todas las fuentes consultadas e interactuar con las mismas de forma eficiente, facilitando, asimismo, la consulta y citación de numerosas publicaciones no disponibles en formato impreso en España. Todo ello ha permitido el acceso a una información más diversa y plural.

¿Cómo citar este trabajo?

Borja-García, S. (2022) *Educación histórica, formación inicial docente y pensamiento crítico: representaciones y usos de la Historia en estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de València.

Samuel Borja García

 <https://orcid.org/0000-0002-8710-7075>

ÍNDICE

RESUMEN / ABSTRACT	17
INTRODUCCIÓN	21

PRIMERA PARTE PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo primero. Construcción del problema de investigación

Reflexiones previas.....	31
1. Planteamiento del problema, hipótesis de trabajo y objetivos principales de la investigación.....	33
2. Del planteamiento inicial al marco teórico.....	48

Capítulo segundo. Representaciones sociales de la historia escolar

1. Introducción a las representaciones sociales	55
2. Las representaciones sociales en el ámbito educativo	60
3. Las representaciones sociales de la Historia escolar y la configuración de su <i>código disciplinar</i>	64
4. Las representaciones sociales de la Historia: intentos de ruptura.....	73

Capítulo tercero. Memoria y recuerdos escolares

1. Introducción a la memoria y sus tipologías.....	81
2. La memoria colectiva y sus vínculos con el <i>código disciplinar</i>	82
3. La memoria individual: la rememoración de las experiencias escolares.....	84
4. Problemáticas de la memoria individual	86
5. La voz del alumnado. Las emociones y la memoria episódica.....	88

Capítulo cuarto. Formación inicial docente y didáctica de la Historia

Reflexiones previas.....	93
1. El conocimiento didáctico del contenido de la Historia	95
2. El dominio epistémico	99
<i>Los modelos del currículo escolar</i>	103
3. El dominio metodológico	104
4. El dominio actitudinal y aspectos axiológicos	108

SEGUNDA PARTE
MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo quinto. Fundamentación metodológica

Reflexiones previas.....	121
1. Paradigmas y criterios de validez de la investigación.....	122
2. Enfoques metodológicos.....	125
3. Descripción de los participantes.....	129
<i>Descripción general de los participantes de 1º de Grado en Maestro/a en Educación Primaria</i>	131
<i>Descripción general de los participantes de 4º de Grado en Maestro/a en Educación Primaria</i>	135
4. Fases de la investigación.....	138
5. Instrumentos de la investigación.....	140
<i>Diseño y descripción del cuestionario</i>	141
<i>Diseño y descripción de la entrevista semiestructurada</i>	146
6. Categorización y codificación de los datos obtenidos.....	153
<i>Organización, procesamiento y codificación de datos: el uso del programa de análisis cualitativo Atlas.Ti</i>	155
7. Exposición y análisis de los datos.....	159
<i>Entrevistas y cuestionarios: los recuerdos escolares</i>	159
<i>Entrevistas: la formación inicial docente</i>	160
<i>Entrevistas y cuestionarios: representaciones y usos de la Historia</i>	161

TERCERA PARTE
ANÁLISIS Y EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo sexto. Los recuerdos escolares de los futuros maestros/as

Reflexiones previas.....	173
1. Recuerdos escolares generales.....	175
2. Recuerdos escolares sobre los docentes. Aspectos personales.....	180
3. Recuerdos escolares sobre los docentes. Metodologías de aula.....	184
4. Recuerdos escolares: aprendizajes.....	192
5. Recuerdos escolares: resultados académicos.....	197
6. Síntesis de los resultados obtenidos.....	199

ÍNDICE

Capítulo séptimo. Influencia de la formación inicial docente: recuerdos, aprendizajes y carencias

Reflexiones previas.....	205
1. Recuerdos generales de la formación inicial	208
2. Influencia de la formación inicial: elementos declarativos	209
3. Los aprendizajes en la formación inicial en didáctica de la Historia	214
<i>Elementos propiciadores de los aprendizajes durante la formación inicial</i>	214
<i>Influencia de la formación inicial: aprendizajes</i>	218
4. La influencia de los docentes en la formación inicial.....	224
5. Carencias de la formación inicial	230
6. Síntesis de los resultados obtenidos.....	234

Capítulo octavo. Representaciones y usos de la Historia

Reflexiones previas.....	241
1. Representaciones y usos de la Historia: descripción y análisis de los datos	243
2. Representaciones y usos de la Historia: exposición y discusión de los resultados...256	
3. Relaciones entre los usos y representaciones de la Historia y la práctica docente ...267	
<i>Análisis del currículo escolar</i>	267
<i>El currículo propositivo o soñado</i>	272
<i>El trabajo de las fuentes históricas</i>	276
<i>Las propuestas evaluativas de los futuros maestros/as</i>	282
4. Recuerdos escolares, formación inicial y representaciones y usos de la Historia287	
<i>Similitudes y diferencias entre el grupo Generalista y el grupo de Artes y Humanidades</i>	294

Capítulo noveno. Conclusiones de la investigación

1. Conclusiones en relación con los recuerdos escolares	305
2. Conclusiones en relación con la formación inicial docente en el ámbito de la educación histórica	309
3. Conclusiones en relación con las representaciones y usos de la Historia de los estudiantes del Grado de Maestro/a.....	311
4. Consideraciones finales	313

Referencias bibliográficas.....319

Anexos

Anexo (I).....357

Anexo (II)361

- RESUMEN / ABSTRACT -

RESUMEN

La tesis doctoral analiza las representaciones y usos de la Historia de los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la *Universitat de València*. A través de un enfoque metodológico cualitativo se han analizado las respuestas de 100 estudiantes de 1º de Grado, utilizando como instrumento un cuestionario, y de 50 estudiantes de 4º de Grado a través una entrevista semiestructurada. Para ello se ha diseñado, utilizando el programa de análisis cualitativo Atlas.Ti, una red de categorías que ha dotado de significación a toda la información recogida.

Se han examinado los recuerdos escolares, en relación con los usos privados y públicos que los estudiantes dan a la Historia y, asimismo, se ha analizado la influencia de la formación inicial en la manera de entender y representar la Historia.

Se ha comprobado que los recuerdos escolares tienen un gran peso en la manera de concebir y *pensar* la Historia y entender su didáctica. Los resultados apuntan, además, a la permanencia de los usos y representaciones tradicionales de la Historia entre los estudiantes, excepto en aquellos casos en los que se ha producido una formación inicial en didáctica de la Historia más profunda – con un peso crediticio mayor -. Asimismo, se han evidenciado problemas de coherencia entre los usos y representaciones de la Historia y las aplicaciones prácticas posteriores, es decir, divergencias entre lo declarado y la praxis docente. Estas diferencias se minimizan o desaparecen entre los estudiantes con una mayor formación en didáctica de la historia, los cuales, además, son capaces de analizarla desde un enfoque más crítico.

Palabras clave: educación histórica, formación inicial docente, recuerdos escolares, representaciones sociales, pensamiento crítico.

ABSTRACT

The doctoral thesis analyses the representations and uses of History by students of the Teaching of Elementary Education Degree at *Universitat de València*. Through a qualitative methodological approach, the responses of 100 1st grade students have been analysed, using a questionnaire as an instrument, and 50 4th grade students through a semi-structured interview. For this, a network of categories has been designed, using the qualitative analysis software Atlas.Ti, that has given meaning to all the information collected.

School memories have been examined, regarding the private and public uses those students give to History and, likewise, the influence of initial training on the student's approach to understand and represent History has been analysed.

It has been proven that school memories have great importance in the way of conceiving and thinking about History and understanding its didactics. The results also point to the permanence of traditional uses and representations of History among students, except in those cases in which there has been a deeper initial training in didactics of History - with a greater credit weight -. Likewise, coherence problems have been evidenced between the uses and representations of History and subsequent practical applications, that is, divergences between the statements and the teaching practice. These differences are minimized or disappear among students with greater training in didactics of History, who are also capable of analysing it from a critical perspective.

Keywords: history education, teacher training, school memories, social representations, critical thinking.

RESUM

La tesi doctoral analitza les representacions i usos de la Història dels estudiants del Grau en Mestre/a en Educació Primària de la Universitat de València. A través d'un enfocament metodològic qualitatiu s'han analitzat les respostes de 100 estudiants de 1r de Grau, utilitzant com a instrument un qüestionari, i de 50 estudiants de 4t de Grau a través d'una entrevista semiestructurada. Per fer-ho s'ha dissenyat, tot fent servir el programa d'anàlisi qualitativa Atlas.Ti, una xarxa de categories que ha dotat de significació tota la informació recollida.

S'han examinat els records escolars, en relació amb els usos privats i públics que els estudiants donen a la Història i, així mateix, s'ha analitzat la influència de la formació inicial en la manera d'entendre i representar la Història.

S'ha comprovat que els records escolars tenen un gran pes en la manera de concebre i *pensar* la Història i entendre la seua didàctica. Els resultats apunten, a més, a la permanència dels usos i representacions tradicionals de la Història entre els estudiants, excepte en aquells casos en els quals s'ha produït una formació inicial en didàctica de la Història més profunda – amb un pes creditici major -. Així mateix, s'han evidenciat problemes de coherència entre els usos i representacions de la Història i les aplicacions pràctiques posteriors, és a dir, divergències entre allò declarat i la praxi docent. Aquestes diferències es minimitzen o desapareixen entre els estudiants amb una major formació en didàctica de la Història, els quals, a més, són capaços d'analitzar-la des d'un enfocament més crític.

Paraules clau: educació històrica, formació inicial docent, records escolars, representacions socials, pensament crític.

- INTRODUCCIÓN -

INTRODUCCIÓN

“La desproblematización del futuro [...] es una comprensión mecanicista de la historia, que conduce necesariamente a la muerte o la negación autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza.”

Paulo Freire. *Pedagogía de la indignación*, p. 79

¿Para qué sirve la Historia? ¿Por qué estudiarla? ¿Qué Historia se enseña en las escuelas? ¿Qué estrategias metodológicas y recursos se utilizan? ¿Cómo recuerdan sus clases de Historia los futuros docentes? ¿Influyen sus experiencias y recuerdos en su manera de representarla? ¿Permite la formación inicial modificar dichas representaciones? ¿Es necesario algún cambio en la formación inicial del profesorado para transformar narrativas, metodologías y usos de la educación histórica y promover un enfoque crítico de la misma? La presente tesis doctoral, titulada *Educación histórica, formación inicial docente y pensamiento crítico: representaciones y usos de la Historia escolar en estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València*, y enmarcada en el Programa de Doctorado en Didácticas Específicas de la Universitat de València, pretende dar respuesta a estos interrogantes mediante un estudio centrado en los futuros maestros y maestras y, particularmente, en la influencia de los recuerdos escolares y la formación inicial en la configuración de unas representaciones de la disciplina que condicionan no sólo la forma de entender la materia, sino también su futura praxis docente.

Este estudio parte de un interés profesional y de un compromiso del autor de la tesis con la escuela y con la sociedad, al entender que la Historia es una materia esencial para educar y formar una ciudadanía democrática, crítica y comprometida. Desde la perspectiva profesional, como profesor de Historia en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, he venido observando desde mis inicios profesionales en las aulas un escaso interés del alumnado por el conocimiento histórico. Este desinterés está estrechamente relacionado con las prácticas metodológicas predominantes en las aulas de Historia, pero también con la escasa utilidad que los estudiantes le otorgan a una materia que vinculan con la memorización y la repetición de contenidos eminentemente

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

declarativos y alejados de sus intereses y problemáticas. Muchos de los nuevos enfoques pedagógicos o de las perspectivas epistemológicas más recientes que yo mismo había estudiado durante mis años de la Licenciatura en Historia han irrumpido tímidamente en las aulas, por lo que las clases de Historia hoy, pese a los cambios, no difieren en exceso de aquellas que yo viví en primera persona como estudiante a caballo entre la década de los noventa del siglo pasado y los primeros años del siglo XXI. Por todo ello, durante mi primer año como profesor de Educación Secundaria, por recomendación del Dr. D. Juan Carlos Colomer Rubio, decidí estudiar el Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas que ofertaba la Facultad de Magisterio de la Universitat de València. Comprobé, como constata la mayor parte de la comunidad científica en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, que las rutinas, discursos y prácticas que predominaban en las aulas de Educación Primaria y Secundaria aún se encontraban muy desvinculados de aquello que defendía la investigación y la innovación educativa, por lo que, en cierta manera, la formación inicial no estaba logrando transformar, o lo hacía muy lentamente, una praxis docente que yo observaba en los centros donde trabajaba y que aún estaba anclada en aquello que el profesor Cuesta, a finales del siglo XX, denominó *código disciplinar*.

En síntesis, el interés por la investigación en Didáctica de la Historia surgió en primer lugar de una inquietud y necesidad profesional: entender la representación social de la disciplina para mejorar la praxis profesional y generar otro tipo de aprendizajes en el alumnado. Ahora bien, en el origen de esta investigación también hay un cierto compromiso social ligado a las potencialidades de la educación histórica; una educación que dote al alumnado de competencias y herramientas para entender el mundo de un modo complejo, que problematice el pasado y el presente y que promueva la formación de una ciudadanía democrática.

Aunque somos muchos los docentes de Primaria y Secundaria que compartimos esta visión, las prácticas de aula que yo percibía durante mis primeros años de práctica profesional continuaban mayoritariamente ligadas a concepciones y representaciones tradicionales de la Historia. En el caso de la Educación Primaria, los maestros y maestras con los que trabajaba, pese a su mayor formación pedagógica, repetían patrones y rutinas tradicionales que, en su caso, coincidían además con una escasa renovación epistemológica motivada por su menor formación disciplinar. Por ello surgió en mí una gran pregunta: ¿Qué ocurría en la formación inicial docente? ¿Por qué

INTRODUCCIÓN

repetían/repetíamos patrones, usos, prácticas y suposiciones con respecto a la enseñanza-aprendizaje de la Historia?

En el año 2014, el Dr. D. Xosé Manuel Souto González dirigió una investigación que realicé para mi Trabajo Final de Máster (TFM) en el marco del Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas. En ella se analizaban las concepciones que 13 estudiantes del cuarto curso del Grado en Maestro/a en Educación Primaria tenían de la Historia a partir de sus recuerdos y experiencias escolares desde la escuela primaria hasta los estudios universitarios de Magisterio. Apuntaba aquella investigación que la formación inicial podía llegar a influir en la manera de representar la Historia como materia escolar y, por ende, modificar su praxis futura, aunque esto último escapaba a nuestro análisis. Las cuestiones planteadas por el tribunal, del que formaba parte el Dr. D. David Parra Monserrat, director de esta tesis doctoral, y, sobre todo, las propuestas que me hicieron para continuar con esta línea de investigación conformaron el punto de partida de la investigación que aquí presentamos.

El presente trabajo, por tanto, analiza la influencia de las experiencias y recuerdos escolares en la configuración de la representación de la Historia como disciplina escolar, así como la importancia de la formación inicial para dar continuidad, matizar o modificar dicha representación. Para ello resulta necesario conocer la incidencia del código disciplinar de la Historia (entendido éste, según la definición de Cuesta, como el conjunto de valores, rutinas y suposiciones que orientan la praxis docente y que regula el orden de su enseñanza) en las representaciones del futuro profesorado y su relación con una memoria individual basada en el recuerdo de unas experiencias que pueden servir para alimentar el código o para empezar a erosionarlo.

En este sentido, mediante esta tesis se pretende conocer la influencia del código disciplinar y de la memoria escolar en las representaciones de la Historia de los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria; analizar la importancia de la formación inicial docente en la reproducción/erosión de dichas representaciones y comprender qué tipo de discursos y, sobre todo, de prácticas derivarán de las mismas.

Para ello, se diseñó un plan de investigación centrado en analizar los posibles cambios y continuidades en las representaciones de la Historia de los futuros docentes de Educación Primaria antes y después de su formación inicial en Didáctica de la Historia. Dada la complejidad de la problemática, el estudio se acotó a la Universidad de Valencia. Así, la

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

investigación se centró en 100 participantes del primer curso del Grado en Maestro/a en Educación Primaria (sin ninguna formación aún en didáctica específica de la Historia) y en 50 estudiantes del cuarto curso del mismo Grado que sí habían concluido su formación. Como se verá a lo largo de la tesis, la investigación ha tenido muy presente una particularidad del plan de estudios del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València que no encontramos en los planes de otras universidades españolas: la existencia de un itinerario o mención de Artes y Humanidades en la que se profundiza en la formación histórica y su didáctica. De esta particularidad surgía la posibilidad de analizar si existían diferencias y similitudes no sólo entre los estudiantes de primero y cuarto curso, sino también entre aquellos con una formación generalista en esta didáctica específica y aquellos que habían cursado un mayor número de asignaturas relacionadas con la educación histórica a través de la mención.

Con el objetivo de presentar de manera coherente todo lo expuesto, la tesis se divide en tres grandes apartados: 1) Planteamiento del problema y marco teórico; 2) Marco metodológico y 3) Análisis de los resultados y conclusiones.

La primera parte del trabajo, que lleva como título **Planteamiento del problema y Marco Teórico**, engloba la construcción de las grandes problemáticas de la investigación y un estado de la cuestión realizado a partir de la revisión bibliográfica de las temáticas centrales para la consecución de los objetivos del trabajo. Esta primera parte está dividida en los siguientes capítulos:

Capítulo primero: en el que se generan los grandes problemas a estudiar, se plantean los objetivos de la investigación y las diferentes hipótesis generadas a partir de las lecturas realizadas.

Capítulo segundo: en el que se hace un análisis de las representaciones sociales de la Historia escolar y de la configuración del *código disciplinar* de la materia, tanto en España como en otros países, poniendo especial énfasis en la manera de comprender la Historia de los maestros.

Capítulo tercero: en el que se describe la importancia de los recuerdos escolares y de la memoria – individual y colectiva – en la conformación de las representaciones sociales de la Historia de los futuros maestros. Asimismo, se puntualizan las problemáticas de la memoria individual y la importancia de las emociones en los procesos de rememoración de los recuerdos.

INTRODUCCIÓN

Capítulo cuarto: se analiza la Didáctica de la Historia en los maestros en formación, así como el Conocimiento Didáctico del Contenido de la Historia que tienen, atendiendo al dominio epistémico, metodológico, actitudinal y axiológico que, según los trabajos consultados, tienen los futuros maestros. Asimismo, se examinan las destrezas asociadas al Pensamiento Histórico Complejo ligado al dominio del conocimiento didáctico y su importancia dentro de la formación inicial docente.

La segunda parte de la tesis es el **Marco Metodológico**, en ella solo hemos incluido un capítulo en el que se aborda la complejidad de la investigación a nivel metodológico:

Capítulo quinto: en el que se describe el enfoque metodológico de la investigación, los paradigmas de la investigación, los criterios de validez que se han seguido con los instrumentos – cuestionario y entrevista –, los participantes y la codificación de los datos.

La tercera y última parte de la investigación la componen el **Análisis y exposición de los resultados** y las **Conclusiones**:

Capítulo sexto: aborda el análisis de los resultados obtenidos sobre los recuerdos escolares de los futuros maestros. Se describen y analizan los recuerdos relacionados con sus docentes, las metodologías, los aprendizajes y los resultados académicos y se detectan las diferencias y similitudes entre los diferentes grupos de participantes.

Capítulo séptimo: se centra en los recuerdos que tienen los futuros maestros de su reciente formación inicial, las prácticas docentes y su relación con el profesorado de la carrera y su influencia. Asimismo, los aprendizajes desarrollados y las carencias conscientes e inconscientes que enuncian tener son descritas y sintetizadas también en este capítulo.

Capítulo octavo: se analizan las representaciones y usos de la Historia que declaran tener los futuros maestros, así como las posibles relaciones existentes entre éstas y los recuerdos escolares y la formación inicial docente. Para valorar el grado de coherencia entre el discurso y la práctica, se analizan, asimismo, determinadas aplicaciones a través del análisis del currículo, del trabajo con fuentes históricas y de diferentes propuestas evaluativas.

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Capítulo noveno: en el que se desarrollan las conclusiones de la investigación y se apuntan futuras líneas de investigación.

Finalmente, el trabajo acaba con las **referencias bibliográficas** y los **anexos**.

PRIMERA PARTE
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
Y MARCO TEÓRICO DE LA
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO PRIMERO
CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO PRIMERO

REFLEXIONES PREVIAS

Desde hace varios años, numerosos estudios han apuntado la notable influencia que tienen las representaciones sociales de las disciplinas escolares en la manera de enfocar el trabajo de la comunidad educativa (Goodson, 1995; Chervel, 1991; Popkewitz, 2001), especialmente en relación con los usos públicos y finalidades socioeducativas que se les atribuyen (Viñao, 2006; Pierre & Michel, 2016).

En el caso de las materias de Humanidades y Ciencias Sociales, los enfoques epistemológicos predominantes, así como las diferentes formas de entender sus didácticas, han hecho que, a menudo, dichas asignaturas pierdan parte de su potencial analítico-comprensivo del mundo, lastrando sus posibilidades de desarrollo de una ciudadanía crítica.

Desde hace décadas, numerosos estudios vienen concluyendo que el desarrollo de competencias propias de un pensamiento crítico y complejo en el ámbito escolar se está viendo limitado por la pervivencia de enfoques epistemológicos tradicionales de las materias escolares con mayor potencial social y ciudadano.

El constructivismo, pilar maestro de buena parte de las alternativas metodológicas que vienen ofreciendo las vanguardias educativas desde hace décadas, ha contribuido a promover cambios en el papel de los docentes y discentes, en las estrategias de enseñanza/aprendizaje o en la dimensión competencial y cognitiva de la educación, pero en ocasiones ha descuidado la reflexión sobre la naturaleza sociopolítica del currículo, las finalidades (explícitas u ocultas) que hay detrás de la selección de contenidos o el peso que determinadas representaciones sociales tienen en la transformación de la escuela, en general, o de la enseñanza/aprendizaje de una materia como la Historia, en particular:

Todo ello requiere poner el foco en la dimensión epistemológica. La construcción del conocimiento, entender cómo aprenden los individuos, debe ser un paso más, un garante, ligado a una reflexión profunda sobre el tipo de conocimiento que deben aprender los alumnos en las diferentes materias escolares.

Este planteamiento inicial se ha centrado principalmente en la representación social de las disciplinas académicas y materias escolares, particularmente en el caso que nos ocupa, en la Historia como materia curricular.

CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las representaciones sociales de la Historia configuran, en muchos sentidos, las ideas generales que tienen las sociedades de su pasado y de su presente, así como el tipo de sociedad que serán capaces de generar en el futuro (Moscovici, 1981; Mora, 2002; Jodelet, 1989). La Historia, como materia curricular, o insertada en otras asignaturas, es ineludible durante toda la escolarización obligatoria, por tanto, la representación que se tenga de la misma configurará el tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje que se dará en las aulas y contribuirá a la modificación o perpetuación de unas narrativas y visiones del pasado que incidirán en la construcción de identidades colectivas, en la comprensión del mundo y en las formas de participación ciudadana en el espacio público (Halbwachs, 1992; 2004).

Es capital, a nivel global, entender cómo las disciplinas académicas se desarrollan y configuran sus propias sinergias. El currículo -que configura la base conceptual y competencial de las materias-, los libros de texto, otros materiales utilizados o la praxis docente, deben ser objetos de estudio, dentro de la investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Pero, además de todo ello, resulta fundamental indagar en las representaciones que los docentes tienen de la materia a enseñar y en la identidad profesional que generan a partir de su experiencia (tanto en las etapas de escolarización obligatoria como en su formación como docentes), ya que son éstos quienes, junto al resto de la comunidad educativa, tienen la capacidad de impugnar viejas prácticas y promover una transformación que responda a una perspectiva alternativa y crítica, tal y como propone Parra (2019).

Dada la importancia atribuida a los docentes en la reproducción o modificación de las tradiciones escolares, el análisis desarrollado en esta investigación se centra en los futuros maestros y maestras de Educación Primaria¹; en concreto, como se señalará más adelante, en una muestra de 150 estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València. En este sentido, en primer lugar, se examinarán los fundamentos de sus representaciones de la Historia para, seguidamente, valorar el impacto que la formación inicial ha tenido en su mantenimiento o transformación. Finalmente, en tercer lugar, se evaluará la capacidad de autorreflexión y/o impugnación de estas representaciones por parte de los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria.

¹ A partir de las siguientes líneas Educación Primaria podrá aparecer en el trabajo como EP.

CAPÍTULO PRIMERO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, HIPÓTESIS DE TRABAJO Y OBJETIVOS PRINCIPALES DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de un problema muy concreto, surgieron las grandes preguntas sobre las cuales pivota todo este trabajo:

¿Pervive una visión ligada al código disciplinar tradicional en la representación de la Historia de los futuros docentes de Educación Primaria?

¿Permite la formación inicial docente modificar las concepciones de la Historia que tienen los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria?

¿Hasta qué punto incide la formación disciplinar en Historia o en educación histórica en la impugnación de determinadas representaciones?

A continuación, ofrecemos de manera esquemática el planteamiento general de la tesis para facilitar su comprensión

Cuadro 1.1 *Planteamiento General de la Tesis*

PROBLEMA	<ol style="list-style-type: none">1. Averiguar si pervive una visión ligada al código disciplinar tradicional de la Historia en los futuros docentes de Educación Primaria2. Conocer si la formación inicial docente permite transformar las concepciones previas sobre la Historia que tienen los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València.3. Discernir si la formación didáctico-disciplinar en Historia incide en representaciones sociales de la misma.
PREGUNTAS PRINCIPALES	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Pervive una visión ligada al código disciplinar tradicional en la representación de la Historia de los futuros docentes de Educación Primaria?2. ¿Permite la formación inicial en Historia modificar las concepciones de la Historia que tienen los y las estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria?

CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

	3. ¿Hasta qué punto incide la formación disciplinar en Historia o en educación histórica en la impugnación de determinadas representaciones?
HIPÓTESIS PRINCIPAL	<ol style="list-style-type: none">1. El peso del código disciplinar condicionará la representación de la Historia de los futuros docentes de Educación Primaria2. El arraigo de las representaciones tradicionales de la Historia dificulta que la formación inicial tenga una influencia importante en la modificación de las concepciones sobre la Historia de los futuros maestros.3. Una formación didáctico-disciplinar en Historia más sólida permitirá que los futuros docentes de Educación Primaria generen un discurso crítico sobre las representaciones sociales de la materia.
OBJETIVOS GENERALES	<ol style="list-style-type: none">1. Conocer la influencia del código disciplinar y de la memoria escolar en las representaciones de la Historia de los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria2. Analizar la importancia de la formación inicial docente en la construcción de las concepciones de la Historia.3. Comprender qué tipos de prácticas vendrán derivadas de las representaciones sociales de la historia en los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria.

Fuente: elaboración propia

Esta investigación pretende, por tanto, entender y dar una explicación a la modificación o a la no impugnación de la representación de la Historia que tienen los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de Educación Primaria de la *Universitat de València*. Para ello, se ha recogido información tanto de alumnado de primer curso como de cuarto con el objetivo de valorar la incidencia de los estudios universitarios en el mantenimiento o el cambio de dichas representaciones. En este sentido, aunque se desarrollará en el capítulo de la metodología, es importante señalar que la selección de los estudiantes se ha hecho atendiendo a las distintas menciones existentes en el plan de estudios del Grado.

A partir del tercer año todos los estudiantes del Grado deben especializarse en una mención, esto es, un plan asignaturas específico que les permitirá obtener, en algunos casos, una habilitación para ciertas prácticas concretas (Educación Musical, Lengua

CAPÍTULO PRIMERO

Extranjera, Educación Física, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje), además de tres itinerarios pensados para maestros/as generalistas (Ciencias y Matemáticas, Artes y Humanidades y TIC). Una atención especial han merecido los estudiantes de la mención de Artes y Humanidades, ya que han recibido una formación mayor en Historia y educación histórica. Se trata de ver, por tanto, si esta formación les ha aportado mayores herramientas, habilidades y competencias docentes en dicha materia, así como una mayor capacidad de reflexión y cuestionamiento de sus propias representaciones de la Historia como disciplina escolar.

Por tanto, esta investigación focaliza su objeto de estudio en los recuerdos escolares de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP (futuros docentes), dado que dichas memorias condicionan sus perspectivas sobre la Historia y sus finalidades como materia curricular. Trataremos de averiguar qué condicionantes disciplinares y didácticos tienen los futuros maestros con respecto a los contenidos, los usos y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia, ya que, en la línea apuntada por numerosos estudios realizados en España (Merchán, 2007; Navarro & Martínez-Valcárcel, 2012; Fita-Esteve, 2013; Parra, 2019) y otros países (Cuban, 2017; Grant, 2014; Husbands, 2003) éstos tienden a fijar sus ideas preformadas sobre la Historia, dificultando la transformación de sus representaciones a pesar de la formación inicial recibida.

A partir de las grandes preguntas y de las problemáticas principales que aglutinan toda esta investigación, han surgido una serie de objetivos, subproblemas, subhipótesis y tareas de investigación que generarán el *corpus investigador* que ha producido esta tesis doctoral.

Veamos a continuación, con mayor detenimiento, cada uno de los objetivos marcados, los problemas asociados a los mismos, las subhipótesis que sustentan el trabajo y las tareas de investigación a realizar.

OBJETIVO (I)

Conocer la influencia del código disciplinar y de la memoria escolar en las representaciones de la historia de los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria

CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

SUBPROBLEMAS (I) - SUBHIPÓTESIS (I)

Entendemos que las clases de Historia se rememorarán de manera negativa, asociándose a aburrimiento y pasividad. Los docentes, posiblemente, serán recordados de manera positiva o negativa en función de la relación personal con el alumnado, y no tanto de la ruptura metodológica (Hernández & Medina, 2014). Una concepción tradicional de la Historia irá asociada a una buena consideración del profesor tradicional de Historia. En general, las rutinas irán coligadas a la pasividad del alumnado y se recordarán de manera negativa; las rupturas metodológicas podrán ser especificadas con mucho mayor detalle (Gómez-Carrasco & Miralles, 2013; Sáiz, 2012; 2013; Barton & Levstik, 2003; Souto, Fuster, & Sáiz, 2014). El autoritarismo del docente en el aula irá, asimismo, inscrito en una visión tradicional de la Historia, pudiendo tener correlación con el recuerdo positivo o negativo de la clase y/o el docente. (Gómez-Carrasco, Rodríguez, & Mirete, 2016; Borja-García & Parra, 2017; Romero-Morante, 2014; Barton, 2010).

¿Cómo rememoran las clases de Historia los futuros maestros?

En base a otros estudios similares, llevados a cabo con estudiantes del Grado en Maestro/a en EP, del Máster de Secundaria (Fuentes & Prats, 2013; Albert, Fuentes & Palos, 2012; Manso-Ayuso & Martín-Ortega, 2015), así como grupos de personas que hubieren realizado estudios Secundarios obligatorios, partimos de la hipótesis de que, en general, la asignatura de Historia es recordada con tedio, aburrimiento y sin utilidad para la vida cotidiana del alumnado (Arteaga & Camargo, 2012; Barton, 2010). La materia curricular producirá rechazo en sí misma, la mayoría de las personas no le otorgarán interés a la materia. Ello irá ligado a metodologías y docentes recordados de manera negativa (Palomo, 2001; Álvarez & Palomo, 2002; Haydn & Harris, 2010; Liu, Goldstein-Hawes, & Hilton, 2005; Liu & Hilton, 2005; Grever, Haydn, & Ribbens, 2008; Harris & Reynolds, 2018; Cuban, 2017; Martínez-Valcárcel, Souto, & Beltrán, 2006).

La relación de los recuerdos del alumnado será capital para entender sus concepciones actuales. La tesis que defendemos es que la manera de enfocar la asignatura y sus contenidos, las metodologías usadas en el aula y la actitud del profesor en la misma condicionarán las ideas del alumnado sobre la Historia (Borja-García & Parra, 2017; Parra & Morote, 2020).

CAPÍTULO PRIMERO

Entendemos que la relación entre los recuerdos y la concepción de la Historia es directa, condicionante y, generalmente, difícil de erosionar o modificar para la formación inicial. El alumno tendrá una determinada concepción de la historia y le dará un valor concreto en función de cómo vivió - a nivel profesional y personal - la enseñanza de esa materia durante sus años de escolarización primaria y secundaria (Martínez-Valcárcel, Souto, & Beltrán, 2006; Souto, Díaz, Pagès, & Espinoza, 2014).

¿Qué tipos de recuerdo tienen los docentes de Historia?

El recuerdo del docente de Historia normalmente se verá influido por dos tipologías de comportamiento según su manera de actuar dentro del aula: la profesional y la personal.

Los recuerdos positivos y negativos en la vertiente profesional podrán encuadrarse según las metodologías, enfoques epistemológicos, organización de las sesiones, rutinas de trabajo y maneras de evaluar.

Por otra parte, los recuerdos positivos y/o negativos en la vertiente personal irán ligados a la relación profesor-alumno en los planos emocional y/o relacional. El recuerdo irá estrechamente vinculado al código disciplinar, ya que podrán ser recordados de manera muy positiva profesores que, a pesar de mostrarse autoritarios y distantes, conseguían generar un vínculo afectivo con el alumno (Roediger & Abel, 2015; Yamashiro, Hirst, & Coman, 2018).

¿Qué relación hay entre la manera de organizar sus rutinas y las concepciones de la Historia de su alumnado?

Las metodologías que podemos calificar de tradicionales no se recordarán con detalle. El alumno podrá dar pocos ejemplos concretos de clases donde se desarrollaron ese tipo de propuestas. Por el contrario, aquellas dinámicas de trabajo que rompían con las rutinas habituales nos aportarán ejemplos concretos y los estudiantes serán mucho más precisos en sus explicaciones cuando recuerden cambios metodológicos que rompieron las rutinas que tiene naturalizadas (Souto, Díaz, Pagès, & Espinoza, 2014; Martínez-Valcárcel, Souto, & Beltrán, 2006)

CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué correlación existe entre el trato personal del profesorado con su alumnado y el recuerdo positivo o negativo que tienen de la asignatura?

Este subproblema tiene una gran complejidad, es difícil establecer una hipótesis ya que en los testimonios pueden esconderse múltiples factores emocionales, afectivos, sentimentales o relacionados con rutinas de relaciones sociales. Sin embargo, el alumnado probablemente recuerde de manera positiva al profesor/a con el que tenía un trato personal cercano o una relación personal más directa. El autoritarismo mostrado por los profesores en los recuerdos de los alumnos podrá ser rememorado tanto de manera positiva como negativa, en esos recuerdos entrarán en juego factores personales de cada alumno y el arraigo del código disciplinar en su imaginario (Gómez-Carrasco, Rodríguez, & Mirete, 2016; Borja-García & Parra, 2017; Romero-Morante, 2014; Barton, 2010).

¿Existe relación entre una actitud autoritaria o distante en el aula y una representación más tradicional de la Historia?

Una actitud autoritaria en el aula se asocia a metodologías tradicionales. Entendemos que unos resultados numerosos en los testimonios de los estudiantes respecto a ese tipo de actitudes en el aula conducirán a un aumento notable de las concepciones tradicionales de la Historia. Asimismo, estos alumnos podrán recordar de manera negativa este tipo de actitudes y también podrán expresar indiferencia, ya que la interiorización del código disciplinar puede conducir a la conclusión de que una clase de historia “*no puede ser de otra manera*”. (Martínez-Valcárcel, Souto, & Beltrán, 2006; Parra, 2013; Barton & Levstik, 2011; Barton & McCully, 2005)

El alumnado recordará de manera positiva aquellas clases de Historia en las cuales tuvo una relación cercana y relajada con el docente (Parra & Morote, 2020).

¿Recuerdan los estudiantes con más nitidez cambios metodológicos puntuales? ¿De qué manera los recuerdan?

Las diferentes metodologías utilizadas a lo largo de su educación para acometer el estudio de la Historia serán un poso importante en su manera de enfocar su estudio. Según algunos estudios realizados hasta la fecha, las metodologías llevadas a cabo en el aula de Historia suelen ser tradicionales. El alumnado tiene una actitud pasiva, el profesorado es un mero

CAPÍTULO PRIMERO

transmisor de conocimiento de manera unilineal, y las buenas calificaciones se obtienen a través de la memorización de contenidos factuales ordenados temporalmente (Cuban, 2017; Fuster & Sáiz, 2014; Souto, Fuster, & Sáiz, 2014).

Las metodologías que rompan con este esquema serán las que recuerden los alumnos con mayor nitidez. Metodologías que les hagan participar de manera activa y ser constructores de su propio conocimiento histórico para desarrollar las competencias asociadas a esta asignatura.

Por otra parte, si esas experiencias alternativas que rompen con las rutinas no están bien organizadas generarán confusión y serán recordadas de manera negativas por parte del alumnado, ya que saldrá de su zona de confort sin encontrarle el sentido a las dinámicas de aprendizaje (Barton, 2010).

No debemos caer en la simplicidad, por otra parte, de entender que el constructivismo y los cambios metodológicos asociados son suficientes generar un cambio profundo en la concepción de la historia de un alumno. El cambio epistemológico debe darse también, en la línea del socio-constructivismo (Levesque, 2008; Barton, 2011; VanSledright, 2004; 2011; Wineburg , 2010).

Los cambios metodológicos aparecerán en las entrevistas y en los cuestionarios de manera nítida y concreta. Los alumnos/as verbalizarán sus recuerdos de docentes y cursos en función de la existencia de un cambio metodológico en la asignatura de Historia; en caso contrario, generalmente no harán mención puntual ni al docente ni al curso donde impartió clase de Historia (Gómez-Carrasco & Miralles, 2013; Sáiz, 2012; 2013; Barton & Levstik, 2003; Souto, Fuster, & Sáiz, 2014).

Las rutinas habituales, tradicionales, serán asimiladas por las estudiantes del Grado de Maestro/a en Educación Primaria como las comunes a la materia; incluso entenderán, como se ha dicho anteriormente, que la clase de Historia, dada la naturaleza del código disciplinar, ha de conducir al uso de metodologías muy tradicionales, unidireccionales y pasivas para el alumnado (Howarth, 2006; Lautier, 1997).

TAREAS DE INVESTIGACIÓN PARA EL OBJETIVO (I)

A partir de las subhipótesis desarrolladas, proponemos las siguientes tareas de investigación:

CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

- a. Diseño de un modelo conceptual categorizado para conocer la influencia de la memoria escolar en las representaciones de la Historia.
- b. Inserción de esas categorías dentro de un cuestionario con respuestas cerradas y abiertas.
- c. Realización del cuestionario por parte de un número concreto de estudiantes del primer curso del Grado en Maestro/a de Primaria de la Universitat de València (100 estudiantes)
- d. Descripción y análisis de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios (memoria escolar, rutinas docentes y modelos personales), usando el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti.
- e. Obtención de los resultados del cuestionario, y de los resultados generados a partir de las entrevistas a estudiantes del cuarto curso del Grado en Maestro/a de Primaria de la Universitat de València (50 estudiantes)
- f. Comparativa entre los resultados del grupo base de 4º de Grado en Maestro/a en EP y el grupo Artes y Humanidades.
- g. Descripción y discusión de los resultados de los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas

OBJETIVO (II)

Analizar la influencia de la formación inicial docente en la construcción de las representaciones de la Historia del futuro profesorado de Educación Primaria

SUBPROBLEMA (II) – SUBHIPÓTESIS (II)

¿Qué representaciones de la Historia tienen los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP?

Entendemos que, mayoritariamente, los estudiantes de Grado en Maestro/a en EP presentarán concepciones tradicionales de la Historia. El arraigo del código dificultará el cambio en dichas concepciones, que permanecerán sin grandes cambios a pesar de la formación inicial (Serrano, 1987; Stenhouse, 1984; Rozada & Cascante, 1989; Elliot, 1995; Schön, 1992; Da Silva, 1998; Morote, Campo, & Colomer, 2021). Los estudiantes

CAPÍTULO PRIMERO

de la mención de Artes y Humanidades, con una mayor exposición a la Didáctica de las Ciencias Sociales y la educación histórica, presentarán un discurso teórico más crítico y reflexivo a la hora de representar la Historia tal y como apuntaban los resultados de un Trabajo Fin de Máster presentado en 2014 en la Universitat de València (Borja-Garcia, 2014) y otras investigaciones realizadas (Parra, Fuertes, Asensi & Colomer, 2021).

En general, los estudiantes harán referencia a las carencias académicas y disciplinares de su formación en Historia, y no tanto a las problemáticas epistemológicas relacionadas con el tipo de conocimiento histórico que generarán como docentes, el cual irá asociado a unas representaciones sociales de la materia tradicionales (Bazán & Zuppa, 2013; Cuesta, 2016)

¿Se produce un cambio en dichas concepciones por la formación inicial en
Didáctica de las Ciencias Sociales?

Entendemos que la formación inicial en Didáctica de la Historia no impactará de manera definitiva en los estudiantes de Grado en Maestro/a en EP y, posiblemente, las respuestas de los estudiantes de primer curso no sufrirán grandes modificaciones respecto a las que den los estudiantes de cuarto curso; no, al menos, respecto a la presencia de la concepción crítica y epistemológicamente alternativa de la Historia.

El código disciplinar de la Historia tiene una gran influencia en las concepciones que tienen los estudiantes de Grado en Maestro/a en EP de la materia. Su origen, raíces y arraigo en el imaginario popular se especificará en el capítulo segundo de este trabajo (Merchán, 2007; Gómez-Carrasco, Rodríguez, & Mirete, 2018; Suárez, 2012).

De la misma manera que condicionó a los maestros y maestras que les impartieron clase durante las diferentes etapas educativas que fueron superando antes de llegar a la formación universitaria, ese código les condicionará a ellos. Un código disciplinar profundamente arraigado en su imaginario y que dificultará, en muchos casos, la posible modificación de su manera de representar la Historia (Vaillant, 2007; Díaz, Alfageme, & Serrano, 2013; Sáiz & Gómez-Carrasco, 2016; Valls & López-Facal, 2011; Merchán, 2002).

Solamente un docente que haya deconstruido y superado ese código disciplinar y entienda la Historia como una materia crítica, útil para desnaturalizar esencialismos y pensar históricamente – tanto sobre lo que le rodea como con su praxis- podrá, al menos de

CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

manera parcial, servir de ejemplo para que los futuros maestros hagan lo mismo cuando ejerzan su profesión (Pinto, 2012; Barca, 2019; Lagarto, 2017; Pacheco, 2014; Borja-García & Parra, 2017; Magalhaes, 2002).

¿Los estudiantes de la mención de Artes y Humanidades representan la Historia de manera diferente?

Los estudiantes de la mención de Artes y Humanidades han recibido una formación más profunda en Historia y en Didáctica de las Ciencias Sociales que sus compañeros de otros itinerarios o menciones. Han experimentado una carga lectiva mayor en horas y asignaturas, sin embargo, no existirá correlación entre una mayor exposición a la docencia en Historia y/o Didáctica de la Historia y una manera diferente de representar la historia. Este cambio de representación dependerá de la manera de organizar la asignatura, de la coherencia entre los discursos declarativos del docente y su praxis profesional y de su actitud en el aula (Parra, Fuertes, Asensi, & Colomer, 2021; Borja-García, 2014).

A nivel disciplinar y didáctico deberían representar la Historia y su didáctica de manera diferente. Sin embargo, si durante su formación inicial el enfoque epistemológico de la historia no ha conseguido romper con el código disciplinar de manera teórico-práctica, sus discursos, sobre su manera de representar la historia, podrán verse carentes de sentido en su aplicación práctica (Moreno-Vera & Alven, 2020; Parra & Morote, 2020).

Por todo ello, entendemos que los estudiantes de la mención serán capaces de desarrollar un discurso sobre la historia más crítico y reflexivo.

¿Dichas representaciones, hacen referencia a un enfoque más crítico y reflexivo de la Historia?

Los estudiantes de la mención de Artes y Humanidades darán un enfoque más crítico y reflexivo a la asignatura de Historia si se han cumplido los elementos desarrollados en la anterior subhipótesis.

Este discurso tendrá un calado mayor o menor dependiendo de la capacidad que tengan de concretarlo en la práctica. Las preguntas relativas al análisis del currículo de Historia y de las fuentes históricas nos darán las claves para conocer si realmente el alumnado ha cambiado sus representaciones sociales de la Historia, sus concepciones y su manera de

CAPÍTULO PRIMERO

entender su didáctica (Parra, Fuentes-Muñoz, Asensi, & Colomer-Rubio, 2021; Young, 2011; Da Silva, 2001; Pagès, 2002).

¿Qué carencias, conscientes e inconscientes, presentan los estudiantes de Grado en Maestro/a en EP para enseñar Historia?

Los estudiantes expresarán preocupación por su falta de preparación para dar la clase de Historia. Generalmente, los que han cursado menciones diferentes a la de Artes y Humanidades lo harán respecto a su falta de conocimientos disciplinares para dar la clase. Este tipo de frases evidenciarán, nuevamente, una concepción tradicional y positivista de la Historia como materia curricular (Bazán & Zuppa, 2013; Cuesta, 2016).

Los estudiantes del grupo de Artes y Humanidades expresarán supuestamente, pero en menor porcentaje, su falta de preparación para impartir una clase de Historia. La causa de esta diferenciación será debida, en principio, a que, al menos desde un punto de vista teórico, han sido expuestos a un tipo de historia no tradicional en la mención que han cursado, por lo que expresarán otros temores respecto a sus carencias, pero no a nivel disciplinar y/o académico (Travé, 2017; Gómez-Carrasco, Chaparro, Felices, & Cózar, 2020).

TAREAS DE INVESTIGACIÓN PARA EL OBJETIVO (II)

A partir de las subhipótesis desarrolladas, elaboraremos las siguientes tareas de investigación:

- a. Diseño de un modelo conceptual categorizado para conocer las representaciones y los usos de la Historia de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP y la influencia de la formación inicial en las mismas.
- b. Inserción de esas categorías dentro de un cuestionario con respuestas cerradas y abiertas.
- c. Realización del cuestionario por parte de un número concreto de estudiantes del primer curso del Grado en Maestro/a de Primaria de la Universitat de València (100 estudiantes)

CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

- d. Descripción y análisis de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios (representaciones de la Historia, cambios y permanencias, análisis de una mayor exposición a la Didáctica de la Historia, carencias de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP en la enseñanza de la Historia, etc.) mediante el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti.
- e. Obtención de los resultados del cuestionario, comparativa con los resultados obtenidos en las entrevistas a estudiantes de 4º de Grado en Maestro/a en EP
- f. Comparativa entre los resultados de los y las estudiantes de la mención de Artes y Humanidades de 4º de Grado en Maestro/a en Educación Primaria y el resto de los y las estudiantes de 4º de Grado en Maestro/a en Educación Primaria – Grupo Generalista-.
- g. Descripción y discusión de los resultados de los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas

OBJETIVO (III)

Comprender qué tipo de prácticas vendrán derivadas de las representaciones de la Historia de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP

SUBPROBLEMA (III) - SUBHIPÓTESIS (III)

Creemos que la visión crítica sobre el currículo apenas existirá en los estudiantes de 1º del Grado en Maestro/a en Educación Primaria. Aparecerá de manera teórica en mayor porcentaje entre los estudiantes de 4º- Grupo Generalista- y, en mayor porcentaje, dentro del grupo Artes y Humanidades. A la hora de presentar una propuesta teórica los estudiantes de último curso tendrán problemas para concretar y el porcentaje capaz de proponer una aplicación práctica de la misma será escaso.

Los estudiantes del primer curso tendrán dificultades a la hora de definir una fuente histórica y proponer su análisis mediante la reflexión y la crítica; los grupos de 4º tendrán una idea más clara de la significación de las fuentes históricas, sin embargo, será el grupo de *Artes y Humanidades* el que, de manera teórica, propondrá el trabajo crítico de las fuentes, con importantes dificultades a la hora de proponer actividades prácticas que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico.

CAPÍTULO PRIMERO

¿Qué visión tiene los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP sobre las intencionalidades del currículo de Historia?

En general, esperamos que los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP tengan una visión mucho más ingenua y acrítica de las intencionalidades del currículo de Historia cuando inicien la carrera que cuando la acaben. Los estudiantes de cuarto del Grado en Maestro/a en EP pondrán en tela de juicio los posibles intereses que existan detrás del enfoque que tiene actualmente; sin embargo, serán los estudiantes del grupo de Artes y Humanidades los que serán capaces, en mayor porcentaje, de proponer, para el currículo, una historia más crítica y compleja.

En general, todos los estudiantes de 4º de Grado en Maestro/a en EP serán capaces de generar discursos psicopedagógicos alternativos sobre el currículo, normalmente de raíz constructivista, rara vez incorporarán enfoques epistémicos alternativos (McDiarmid, 1994; Bain & Mirel, 2006; Seixas, 1998; Wilson & Wineburg, 1993; Giroux, 2015).

A lo largo de los años de carrera, en diferentes asignaturas, los estudiantes serán formados en los tipos de currículo y sus finalidades. No es extraño que, después de concluir su formación inicial, establezcan un discurso teórico crítico sobre las intencionalidades del currículo. Será diferente cuando se les demande establecer las intencionalidades que éste debería tener si ellos tuviesen capacidad legal para diseñarlo.

¿Creen que la finalidad del currículo debería ser otra? ¿Cuál?

Como se ha desarrollado en el anterior punto, las estudiantes tendrán dificultades para producir de manera teórica nuevas finalidades para el currículo que conlleven un cambio en el paradigma epistemológico de la Historia como materia curricular. No pondrán en duda las finalidades tradicionales, ni aportarán soluciones para mitigar la desafección que, en general, sufren los estudiantes con la asignatura. Tampoco relacionarán el cambio epistémico con el cambio metodológico, sino que se quedarán en este último, en parte, debido a su alta formación en asignaturas pedagógico-psicológicas y su escasa formación en Didáctica de la Historia (Tutiaux-Guillon, 2003; 2008; Harris & Burn, 2017; Ormond, 2019; Voet & De Weber, 2016; Parra & Segarra, 2014).

CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Una educación histórica diferente, que tome como punto de partida un currículo alternativo – ligado a las destrezas de Pensamiento Histórico – será declarada por los estudiantes que hayan cursado la mención de Artes y Humanidades como necesaria para romper con las finalidades tradicionales del currículo: el trabajo de la causalidad, la relevancia histórica, las consecuencias de los procesos históricos o el trabajo de las fuentes históricas serán elementos que aparecerán en este tipo de discursos. Todo ello nos conduce de manera natural a la siguiente pregunta de la investigación.

¿Son capaces los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP de trabajar de manera crítica una fuente histórica?

Intuimos que los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP no serán capaces de trabajar de manera crítica las fuentes históricas. Tendrán visiones historicistas o positivista de las mismas y algunos, incluso, desconocerán su significado (Wineburg, 2010; Fuster & Sáiz, 2014). Entendemos que los estudiantes de la mención de Artes y Humanidades sabrán trabajar de manera crítica y reflexivas las fuentes históricas en mayor proporción que el grupo generalista compuesto por los estudiantes de las otras menciones. Ello será debido a su mayor exposición al trabajo con fuentes durante su formación inicial en la facultad desde un enfoque crítico (Borja-García & Parra, 2017)

¿Qué tipo de propuestas evaluativas realizan los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP? ¿Están ligadas a sus representaciones sobre la Historia?

Entendemos que los estudiantes del Grado de Maestro/a en Educación Primaria presentarán problemas a la hora de ofrecer propuestas evaluativas coherentes para Historia en Educación Primaria. Asimismo, una mayor formación didáctico disciplinar en Historia contribuirá a transformar el código disciplinar y, por ende, sus propuestas de evaluación. (Gómez-Carrasco, Rodríguez, & Miralles, 2015; Merchán, 2005; Monteagudo, Miralles, & Vila, 2014; Monteagudo & López-Facal, 2018; Ormond, 2019; Harris & Burn, 2017; Tutiaux-Guillon, 2003).

CAPÍTULO PRIMERO

TAREAS DE INVESTIGACIÓN PARA EL SUBPROBLEMA (III)

A partir de las subhipótesis desarrolladas, elaboraremos las siguientes tareas de investigación:

- a. Diseño de un modelo conceptual categorizado para conocer las visiones de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP sobre el currículo.
- b. Diseño de un modelo conceptual categorizado para conocer los significados que tienen las fuentes históricas para los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP y sus posibles usos críticos y reflexivos.
- c. Inserción de esas categorías dentro de un cuestionario con respuestas cerradas y abiertas.
- d. Incorporación de esas categorías en el diseño de una entrevista semiestructurada.
- e. Realización del cuestionario por parte de un número concreto de estudiantes del primer curso del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València (100 estudiantes)
- f. Realización de las entrevistas individuales por parte de un número concreto de estudiantes de 4º de Grado en Maestro/a en EP (25 estudiantes del Grupo Generalista y 25 estudiantes del Grupo Artes y Humanidades).
- g. Descripción y análisis de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios (representaciones y usos de la Historia, cambios y permanencias, análisis de una mayor exposición a la Didáctica de la Historia, carencias de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP en la enseñanza de la Historia), usando el programa de análisis cualitativo-ATLAS.ti.
- h. Obtención de los resultados del cuestionario, comparativa con los obtenidos en las entrevistas a estudiantes de 4º de Grado en Maestro/a en EP.
- i. Comparativa y discusión de los resultados de los y las estudiantes 4º de Grado en Maestro/a en EP y el grupo Artes y Humanidades.

2. DEL PLANTEAMIENTO INICIAL AL MARCO TEÓRICO

El objetivo de este capítulo de la tesis es acercar el planteamiento del problema, los objetivos, subproblemas de investigación, hipótesis de trabajo y tareas a realizar, al marco teórico necesario para diseñar las herramientas metodológicas adecuadas para la investigación.

Hemos comenzado este trabajo con la construcción de todas las problemáticas que sustentan esta investigación, las hipótesis y las tareas de investigación que realizaremos para comprobarlas o constatar su refutación.

Para sustentarlos de manera teórica, será necesario conocer, analizar y adaptar los resultados de las diferentes investigaciones realizadas en el marco de las representaciones sociales y de la memoria escolar; por ello será preciso entender el origen y evolución del currículo y del código disciplinar de la Historia: la sociogénesis de la Historia como disciplina académica y materia curricular.

Será preciso, asimismo, establecer un marco teórico sobre la memoria, sus tipos, las relaciones emocionales existentes entre la memoria episódica y los recuerdos escolares, elemento clave y que utilizarán los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP para darnos las respuestas a las preguntas sobre sus recuerdos y representaciones generales sobre la Historia. Analizaremos, igualmente, testimonios; por tanto, deberemos conocer cómo se articulan los mismos a partir de la memoria, sus tipologías, definiciones y problemas asociados a su análisis.

Dispondremos un diálogo entre la memoria escolar, la influencia directa de la formación inicial y los discursos declarativos sobre la práctica. Para ello será necesario preguntar directamente a los y las estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria. A partir de sus respuestas, obtendremos los datos que generarán los resultados de la investigación y posibilitarán nuestras conclusiones.

Finalmente, será imprescindible conocer las diferentes investigaciones y propuestas que se han realizado desde finales del siglo XX en relación con la formación inicial docente y la educación histórica. Examinar las competencias profesionales de los futuros docentes, conocer la formación didáctica que poseen al inicio y al final de su formación y diferenciar a aquellos que han estado expuestos a una mayor presencia en esta didáctica específica es uno de los grandes objetivos de la presente investigación.

CAPÍTULO PRIMERO

Igualmente, deberemos introducir el estado de la cuestión de las investigaciones relacionadas con las competencias asociadas al Pensamiento Histórico. Para comprender las metodologías recordadas por los participantes durante su escolaridad, así como las que se les han ofrecido durante la formación inicial, deberemos conocer los diferentes enfoques docentes de la asignatura de Historia y enmarcarlos en distintos modelos curriculares.

CAPÍTULO PRIMERO

Cuadro 1.2 Tabla-resumen del Objetivo (I) de la investigación

PREGUNTA PRINCIPAL	PROBLEMAS E HIPÓTESIS	OBJETIVO PRINCIPAL	SUBPROBLEMAS (I)	SUBHIPÓTESIS (I)	TAREAS DE LA INVESTIGACIÓN (I)	FUENTES
<p><i>¿Pervive una visión ligada al código disciplinar tradicional en la representación de la Historia de los futuros docentes de Educación Primaria?</i></p>	<p>PROBLEMA 1</p>	<p>OBJETIVO 1</p> <p>Conocer la influencia del código disciplinar, de la memoria colectiva y escolar en las representaciones de la Historia de los estudiantes de Grado en Maestro/a en EP</p>	SP1. ¿Cómo rememoran las clases de Historia los futuros maestros?	SUBHIPÓTESIS 1	<p>a. Diseño de un modelo conceptual categorizado para conocer la influencia de la memoria escolar en las representaciones de la Historia.</p> <p>b. Inserción de esas categorías dentro de un cuestionario con respuestas cerradas y abiertas.</p> <p>c. Realización del cuestionario por parte de un número concreto de estudiantes del primer curso del Grado en Maestro/a de Primaria de la Universitat de València (100 estudiantes)</p> <p>d. Descripción y análisis de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios (memoria escolar, rutinas docentes y modelos personales), usando el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti.</p> <p>e. Obtención de los resultados del cuestionario, y de los resultados generados a partir de las entrevistas a estudiantes del cuarto curso del Grado en Maestro/a de Primaria de la Universitat de València (50 estudiantes)</p> <p>f. Comparativa entre los resultados del grupo base de 4º de Grado en Maestro/a en EP y el grupo Artes y Humanidades.</p> <p>g. Descripción y discusión de los resultados de los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas</p>	<p>100 cuestionarios y 50 entrevistas semiestructuradas</p>
	<p>Averiguar si pervive una visión ligada al código disciplinar tradicional de la Historia en los futuros docentes de Educación Primaria</p>		SP2. ¿Qué tipos de recuerdo tienen de los docentes de Historia?	SUBHIPÓTESIS 2		
	<p>HIPÓTESIS 1</p>		SP3. ¿Qué relación existe entre el trato personal del profesor con sus alumnos y el recuerdo positivo o negativo que tienen de la asignatura?	SUBHIPÓTESIS 3		
	<p>El peso del código disciplinar condicionará la representación de la Historia de los futuros docentes de Educación Primaria</p>		SP4. ¿Qué relación hay entre la manera de organizar sus rutinas y las representaciones de la Historia de sus alumnos?	SUBHIPÓTESIS 4		
			SP5. ¿Existe correlación entre actitudes autoritarias en el aula y una concepción tradicional de la Historia?	SUBHIPÓTESIS 5		
			SP6. ¿Recuerdan los estudiantes con más nitidez cambios metodológicos puntuales?	SUBHIPÓTESIS 6		

Fuente: elaboración propia

CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Cuadro 1.3 *Tabla-resumen del Objetivo (II) de la investigación*

PREGUNTA PRINCIPAL	PROBLEMAS E HIPÓTESIS	OBJETIVO PRINCIPAL	SUBPROBLEMAS (II)	SUBHIPÓTESIS (II)	TAREAS DE LA INVESTIGACIÓN (II)	FUENTES
<p><i>¿Permite la formación inicial docente modificar las representaciones y usos de la Historia que tienen los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP?</i></p>	<p>PROBLEMA 2</p> <p>Conocer si la formación inicial docente permite transformar las concepciones previas sobre la Historia que tienen los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València.</p>	<p>OBJETIVO 2</p> <p>Analizar la importancia de la formación inicial docente en la construcción de las representaciones de la Historia.</p>	<p>SP1. ¿Qué representaciones de la Historia tienen los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP?</p>	<p>SUBHIPÓTESIS 1</p>	<p>a. Diseño de un modelo conceptual categorizado para conocer las representaciones de la Historia de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP y la influencia de la formación inicial en las mismas.</p> <p>b. Inserción de esas categorías dentro de un cuestionario con respuestas cerradas y abiertas.</p> <p>c. Realización del cuestionario por parte de un número concreto de estudiantes del primer curso del Grado en Maestro/a de Primaria de la Universitat de València (100 estudiantes)</p> <p>d. Descripción y análisis de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios (concepciones de la Historia, cambios y permanencias, análisis de una mayor exposición a la Didáctica de la Historia, carencias de los estudiantes del Grado de Maestro/a en EP en la enseñanza de la Historia, etc.) mediante el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti.</p> <p>e. Obtención de los resultados del cuestionario, comparativa con los resultados obtenidos en las entrevistas a estudiantes de 4º del Grado de Maestro/a en EP</p> <p>f. Comparativa entre los resultados de los estudiantes de la mención de Artes y Humanidades de 4º de Grado en Maestro/a en EP y el resto de estudiantes de 4º de Grado de Maestro/a en EP.</p> <p>g. Descripción y discusión de los resultados de los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas.</p>	<p>100 cuestionarios y 50 entrevistas semiestructuradas</p>
	<p>HIPÓTESIS 2</p> <p>El arraigo de las representaciones tradicionales de la Historia dificulta que la formación inicial tenga una influencia importante en la modificación de las representaciones de la Historia de los futuros maestros.</p>		<p>SP2. ¿Se produce un cambio en dichas representaciones por la formación inicial en Didáctica de las CCSS?</p>	<p>SUBHIPÓTESIS 2</p>		
	<p>SP3 ¿Los alumnos de la mención de Artes y Humanidades representan la Historia de manera diferente?</p>		<p>SUBHIPÓTESIS 3</p>			
	<p>SP4. ¿Dichas representaciones, hacen referencia a un enfoque más crítico y reflexivo de la Historia?</p>		<p>SUBHIPÓTESIS 4</p>			
	<p>SP5. ¿Qué carencias, consciente e inconscientes, presentan los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP para enseñar Historia??</p>		<p>SUBHIPÓTESIS 5</p>			

Fuente: *Elaboración propia*

CAPÍTULO PRIMERO

Cuadro 1.4 *Tabla-resumen del Objetivo (III) de la investigación*

PREGUNTA PRINCIPAL	PROBLEMAS E HIPÓTESIS	OBJETIVO PRINCIPAL	SUBPROBLEMAS (III)	SUBHIPÓTESIS (III)	TAREAS DE LA INVESTIGACIÓN (III)	FUENTES
<p><i>¿Hasta qué punto incide la formación disciplinar en Historia o en educación histórica en la impugnación de determinadas representaciones?</i></p>	<p>PROBLEMA 3</p> <p>Discernir si la formación didáctico-disciplinar en Historia incide en representaciones sociales de la misma.</p>	<p style="text-align: center;">OBJETIVO 3</p> <p>Comprender qué tipos de prácticas vendrán derivadas de las representaciones sociales de la historia en los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP.</p>	<p>SP1. ¿Qué visión tiene los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP sobre las intencionalidades del currículo de Historia?</p>	<p>SUBHIPÓTESIS 1</p>	<p>a. Diseño de un modelo conceptual categorizado para conocer las visiones de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP sobre el currículo.</p> <p>b. Diseño de un modelo conceptual categorizado para conocer los significados que tienen las fuentes históricas para los estudiantes del Grado de Maestro/a en EP y sus posibles usos críticos y reflexivos.</p> <p>c. Inserción de esas categorías dentro de un cuestionario con respuestas cerradas y abiertas.</p> <p>d. Incorporación de esas categorías en el diseño de una entrevista semiestructurada.</p> <p>e. Realización del cuestionario por parte de un número concreto de estudiantes del primer curso del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València (100 estudiantes)</p> <p>f. Realización de las entrevistas individuales por parte de un número concreto de estudiantes de 4º del Grado de Maestro/a en EP. (25 estudiantes del grupo generalista y 25 estudiantes del grupo <i>Artes y Humanidades</i>)</p> <p>g. Descripción y análisis de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios (representaciones y usos de la Historia, cambios y permanencias, análisis de una mayor exposición a la Didáctica de la Historia, carencias de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP en la enseñanza de la Historia), usando el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti.</p> <p>h. Obtención de los resultados del cuestionario, comparativa con los obtenidos en las entrevistas a estudiantes de 4º del Grado de Maestro/a en EP.</p> <p>i. Comparativa y discusión de los resultados de los estudiantes 4º del Grado de Maestro/a en EP y el grupo <i>Artes y Humanidades</i>.</p>	<p>100 cuestionarios y 50 entrevistas semiestructuradas</p>
	<p>HIPÓTESIS 3</p> <p>Una formación didáctico-disciplinar en Historia más sólida permitirá que los futuros docentes de Educación Primaria generen un discurso crítico sobre las representaciones sociales de la materia.</p>		<p>SP2. ¿Creen que la finalidad del currículo debería ser otra? ¿Cuál?</p>	<p>SUBHIPÓTESIS 2</p>		
	<p>HIPÓTESIS 3</p> <p>Una formación didáctico-disciplinar en Historia más sólida permitirá que los futuros docentes de Educación Primaria generen un discurso crítico sobre las representaciones sociales de la materia.</p>		<p>SP3. ¿Son capaces los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP de trabajar de manera crítica una fuente histórica?</p>	<p>SUBHIPÓTESIS 3</p>		
	<p>HIPÓTESIS 3</p> <p>Una formación didáctico-disciplinar en Historia más sólida permitirá que los futuros docentes de Educación Primaria generen un discurso crítico sobre las representaciones sociales de la materia.</p>		<p>SP4. ¿Qué tipo de propuestas evaluativas realizan los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP? ¿Están ligadas a sus representaciones de la Historia?</p>	<p>SUBHIPÓTESIS 4</p>		

Fuente: *Elaboración propia*

CAPÍTULO SEGUNDO
REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA
HISTORIA ESCOLAR

1. INTRODUCCIÓN A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

La percepción de la realidad no es aleatoria, los individuos poseen un sistema de creencias configurado por la sociedad en la que viven de todo lo que les rodea que condiciona sus pensamientos y sus acciones. Una representación social es, centralmente, una representación de alguna cosa - el objeto- para alguien -el sujeto-. De este modo, la representación social² está en el lugar del objeto, esto es, lo restituye simbólicamente y, a la vez, lleva las marcas de la actividad del sujeto social. (Jodelet, 1989)

Poniendo un ejemplo asociado a la formación inicial de los maestros, un proceso histórico- el objeto- está representado por el futuro docente -el sujeto-, de manera que éste lo reconstruye simbólicamente, condicionado por la actividad social del sujeto -su grupo social-. Por tanto, aquel objeto, se ha transformado en un objeto simbólico diferente para cada estudiante del Grado en Maestro/a en EP (Castorina, 2017).

Esta investigación pretende, entre otros objetivos, conocer las diferentes representaciones que tienen los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria del Grado en Maestro/a en EP de la Historia, y ver la relación que existe entre las mismas y el código disciplinar de la Historia, es decir, la representación social de dicha disciplina escolar. Será necesario, por tanto, hacer una pequeña introducción acerca de las representaciones sociales y su relación con la educación, en primer lugar, y con la enseñanza de la Historia, en segundo.

El ser humano intenta dar explicación a cada fenómeno que lo rodea, lo hará de manera individual y, como ser social que es, de manera colectiva o social. El lenguaje y los elementos simbólicos serán las herramientas heurísticas que se otorgue a sí mismo para pensar, comprender, explicar, comunicar y crear su realidad y su vida cotidiana (Medina, 2016).

Estos elementos explicativos que ayudan al ser humano a situarse en el mundo reciben el nombre de representaciones sociales, las cuales están en constante proceso de transformación, creación y destrucción (Mead, 1934; Harris & Orth, 2020; Meyer, Kamens, & Benavot, 2017) y son el producto de las reacciones de los individuos ante su realidad (sus experiencias personales) y de las relaciones de los individuos para explicar

² A partir de las siguientes líneas “representaciones sociales” puede aparecer como “RS”.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA HISTORIA ESCOLAR

cómo funcionan las cosas en su mundo -dimensión individual y colectiva- (Mead, 1934; Donolo, 1981). Tendrán, asimismo, una aplicación práctica, el individuo se comportará de una determinada manera o enunciará un determinado discurso en función de su forma de representar los fenómenos que le rodean, que condicionarán, igualmente, su vida cotidiana (Jodelet, 2011).

Las RS configuran la idea que el individuo tiene de un fenómeno social, la cual estará condicionada por el mundo simbólico que ha generado la sociedad en la que vive y, además, por su propia conciencia individual. Aquello que los individuos en su contexto social consideran “*sentido común*”, que no es más que un producto social generado a través de la intersubjetividad de sus individuos como sociedad (Moscovici, 1981; Bourdieu & Wacquant, 1992).

Si en el seno de una sociedad existe cierta conflictividad en torno a una representación social, existirán diferentes “actitudes” respecto a la misma, dando lugar a interpretaciones evolutivas y/o divergentes. Si las sociedades son capaces de construir símbolos para explicar su presente y su pasado, y los individuos son creadores, transformadores y destructores de los mismos, es posible realizar un análisis empírico de las RS de un grupo de individuos a través de un estudio. Este análisis supondrá el eje nuclear de nuestra investigación.

El individuo es capaz de otorgar a cada figura social que tiene al alcance un significado, lo hará a través de la comunicación con otros individuos y, de esa relación, surgirán nuevos significados para nuevos fenómenos, nuevos símbolos y, por ende, nuevas representaciones sociales. Un estudiante de origen extranjero, por ejemplo, se encontrará en la escuela con algunas figuras personalistas o acontecimientos considerados relevantes en el relato histórico nacional que, para él, como recién llegado al país, no tendrán ningún tipo de significación. Conforme se vaya relacionando con otros individuos -resto de compañeros, profesores- o entes sociales -medios de comunicación, etc.- esas figuras pasarán a significar algo y aceptará o rechazará esos símbolos, adaptándose o no a las RS imperantes en la sociedad.

Las mismas dinámicas pueden ser aplicadas a comportamientos sociales, rutinas de grupo, maneras de comportarse en público, de vestirse, de comer, en fin, a cualquier dinámica de relación de este inmigrante en medio de su sociedad. Como señala Farr (1983):

CAPÍTULO SEGUNDO

Las representaciones sociales son sistemas cognoscitivos con una lógica y lenguaje propios [...] No representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación con algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad [...] Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Farr, 1983, p.647-649)

La representación social de cualquier fenómeno social en un individuo surgirá a través de tres condicionantes, según Moscovici: la dispersión de la información, la focalización del individuo y la presión de la inferencia.

El individuo nunca tendrá información suficiente para explicar un fenómeno, le costará, además, distinguir cualitativamente esa información. El sujeto focalizará su interés en aquellos fenómenos que, colectivamente, sean más importantes, pondrá más o menos interés en encontrar determinadas respuestas según la realidad de su entorno y, finalmente, la presión social obligará al individuo a responder, mediante el lenguaje, ante un determinado fenómeno, tener una opinión, una visión o un determinado punto de vista. Será más difícil permanecer ajeno al mismo si la presión social es elevada. (Moscovici, 1981).

Por otra parte, las dimensiones de las RS -siguiendo la línea argumental de Moscovici- nos aportan ideas sobre el tipo de conocimiento que pueden desarrollar, en nuestro caso, los futuros docentes de Educación Primaria. En primer lugar, está la “información”, esto es la cantidad y calidad de conocimientos que tiene el individuo sobre un fenómeno social. En segundo lugar, “el campo de la representación”, en base a las informaciones acumuladas por el individuo, éste le otorga un significado a ese fenómeno; el campo de la representación puede tener dos raíces de conocimiento, una muy profunda – nuclear- generada socialmente y otra más superficial – periférica- producida por las experiencias vividas. En tercer y último lugar se desarrollará la actitud, que será la respuesta favorable o desfavorable en relación con el objeto simbólico de la RS. (Moscovici, 1981; Mora, 2002),

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA HISTORIA ESCOLAR

El campo de representación, que supone el eje en torno al cual gira la capacidad de significación del individuo para comprender aquello que le rodea tiene dos capas que condicionan la RS del individuo. Jean Claude Abric desarrollará un esquema que nos será muy útil a la hora de acceder a las RS durante la fase del trabajo de campo y en análisis de los datos en esta investigación.

Para Abric (2001) en toda RS existe un núcleo central, lugar donde residen las justificaciones más sólidas para la representación y que tiene relación con la “memoria colectiva”, con aquello que la sociedad ha configurado en su imaginario. Ello será compartido por la mayoría de los individuos y conformará la parte más difícil de modificar dentro de una significación social. Este núcleo central tendrá tres funciones: generar significados, organizarlos en torno a la RS y darles estabilidad.

Esta zona se formará a partir de lo que Ibáñez llama “fondo cultural común” y que supone el sistema de creencias ampliamente difundido en la sociedad y arraigado en ella, valores considerados básicos e historias comunes que la cohesionan -historia y cultura- (Ibáñez, 1988).

En el estudio realizado en esta investigación los estudiantes explicitarán unas determinadas concepciones de la historia, por ejemplo, la necesidad de conocer la Historia del país para tener un buen bagaje cultural y mostrar ese saber en contextos sociales. Esta creencia ligada al enciclopedismo entendemos que estará arraigada en los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP y fuertemente ligada al código disciplinar -del cual hablaremos más adelante- (Merchán, 2001; 2002; 2005; Lomas, 2011; Cuesta, 1997; Parra, 2013).

Por otra parte, rodeando como una armadura protectora al núcleo, estará el sistema periférico, relacionado con las experiencias vividas por el individuo, y de carácter más maleable y cambiante. La zona periférica, en primer lugar, concretará los significados a través de experiencias propias o ajenas que se han adaptado como propias. En segundo, regulará las opiniones que el individuo pueda tener, por ejemplo, ante un fenómeno social. Podrán existir contradicciones con respecto al núcleo central, pero los cambios en la zona periférica no producirán, necesariamente, modificaciones en el núcleo, podrá adaptarse esa opinión, modificarse o incluso eliminarse antes de que se produzca una modificación en el núcleo. Finalmente, el sistema periférico actuará como elemento defensivo antes posibles ataques u opiniones divergentes que pueda escuchar o leer el individuo, las justificaciones defensivas vendrán dadas por los elementos periféricos anteriormente señalados y por la conciencia colectiva (Abric, 2001).

CAPÍTULO SEGUNDO

Para un estudiante del Grado en Maestro/a en EP que tenga una RS de la Historia ligada al enciclopedismo, la Historia sirve para demostrar que sabe – reproduce - determinadas fechas, personajes o procesos históricos. Así, recordará de manera positiva aquella clase en la que supo contestar a una pregunta memorística que hizo el profesor, a él mismo escuchando a su padre hablando de Historia con su abuelo admirando los datos que aportaba cada uno, etc. Experiencias personales que justificarán su creencia arraigada y nuclear de que la Historia sirve para demostrar tener cultura.

La conciencia colectiva consiste en un saber normativo, común a los miembros de una sociedad e irreductible a la conciencia de los individuos ya que constituye un hecho social aceptado (Martín-Baró, 1985), y por ello Abric lo incluye dentro del núcleo.

Como se ha enunciado en párrafos anteriores, las RS pueden crearse, transformarse y destruirse, *¿cómo se genera en una sociedad las representaciones sociales de los individuos?* Para Jodelet existen dos fases: la objetivación y el anclaje (Jodelet, 1986; Domingos-Sobrinho, 2012).

En la fase de la objetivación el sujeto constituirá formalmente un nuevo conocimiento, en el anclaje la RS generada se enraizará socialmente a la psique del sujeto integrándolo cognitivamente en su sistema de pensamiento. El sujeto será capaz entonces de darle un sentido a la RS y asignarle tres funciones: integración de la novedad, su interpretación con respecto a la realidad y la orientación de sus conductas y sus relaciones sociales en función de ella (Páez, 1987; Jodelet, 1986). Este último aspecto es fundamental para una investigación como esta, que analiza, entre otros factores, la influencia de las representaciones sociales de la Historia en los futuros maestros y maestras, y que tendrá una relación directa con las conductas que desarrollarán en su praxis, en el tipo de maestro/a que serán y en el enfoque epistémico con el que entenderán la Didáctica de la Historia.

Para concluir este apartado, y citando a Ibáñez (1988), pasaremos a describir las funciones que tienen las RS.

Las RS configuran identidades sociales, grupos de individuos y personas. Aportan una visión de la realidad social y de su construcción efectiva, sirven para la comunicación social -intercambios verbales y vida cotidiana-.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA HISTORIA ESCOLAR

Sirven para integrar novedades dentro del “sentido común”, mantienen la estabilidad del individuo en medio de su grupo y le aportan “pensamiento social”, al mismo tiempo, estas novedades pueden ser transformadoras y hacer progresar o cambiar las mentalidades.

La *objetivación* y el *anclaje* permiten que el conocimiento científico se integre dentro del sentido común. Cuando el futuro docente recibe un contenido histórico nuevo, sea factual, historiográfico o epistémico, será difícil que lo haga propio si entra en contradicción con el tipo de RS que tiene de la Historia.

Las representaciones sociales generan opinión y consiguen que los individuos acepten la realidad social construida y se integren dentro del grupo. Los estudiantes que no representen la historia escolar bajo el prisma de las interpretaciones dominantes podrían, incluso, sufrir problemas de socialización, especialmente si contradicen las narrativas dominantes que conectan con la construcción de determinadas identidades, muy relacionadas con la manera de representar la Historia como materia curricular (Ibáñez, 1988)

2. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

La escuela es un elemento que ayuda a vertebrar y cohesionar las sociedades. Los individuos que asisten a la misma adquieren una serie de conocimientos, hábitos, rutinas y herramientas que les ayudan a vivir en medio de sus realidades. La educación, por tanto, configura y coayuda a generar determinadas RS en los individuos y ella en sí misma podrá ser un elemento de análisis, ya que, como fenómeno social, todos los individuos tendrán una idea simbólica de la educación, un conocimiento con información de diversa calidad y una actitud respecto a la misma. La educación configurará las representaciones sociales de sus alumnos y, asimismo, será, *per se*, un objeto de representación social. Podremos, por tanto, realizar un análisis cualitativo de las representaciones sociales que tienen los individuos de la educación, en nuestro caso, de las RS asociadas a la educación histórica.

Según Jodelet (1986), existen tres niveles para aproximarnos al fenómeno educativo dentro de lo estudios de tipo social: el primero es el político, donde se idean las praxis y relaciones educativas; el segundo el jerárquico, en el cual se aplican las políticas; y el tercero el de usuarios: en este caso, estudiantes del Grado en Maestro/a en EP que son

CAPÍTULO SEGUNDO

beneficiarios del sistema educativo durante buena parte de su vida y que, además, ejercerán como docentes en el futuro.

Las RS ligadas al ámbito educativo se ven condicionadas por las políticas que se ejercen sobre la educación. El trabajo del profesorado, su relación con el alumnado, la “utilidad” del tiempo que cada persona pasa en la escuela son elementos cambiantes dentro de las sociedades, las posiciones e identidades respecto a la escuela variarán conforme cambie la sociedad y la escuela.

La manera en que representamos la educación vendrá condicionada por estos tres niveles. El sistema escolar es, de manera inherente, un constructo social, y las diferentes RS o posturas sociales que cada individuo adopte para interpretarlo y darle sentido provendrán de los discursos de políticos y funcionarios -o de los mismos trabajadores educativos- y, finalmente de los usuarios (Gilly, 2003).

Asimismo, la propia escuela será el lugar desde donde observar “cómo se construyen, evolucionan y se transforman las representaciones sociales en los grupos sociales y para aclarar el papel de esas construcciones en las relaciones de éstos con los objetos de su representación” (Gilly, 2001). Para poder tener una visión holística de las RS sobre la Historia que tienen los y las estudiantes del Grado en Maestro/a en EP, será necesario conocer la raíz de sus discursos en relación con los ámbitos político, institucional y de usuario, ya indicados.

La Teoría de las Representaciones Sociales supone un desafío para los investigadores educativos, ya que, en algunas ocasiones, las RS son utilizadas como un mero instrumento para conocer y ver si existen cambios en la praxis docente y en el modo de entenderla. No debe aplicarse el *modus operandi* de la Teoría de las Representaciones Sociales de la psicología sobre el campo educativo, aquello que Lerner (2001) define como “aplicacionismo” y que Castorina (2021) retoma. El auténtico desafío es poder situar a las RS en relación con otros conocimientos y sistemas de significación social. Así será necesario identificar los generadores de conocimiento, en sus diferentes niveles (político, jerárquico y usuario), para investigar las relaciones entre las RS y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las RS condicionan el aprendizaje de los alumnos, pueden generar conflictos o adaptarse al tipo de conocimiento didáctico o disciplinar que se esté acometiendo en el aula, no solo como conocimientos previos, sino, en algunos casos, como *conditio sine qua non* para

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA HISTORIA ESCOLAR

desarrollar el aprendizaje. Algunos trabajos de investigación realizados en contexto multicultural dan cuenta de cómo el alumnado que no se identifica con el tipo de RS de la Historia imperante en el aula suele fracasar (Chaib, 2015; Barton, 2010; Husbands, 2003; 2007; Sant, Santisteban, Pagès, & Boixader, 2015). Otros insisten en las dificultades con las que se encuentran los docentes que desafían a la representación social de su disciplina e intentan articular propuestas alternativas que rompen con el “sentido común” (Giroux, 2015).

Esta plausible contradicción entre el discurso político generado por un tipo de RS y la significación social del mismo para un estudiante del Grado en Maestro/a en EP nos conduce a introducir el concepto de “polifasia cognitiva” (Castorina, 2017), que estará presente en el análisis de los datos en nuestra investigación y que parte de la idea de que en un mismo individuo pueden coexistir varios tipos de razonamientos o lógicas sociales que, en ocasiones, pueden ser contradictorios. El alumnado, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, construirá su conocimiento al mismo tiempo que desarrollará sus RS. Durante este proceso coexistirán diferentes saberes que constituirán polifasias cognitivas. Aquello que se conoce como “ideas previas”, y que no debe ser solamente asimilado a “conocimientos previos”, sino también a RS o saberes “a enseñar”. Así, el aprendizaje del docente se generará a partir de la conexión e interacción de todo este espectro multifactorial de objetos sociales.

En la polifasia cognitiva conviven en estado de tensión los fenómenos anteriormente señalados - ideas previas, representaciones sociales, y el saber “*a enseñar*”-. El predominio de los tres fenómenos será variable y oscilará en función de las dinámicas desarrolladas en el aula y el peso del “sentido común” del maestro y las situaciones socioeducativas vividas (Howarth, 2006). Según Lautier (1997) “los estudiantes no abandonan definitivamente el anclaje del pensamiento en la memoria colectiva de la que son portadores, en sus experiencias de su grupo, aunque puedan alcanzar un modo más sofisticado de razonamiento”. Los futuros docentes no construyen, por tanto, de manera unidireccional el saber científico desde un saber primitivo sin importar el “sentido común”.

Lo que parece evidente es que las representaciones sociales deberían influir a la hora de elaborar una didáctica específica, y que las categorías didácticas son elementos que condicionan, a su vez, el tipo de RS del alumnado y el profesorado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO SEGUNDO

Según Castorina (2017) existe relación entre el aprendizaje en las didácticas específicas y las RS. La adquisición de nuevos conocimientos científicos viene facilitada por la consonancia o contradicción entre dichas RS. Será más difícil que el futuro profesorado esté abierto al cambio epistemológico o conceptual de su didáctica específica si tiene una visión negativa de la materia por el choque entre su RS y la que está socialmente aceptada de la asignatura. Si para los futuros maestros la RS de Historia escolar está predeterminada y se asume de manera natural, condicionará el futuro trato con los estudiantes y su relación con la asignatura (Castorina, 2017; Jodelet, 1989; Jovchelovitch, 2006).

Después de esta descripción sobre la importancia de las RS en la educación y, en concreto, dentro de las didácticas específicas, pasaremos a analizar la importancia de las RS de la Historia para comprender los usos y las representaciones que tiene el estudiantado del Grado en Maestro de Educación Primaria.

En el siguiente apartado introduciremos conceptos relacionados con las RS de las disciplinas escolares y su relación con la “matriz disciplinar”. Como veremos, la matriz o “código disciplinar” tendrá conexión con el tipo de RS de la materia – en nuestro caso la Historia- y las rutinas y prácticas que dirigirán el ejercicio profesional de los futuros docentes, las cuales estarán condicionadas enormemente por las concepciones sociales que puedan tener de la disciplina.

Para Cuesta (2002) el código disciplinar de la materia académica de la Historia es el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y modos de hacer determinantes de la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar.

Los docentes actuarán de una manera u otra en el aula según las concepciones que tengan de la disciplina académica y de la propia educación; todo ello estará sujeto a la RS de la Historia como materia escolar. De igual manera, entenderán que la Historia ha de tener unos usos concretos en el aula, ha de ser útil para los individuos y para la sociedad y concebirán que el alumnado aprende historia en función de todo lo anterior.

Dirá, asimismo, Cuesta (2002, p.28-29) que:

Las disciplinas escolares constituyen conjuntos culturales originales que pugnan por ocupar, con diversos apoyos y estrategias sociales, nichos

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA HISTORIA ESCOLAR

curriculares en donde asentarse y petrificarse en tradiciones discursivas y prácticas. Son, en efecto, construcciones sociohistóricas, esto es, tradiciones sociales inventadas históricamente, que forman parte esencial del conocimiento escolar y que, por sus rasgos peculiares, propenden a perdurar en forma de estereotipos de pensamiento y de acción.

3. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA HISTORIA ESCOLAR Y LA CONFIGURACIÓN DE SU CÓDIGO DISCIPLINAR

La representación que tiene un determinado grupo de su historia tiene un impacto significativo en su autoconcepto identitario y, además, le dota de mecánicas de actuación ante nuevas situaciones o problemas.

El imaginario colectivo de las sociedades está lleno de elementos descriptivos de su pasado y de elementos prescriptivos que legitiman sus acciones o los roles a adoptar en determinadas circunstancias. Tal como dicen Liu y Hilton (2005) o Husband (2007), la historia de los grupos sociales suele construirse a través de una “memoria colectiva” plagada de conflictos con otros grupos sociales. La historia que se ha venido enseñando en las escuelas se generó para cohesionar un grupo social diferenciado de los *otros*, fueran quienes fueran.

El componente descriptivo de las RS de la Historia contendrá estereotipos, narrativas, que, a buen seguro, conformarán analogías para guiar comportamientos y respuestas a situaciones presentes y futuras. Igualmente, estos comportamientos conformarán las pautas prescriptivas, de las que hablábamos anteriormente, que legitimarán ciertos comportamientos, ideologías o conductas sociales y políticas (Liu & Hilton, 2005).

Siguiendo nuestro argumentario, las representaciones de la Historia tienen un gran peso en la conciencia colectiva de un grupo, por ejemplo, sentimientos de orgullo o de vergüenza colectiva pueden tener relación con aspectos positivos o negativos imbricados en la manera de concebir un determinado proceso histórico (Dresler-Hawke, 2000; Pagès, Martínez-Valcárcel, & Aldunate, 2014; Barton, 2010).

Conocer la manera en que las sociedades y, por tanto, los individuos, representan la Historia nos ayudará a comprender las unidades de significado que surgirán durante el

CAPÍTULO SEGUNDO

presente estudio. Podremos establecer categorías conceptuales que analizaremos holísticamente. Un análisis metódico de la literatura relacionada con las RS de la Historia, su código disciplinar y las representaciones y usos de la historia, se hace imprescindible para ejecutar de manera eficiente el análisis de los datos recogidos de los testimonios de los participantes.

Como se ha enunciado en páginas anteriores, el tipo de RS en educación se puede enmarcar en tres niveles: el político, el administrativo y el usuario. Tal como se ha explicitado en párrafos anteriores, esta investigación se centra en estudiantes del Grado en Maestro/a de Educación Primaria, es decir, usuarios -han estado escolarizados durante toda su vida como estudiantes y, además, futuros usuarios como docentes-, sin embargo, en el presente estudio indagaremos también sobre la influencia de las dos primeras dimensiones en este tercer nivel.

Es necesario en este punto retomar el concepto de código disciplinar de la Historia, introducido en líneas anteriores a través de Cuesta (2002) como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas que enmarcan la práctica profesional docente. Conocer este concepto nos ayudará a entender las raíces de las representaciones de la Historia de los sujetos sociales, en concreto, de los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria y futuros docentes de esta etapa educativa.

Por todo ello, haremos un breve análisis del contexto en el surge, se configura y perpetúa este código y las finalidades que persigue, para, posteriormente, examinar los intentos de ruptura a lo largo del tiempo.

EL CÓDIGO DISCIPLINAR: SOCIOGÉNESIS Y ASPECTOS METODOLÓGICOS

¿Cuál es el origen de la Historia como disciplina académica? ¿Cómo se han configurado las RS de esta? ¿Esta RS es mayoritaria entre profesorado y estudiantes?

La Historia como materia escolar se configura fundamentalmente a lo largo del siglo XIX en el marco de la construcción de los Estados liberales y de la construcción de las identidades nacionales (Fontana, 1998; Cuesta, 1997; Hobsbawm & Beltrán, 1991).

Será en este contexto histórico en el que surgirán los códigos disciplinares de la Historia. Primero a través del enciclopedismo ilustrado, - como producto de la alianza entre los

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA HISTORIA ESCOLAR

incipientes estados-nación y un primitivo corpus de investigadores sobre el pasado. Después, durante la primera mitad del siglo XIX, a través de los “historiadores románticos” -constructores de los grandes mitos nacionales- y, finalmente, con los primeros historiadores “profesionales”, los cuales, en la segunda mitad del siglo XIX y el primer cuarto del siglo XX, siguiendo métodos filológico-hermenéuticos, desecharán parte del trabajo a sus antecesores por poco riguroso. Este proceso se verá perfectamente reflejado en el positivismo, estos “historiadores” intentarán generar un estudio de la historia objetivable y cuantificable a través del análisis minucioso de las fuentes históricas.

Todos estos grupos de protohistoriadores o historiadores generarán corrientes historiográficas con el objetivo de generar narrativas o historias -relatos nacionales- para construir los estados-nación y legitimarlos. Forjando una historia nacional con una clara vocación identitaria (Berger, Donovan, & Passmore, 1999; Carretero, Berger, & Grever, 2017; Berger, 2012; Parra & Segarra, 2018) que debía coayudar a identificar a la mayor parte de la población con un sentimiento de pertenencia a la nación correspondiente (Berger & Conrad, 2015; Carretero, 2017; Sáiz, 2017).

Las conocidas como “narrativas maestras” de la Historia, entendiéndose estas como representaciones nacionalizadas y construcciones culturales edificadas por los propios estados-nación, configurarán a largo plazo los fundamentos de la idea de Historia en el imaginario colectivo y codificarán la historia oficial de cada nación, desde sus remotos orígenes hasta el presente, vinculando el pasado y el presente con la nación como protagonista (Berger & Conrad, 2015; Carretero, 2017; Sáiz, 2017).

En muchos casos, estos estado-nación aglutinarán y fagocitarán los elementos culturales divisorios que podían poner en peligro el nuevo estatus, de esta manera, se generaron símbolos, banderas o mitos que cohesionaran a todo el Estado, por ende, se construyó una materia curricular: la historia nacional, con la intención de entroncar y vertebrar todo el territorio (Fontana, 1998; Berger, 2009; Boyd, 2000; Del Pozo, 2000; López-Facal & Villaverde, 2012).

Asimismo, a mitad del siglo XIX, surgirá en diferentes países de Europa, en EUA y otros países del *mundo occidental*, el sistema educativo liberal, será el inicio de la Historia enseñada en las escuelas (Cuesta, 1997; 2002).

CAPÍTULO SEGUNDO

La Historia como materia curricular será utilizada como una herramienta para generar identidades nacionales y cohesionar la sociedad bajo unos parámetros generados por el *nivel político*; no solamente será la escuela el generador de este “artefacto social”, pero tendrá un papel preponderante (Berger & Lorenz, 2010).

Analizado el contexto en el que surge el código disciplinar y las intenciones originales que tenía cuando se conformó, pasamos ahora a desarrollar las características del mismo, atendiendo, como hemos apuntado, al caso español con el énfasis que corresponde.

Así pues, nos preguntamos, *¿qué características ha tenido el código disciplinar en España desde su creación?, ¿qué pervivencias se pueden encontrar? ¿qué esperamos encontrar en las respuestas de los futuros docentes?*

Tradicionalmente, se ha dividido la historia del código disciplinar de la Historia en España en dos partes: una primera fracción que abarca desde la creación de este, aproximadamente en la primera mitad del siglo XIX, dentro del proceso de creación del Estado liberal durante el siglo XIX, hasta la primera mitad del XX, y una segunda que se inicia en los años 70' del siglo XX y que remite a la teórica democratización del acceso a la educación, la llamada *educación tecnocrática de masas* (Cuesta, 1997).

A esta primera escuela -surgida en la primera mitad del siglo XIX- se la conoce como la “escuela tradicional-elitista” ya que a ella accedía un porcentaje reducido de la población, normalmente la perteneciente a aquellos grupos más pudientes (Fontana, 1998; Fox, 1997)

Durante la escuela tradicional-elitista, el código disciplinar de la materia comenzará a desarrollarse y se sustentará en tres pilares maestros, claves para generar buenos ciudadanos: centralismo, nacionalismo y segmentación social. Son de interés para esta tesis ya que esperamos encontrar entre los estudiantes del Grado de Maestro/a ciertas continuidades y pervivencias de esta manera de representar la historia como materia curricular.

El **centralismo**, que comienza a introducirse como elemento histórico-político a partir del siglo XVIII en España, tenía el objetivo de que todo el estado se rigiera de manera uniforme, la historia de España nacía en el centro de la Península y se expandía hacia las periferias, las cuales tenían poco o nada que decir en el relato.

Así, el componente liberal buscó el orden y la uniformidad dentro de una entidad política que, tradicionalmente, había sido heterogénea. Era necesario, en la época, que los

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA HISTORIA ESCOLAR

españoles descubrieran que lo eran, pues la nación precedía a los individuos y configuraba, aunque no lo supiesen, su “ser” cultural y su destino unitario. Es necesario comprender que el aparato liberal, al igual que ocurre en otros estados europeos, abogaba por la generación de un estado a partir de una conciencia colectiva y cultural preexistente que había que despertar: el “alma colectiva” del pueblo.

Así, la Historia se convertía en un ejercicio memorístico y cronológico en el que el alumnado integraba un relato generado en función de unos objetivos políticos e ideológicos. Se ligará, asimismo, al centralismo la disciplina de la Geografía, tradicionalmente unida a la Historia. El devenir de la nación estará sujeto al “solar de la patria” el lugar por donde pasarán todos los pueblos que, inexorablemente, conducirán al advenimiento del país. La misma orografía e hidrografía configurará el carácter de los españoles, quienes, al igual que su relieve, según manuales de la época, tenían un carácter agreste e indomable, tendente a las luchas cainitas (Dueñas, 2014).

El segundo punto de la escuela tradicional es **el elemento nacionalizador del estado**. Se construyó una historia común para todos los españoles, un relato que los conectase y vinculara sus destinos. Se hizo a través -como se ha dicho anteriormente- del antiguo reino de Castilla: los españoles tenían una historia común y, por tanto, un destino común. (Fox, 1997) La única lengua oficial y, por tanto, la lengua vehicular en la enseñanza era el castellano, el resto quedaban relegadas al ámbito familiar. Los personajes clave en la Historia serán castellanos, los sucesos significativos estarán relacionados con la antigua corona castellana. (Parra, 2008).

Esta conjugación de la identidad nacional no se dará de manera aislada en España, lo mismo ocurrirá en otros países con culturas heterogéneas, como Francia (Citron, 2019) o Italia (Köhler, 1997; López-Facal, 2014). Será importante, y es lo que diferencia al código disciplinar español, la influencia del uso de elementos católicos-traditionalistas unidos a los liberales, presentes en otros países. Aparecerá la ligazón entre los elementos tradicionales y míticos tomados por la clase política del nacionalcatolicismo con los mitos nacionales -castellanistas, unión que se mantuvo hasta finales del Franquismo y que, de facto, se mantiene en el imaginario de buena parte de la población.

La Guerra Civil y la posterior Dictadura franquista supusieron, igualmente, un elemento diferenciador para el código disciplinar de la historia, y conformaron la pieza central en

CAPÍTULO SEGUNDO

la que subyacen muchas de las RS que aún hoy en día perduran en el imaginario popular cuando se estudia historia.

La dictadura franquista supondrá una radicalización, casi irracional, de algunos puntos del currículo con una clara finalidad identitaria. Se generará una historia ultranacionalista (Fox, 1997), a la cual se le desgajarán algunos elementos liberales, que seguirán presentes pero que, en ocasiones, serán demonizados. Durante unos cuarenta años los españoles serán adoctrinados en este tipo de historia, conformando un poso social con una prevalencia extraordinaria.

Una historia extremadamente politizada conformará los años de educación franquista, y supondrá una gran losa para romper con el código disciplinar y generar personas libres, críticas y ciudadanas. España ha generado una historia -narrativa- que hasta hace cincuenta años ni tan solo estaba insertada dentro un régimen político democrático (Cuesta, 2001); no será extraño encontrar respuestas, durante el trabajo de campo, que nos transporten a una historia romántica o positivista de grandes héroes y gestas.

Algunos ejemplos que conducen a pensar en ello son en el Cid Campeador, la batalla de Covadonga o el asedio de Numancia o, últimamente, el marino Blas de Lezo. Grandes gestas, personajes casi sobrehumanos, que servían de ejemplo a los estudiantes de lo que era ser un buen español.

Incluso en algunos momentos políticos más renovadores, como la Segunda República, el código disciplinar de la Historia no sufrirá grandes variaciones, seguramente debido, en parte, al arraigo social que se había desarrollado a lo largo de las décadas anteriores. (Cuesta, 1997; Baker, Lucas, & Ozouf, 1989). Si bien, como se ha ejemplificado anteriormente, existirían profesores que presentarán en sus materiales cierta reflexión y crítica a las visiones tradicionalistas, historicistas y positivistas de la Historia de España (Valls, 2018), tendrán relativo éxito.

Finalmente, el último concepto de la historia en la escuela tradicional-elitista es el de la **segmentación social**. Como hemos apuntado anteriormente, la escuela primaria y secundaria en España, sobre todo esta última, era, ciertamente, inasequible para buena parte de la población, Según De Gabriel (1997), en el último tercio del siglo XX y hasta la década de los treinta del XX, apenas la mitad de los niños del país estaban alfabetizados, ello generaba una gran brecha social entre aquellos pocos que concluían la escuela primaria y el aún más escaso número de adolescentes que concluían la escuela secundaria.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA HISTORIA ESCOLAR

Aquellas personas que tenían acceso a la educación – mayoritariamente grupos sociales que se podían permitir estudiar como las clases burguesas y aristócratas – acababan conociendo y asimilando la historia nacional y, además, el saber erudito y enciclopedista de los relatos nacionales les distinguía de otros estratos sociales por alfabetizar. El saber, y por tanto el poder, se oligarquizaba, y muy pocos accedían a los estudios superiores; sólo aquellos destinados a regir el destino del país (Cuesta, 1997; Siede, 2010). He aquí otro tipo de representación social de la Historia que, entendemos, aparecerá en el análisis de los datos: el elemento de distinción cultural.

Por tanto, esperamos detectar ciertas continuidades de estos tres elementos conformadores de la finalidad identitaria y de los elementos culturales del código disciplinar, en las respuestas de nuestras estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria.

La segunda parte en la que se divide tradicionalmente el desarrollo del código disciplinar de la Historia, comienza en los años sesenta del siglo XX, aunque su aplicación real no llegará a las aulas hasta los años setenta, en el caso español, con la ley educativa que configurará un nuevo marco para los planes de estudios dentro de España: la Ley General de Educación (Mateos, 2001).

A partir de los años noventa, al producirse una aceleración del proceso de globalización mundial, con los cambios políticos estructurales que ello implica, el patrón estatal liberal generó la expectativa de que los problemas nacionales -entre ellos incluimos la tradicional enseñanza de las Historias nacionales en las escuelas- se minimizarían dentro de un contexto global multilingüe, multiétnico y transnacional; estaríamos encaminados hacia una “unidad cultural” global que permitiría, entre otros menesteres, dejar de lado los problemas nacionales y conduciría a la humanidad hacia la resolución de problemas globales de manera universal (Ortiz, 1994) No fue así, si bien la expresión de los nacionalismos se encaminó hacia la “banalización” de los mismos, seguían presentes, y como se ha podido comprobar, ante problemas globales, como la última crisis financiera, los estados han dado respuestas nacionales, viviéndose un auge político de la ultraderecha y los populismos en clave nacional y excluyente (De Freitas & Miranda, 2013).

Este nacionalismo banal bebe de los constructos generados por las finalidades identitarias del código disciplinar (Berger & Conrad, 2015; Archiles, 2015). Tal como declara Barton (2010) y otros autores, actualmente, la historia escolar continúa conteniendo una

CAPÍTULO SEGUNDO

perspectiva identitaria importante para reforzar el término acuñado por Anderson de “comunidades imaginadas” (Anderson, 1993; Barton, 2001; 2012; Carretero & Kriger, 2004). Sin embargo, desde hace algunos años nos encontramos en un proceso de banalización del sentimiento nacional, construyéndose identidad a través de, por ejemplo, éxitos deportivos o rasgos culturales comunes (Parra & Segarra, 2018).

La disminución de contenidos puramente nacionalistas, que han configurado la idea de país, ha conducido a la Historia, como materia curricular, a la indefinición en las razones del estudio de esta por parte del alumnado y al rechazo de algunos maestros y maestras por la desvinculación del currículo con su significación de la historia -al disminuir los contenidos factuales- (Wyle & Bonne, 2016).

El advenimiento de aquello que apuntábamos hace algunos párrafos y que se conoce como “nacionalismo banal” (Billig, 2006), que se expresa, por ejemplo, con los triunfos de selecciones deportivas, es fruto del desencanto con la propia condición nacional que antes aportaban la escuela y el ejército y que, actualmente, el currículo de Historia no aporta a niveles anteriores a los años setenta. También tiene relación, lógicamente, la desvinculación de la realidad del alumno con el objeto del estudio histórico, a partir de la educación tecnocrática de masas. La historia que le cuentan los libros habla de grandes personajes, gestas y hechos que son ajenos a su cotidianidad (Merchán, 2000).

Efectivamente, la crisis que ha padecido la Historia, como materia curricular, desde los años setenta está relacionada con el choque entre un código disciplinar arraigado en el imaginario de la población y una nueva manera de encarar la educación en el país.

La presencia de esos elementos explicaría el desinterés del alumnado por una materia que explica, de manera segmentada, sus orígenes a través de un relato con el que no se sienten identificados del todo -la historia de unos pocos, héroes, reyes, grandes conquistadores, etc.-. Unas realidades que les son ajenas y que significan poco o nada para ellos (Palomo, 2001; Álvarez & Palomo, 2002; Haydn & Harris, 2010; Liu, Goldstein-Hawes, & Hilton, 2005; Liu & Hilton, 2005; Grever, Haydn, & Ribbens, 2008; Harris & Reynolds, 2018).

El alumnado, en líneas generales, ha perdido la noción de “*utilidad*” para con la Historia, los maestros en las aulas enfocan la historia de un modo disciplinar y/o procedimental, perdiendo la significatividad para los alumnos, los cuales no le encuentran el sentido que podían encontrarle en tiempos pasados (Harris & Reynolds, 2018).

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA HISTORIA ESCOLAR

Otros trabajos apuntan al contagio de esta pérdida del sentido de la Historia como materia curricular del alumnado al cuerpo de maestros. La negatividad ante la pérdida de contenidos factuales de la Historia como materia curricular (Wyle & Bonne, 2016), así como la escasa formación docente en el conocimiento de las Teorías de las Representaciones Sociales o de las concepciones de la historia relacionadas con las teorías críticas, o la incapacidad y/o incomodidad de los mismos maestros para, aun elaborando un discurso crítico y opuesto a las RS imperantes, generar un debate epistémico para modificar su praxis (Tutiaux-Guillon, 2003; 2008; Harris & Burn, 2017; Ormond, 2019; Voet & De Weber, 2016) parecen tener relación con el escaso interés por la educación histórica por parte de los mismos docentes.

La realidad es que este nuevo sistema ha generado grandes problemas desde hace algunas décadas, ya que no ha conseguido adaptarse a las necesidades de un grupo de población muy heterogéneo -el conjunto de la sociedad-. Ciudadanos que no se ven reflejados ni acompañados por las metodologías, epistemologías y rutinas que, todavía se mantienen estructuralmente en el código disciplinar de la asignatura y de las representaciones sociales asociadas al mismo.

Pasamos ahora a analizar la dimensión metodológica del código disciplinar, *¿Cómo se enseñan esos contenidos? ¿Cómo ha sido y es la clase prototípica de Historia? ¿Cuál es el papel de docentes y alumnado?* Todas estas preguntas aparecían cuando nos planteábamos qué tipo de recuerdos tendrían los participantes y qué fuerza tendrían los mismos a la hora de configurar sus representaciones de la Historia.

De este modo, numerosos trabajos sugieren que los enfoques metodológicos de las clases de Historia, tanto en la enseñanza Primaria como Secundaria, son tradicionales – en su mayoría – y que las prácticas docentes están encaminadas hacia una evaluación basada en la repetición y la memorización (Martínez-Valcárcel, Souto, & Beltrán, 2006; Martínez, 2014; San Pedro, 2017; Gómez-Carrasco, Rodríguez, & Mirete, 2018; Gómez-Carrasco, Chaparro, Felices, & Cózar, 2020). Sobre todo, en aquel profesorado ligado a modelos positivistas.

El código disciplinar – nacionalista y positivista – es visto por los propios maestros como aburrido y desmotivador, productor de aburrimiento y hartazgo, tal y como relata Arteaga y Camargo (2012) o Hernández (2021) a causa de la importancia dada a los contenidos conceptuales y de las metodologías transmisoras ligadas a los mismos. Contenidos

CAPÍTULO SEGUNDO

conceptuales que son vistos, tanto por los futuros docentes de Educación Primaria (Gómez-Carrasco, Rodríguez, & Mirete, 2016) como de Secundaria (Fuentes & Prats, 2012; Albert, Fuentes & Palos; López-Castelló, 2021; Martínez-Valcárcel, Souto, & Beltrán, 2006), como un obstáculo para su praxis, pero que, sin embargo, tienden a organizar sus rutinas de manera tradicional, fruto de las inercias disciplinares que se mantienen en el día a día.

Tienen un peso importante, según Bel y Colomer (2018), los materiales curriculares predominantes en las aulas de Historia, esto es: los manuales, que suponen el eje organizativo de las rutinas del aula – a través de sus contenidos y actividades – para gran parte de los docentes. Las actividades presentes en la mayor parte de los manuales demandan a los estudiantes actividades de pensamiento histórico de bajo nivel cognitivo y son tendentes a la reproducción de contenidos factuales.

4. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA HISTORIA: INTENTOS DE RUPTURA

Las RS asociadas a este código disciplinar, que hemos tratado de desgranar a través de su origen, comienzan a resquebrajarse levemente en España partir de la instauración de una nueva ley educativa: la LOGSE (1990). De esta manera, con una coyuntura política internacional favorable, comienzan a surgir en España una serie de grupos de investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales que apuestan por una historia alternativa (Gea-Clío, Kairós o Asklepios). Una parte muy minoritaria del profesorado se insertará en estos grupos e imaginará una nueva manera de acometer la educación histórica en la educación reglada. Esta “Historia”, la “historia soñada”, según Cuesta, colisionará con el código disciplinar, con el currículo (producto de este) y con la incapacidad de muchos de estos docentes de generar un cambio metodológico, pero también epistemológico (Cuesta, 2003).

La “historia enseñada”, aquello que realmente se realiza en las aulas estará lejos de la “historia soñada” por estos grupos de innovación (Cuesta, 2003). Estos grupos verán disminuida su influencia a partir de finales de los años noventa, con la pérdida de subvenciones que impulsaban sus investigaciones y la generación de materiales. El fracaso parcial de estos grupos de innovación ejemplifica claramente como la *historia*

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA HISTORIA ESCOLAR

soñada y la *historia enseñada* coincidieron muy puntualmente (Merchán & Duarte, 2014).

A pesar de todo este contexto, existe un cuerpo docente que quiere romper con la estructuración y la intencionalidad de la historia tradicional y encaminarla a la construcción de un país democrático, el trabajo de la multiculturalidad, la interculturalidad, la empatía, el respeto al otro y a los derechos humanos. Sin embargo, también existen docentes ancorados en visiones historiográficas superadas, con una visión de la didáctica decimonónica y que aplican metodologías inadaptables a contextos humanos actuales.

Pese a las loables intenciones de buena parte del profesorado en romper ese “código disciplinar” para generar unas clases de historia metodológicamente innovadoras y epistemológicamente divergentes, la realidad es que esos propósitos colisionan con la lógica escolar y la acción docente real es mucho más tradicional de lo que desearían esos mismos profesores que, de manera teórica, propugnan una impugnación de las representaciones tradicionales de la asignatura de Historia que luego no implementan (Merchán, 2001; 2002; 2005).

Debe apuntarse, además, que la intervención del Estado durante los años noventa del siglo pasado en el currículo de Historia - objetivos, criterios de evaluación- ha transformado la asignatura metodológicamente hacia un saber práctico - “saber hacer”-, y ha dejado de lado la crítica o la reflexión sobre la propia materia, lo cual puede explicar en cierta manera el fracaso -unido al viraje político- de aquellos grupos de innovación e investigación que surgieron durante los años ochenta y noventa del siglo XX.

La influencia de la psicopedagogía ha centrado el debate en “conocer cómo aprenden” los individuos, sin tener en cuenta tanto su contexto sociocultural y, por ello mismo, la selección o la misma naturaleza de dicho conocimiento (Husbands, 2003; Parra, 2019). El sistema educativo se ha centrado durante mucho tiempo en cómo aprenden los niños Historia, sin pararse a preguntarse qué están aprendiendo los niños en Historia y, sobre todo, por qué están aprendiendo esa Historia y no otra.

A pesar de todos estos cambios impulsados especialmente desde nuevos presupuestos psicopedagógicos, a finales de los años noventa del siglo XX, se produce una contraofensiva por parte de ciertos grupos sociales para renacionalizar el contenido histórico y volver a una historia historicista y factual tal como enuncia Parra (2013, p.4):

CAPÍTULO SEGUNDO

El historicismo del siglo XIX y las lecturas posteriores que se hicieron del mismo (por no hablar del positivismo y sus fundamentos epistemológicos) pusieron las bases para una nueva concepción de la Historia que, con más o menos modificaciones, ha llegado hasta nuestros días; una historia obsesionada por los hechos y los documentos y centrada en la búsqueda de una “verdad” imparcial que permitiera acceder a un pasado en absoluto concebido, utilizando la expresión de Lowenthal (1998), como “un lugar extraño”.

En este contexto se produce un discurso -sobradamente conocido- de una Ministra de Educación que reivindica una historia decimonónica para generar un tipo de ciudadano que, en su opinión, estaba desapareciendo y que el país necesitaba (Harris & Reynolds, 2018; Valls & López-Facal, 2011; Nuttall, 2013). Su intento de reforma educativa no llegaría a buen puerto y no se produciría ese cambio curricular, al menos en aquellos años. Pese a ello, la última ley educativa (LOMCE), en vigor actualmente, ha recuperado viejos planteamientos de la Historia en la línea de la contraofensiva tradicionalista llevada a cabo desde finales de los años 90’ por ciertos sectores de nuestra sociedad.

Desde mediados de los años sesenta viene existiendo un profundo proceso de reflexión para cambiar los métodos de enseñanza de la Historia. La historia factual, positivista y de narrativas cerradas ha venido subsistiendo en los planes de estudio al mismo tiempo que desligándose de la realidad de las sociedades y, por ende, del alumnado. La enseñanza de la historia ha de superar ese relato lineal de raíces historicista para fomentar la construcción del conocimiento histórico a través de la sociocrítica. (Carretero & Kriger, 2004). Tal como establece Gómez Carrasco et al (2018, p.238):

La enseñanza de la historia debe aspirar a fomentar un pensamiento crítico que vaya más allá de una instrucción puramente identitaria (Carretero & Kriger, 2004) y a desarrollar un trabajo con procedimientos que ayude al alumnado a familiarizarse con la formulación de hipótesis y con el método histórico. Sin embargo, en las aulas todavía sigue dominando un método tradicional de concebir la enseñanza de la historia, muy relacionado con la función que adquirieron las ciencias sociales para legitimar los estados-nación desde mediados del siglo XIX.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA HISTORIA ESCOLAR

El contexto sociocultural del alumnado ha cambiado, vivimos en sociedades multiculturales donde un gran porcentaje de estudiantes no se siente identificado, ni tan solo culturalmente, con el tipo de Historia que se enseña en las aulas - producto, como se ha venido defendiendo en estas líneas, del tipo de RS que se tiene de la Historia-. Alumnado de origen muy diverso ha de enfrentarse a una Historia que le es ajena e insignificante, pudiendo incluso generarse tensión entre las RS del pasado de los estudiantes y el tipo de Historia que se enseña en las aulas (Barton, 2010; Harris & Burn, 2017).

Este tipo de historia se encuentra apoyada, además, por elementos propios del nacionalismo banal que presentan la historia como un relato naturalizado y socialmente asumido y que se reproduce a través del cine, la literatura, las series históricas (*El Ministerio del Tiempo, Isabel o Carlos, Emperador*) u otros productos culturales de consumo de masas cuya intención es entretener, pero también mostrar una historia de España esencialista y estrechamente ligada con las narrativas maestras nacionales (Sáiz & Parra, 2017).

En este sentido, como señalan Parellada & Castorina (2016, p.140):

Las narrativas sobre la historia no son instrumentos cognitivos neutrales que existen fuera de las relaciones de poder. Esto explicaría que pueden coexistir diferentes significados sobre un mismo proceso histórico, incluso dentro de un mismo grupo social.

Pese a ello, la investigación educativa nos confirma que el sistema educativo, y la educación histórica en particular, está generando ciudadanos acríticos con la historia como materia curricular, ya que la mayoría de jóvenes y adolescentes carecen de herramientas intelectuales para repensar los contenidos históricos que recibe en la educación formal y no formal o en otros ámbitos de socialización (Sáiz & Carrasco, 2016).

El mismo profesorado se encuentra confuso y desorientado cuando intenta tratar la Historia a partir de las nuevas didácticas. De esta manera, se produce una gran inseguridad en el “historiador” cuando debe ejercer como “docente de historia”, retornando siempre al lugar donde se siente seguro: saberes factuales, enciclopedismo, transmisión de conocimiento, etc. (Merchán, 2002). Su formación disciplinar no los ha preparado para ser docentes, carecen de una identidad profesional didáctica propia y sufren grandes

CAPÍTULO SEGUNDO

tensiones entre su formación disciplinar (historiadores) y la formación pedagógico-didáctica que reciben posteriormente (Vaillant, 2007; Díaz, Alfageme, & Serrano, 2013). Asimismo, aunque pretendan ajustar la historia a una comprensión/interpretación del presente, el escaso trabajo de problematización de ese “presente” lo impide (Valls & López-Facal, 2011).

De igual modo, a pesar de que la mayoría del profesorado muestra interés por la materia y le otorga una gran importancia para el desarrollo vital de su alumnado, sus praxis y enfoques metodológicos y epistemológicos no siempre son coherentes con esa supuesta relevancia. La “impartición” de información, la narrativa prefabricada o la exposición de datos limitan la potencialidad de la historia como generadora de ciudadanos críticos (Zamudio, 2012).

Estos fenómenos no son exclusivos del caso español. En otros países del ámbito europeo, recientes estudios deducen ideas parecidas en alumnado y profesorado. Muchos autores consideran que el conocimiento histórico debe construirse a través del análisis crítico de las fuentes y deconstruyendo las RS de la historia relacionadas con la memorización y la adición de datos ordenados cronológicamente. Tal como enuncia Magalhaes (2002) las concepciones de los maestros están relacionadas con las metodologías que utilizan en el aula, y el peso de las mismas se ve reflejado en la actitud, el enfoque epistemológico de la asignatura y, como se ha dicho, las metodologías usadas.

Entender cómo se construye el conocimiento sobre el pasado y las diferentes afirmaciones axiomáticas en la historia tradicional debe ser el primer paso para generar una historia crítica en las escuelas, si los maestros son capaces de *dudar* e iniciar un debate epistémico sobre la historia escolar (Young, 2011).

Incluso, aunque en el aula se trabaje desde un enfoque epistémico crítico de la historia o el currículo de historia haya huido de los postulados más arcaizantes y en el aula se trabaje de una manera más reflexiva, crítica y activa la historia, el alumnado sigue demandando una epistemología y unas metodologías tradicionales -relacionado claramente con el código disciplinar todavía presente- y se muestra, en ocasiones, confuso con “lo nuevo”. Así cuando los estudiantes hablan de su rol en clase, entienden que el buen alumno es aquel que escucha, conoce los datos, hace preguntas para resolver dudas y contesta correctamente las preguntas de un examen.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA HISTORIA ESCOLAR

Los puntos desarrollados en el anterior párrafo tienen relación con el tipo de RS de la Historia que tienen los maestros. Estos condicionantes generarán, si la formación universitaria no lo impide, profesionales que repetirán los patrones de comportamiento con los que fueron educados como alumnos, los mecanismos de impugnación de las RS son difíciles de romper.

Los maestros y maestras siguen, en muchos casos, utilizando métodos de enseñanza tradicionales “lectura, discusión en pequeños grupos, trabajo en grupos, lectura del libro de texto, tareas y exámenes” (Cuban, 2017). La enseñanza de la Historia escolar no ha visto modificadas muchas de sus dinámicas y rutinas desde el último tercio del siglo pasado. A pesar de las nuevas corrientes pedagógicas, las sesiones se centran en el maestro, se depende del libro de texto, se evalúa el recuerdo factual de la Historia y no se propicia la investigación ni la multiperspectiva. A fin de cuentas, los programas educativos no preparan a los alumnos para la vida en sociedad y en democracia. (Neumann, 2017) Por ello, entre otros factores, el alumnado no le encuentra sentido ni significación a la asignatura. (Tyack & Tobin, 1994).

Se ha apuntado en numerosas ocasiones que el currículo de la Historia no es abiertamente crítico, se enmarca en el conocimiento sustantivo de la historia y dificulta el enfoque crítico del conocimiento por parte del alumnado y el debate epistémico. Los maestros han de estar abiertos para cuestionar sus RS a partir de nuevas líneas de trabajo que examinen los orígenes de las mismas, posibilitando así un cambio epistémico y metodológico (Counsell, 2011; Dack, Hicks, & van Hover, 2016), de esta manera el alumnado podrá tener una perspectiva crítica de la Historia. La responsabilidad del maestro, por tanto, es grande, debe permitir a sus alumnos, dar sentido, organizar, juzgar su pasado para construir su futuro (Seixas, 2000; Virta, 2001; Shemilt, 2009; Beckett & Nuttal, 2017).

CAPÍTULO TERCERO
MEMORIA Y RECUERDOS ESCOLARES

1. INTRODUCCIÓN A LA MEMORIA Y SUS TIPOLOGÍAS

La memoria escolar es un concepto que retrotrae a la infancia y a la adolescencia. Los años de formación en las escuelas e institutos nos conducen a nuestros “recuerdos individuales”: docentes, metodologías, aprendizajes, relaciones sociales con los iguales, lugares, etc. Estos recuerdos personales están ligados, asimismo, a la “memoria colectiva”, concepto que desarrollaremos más adelante.

Todos los elementos citados con anterioridad -al referirnos a recuerdos individuales- son “lugares comunes” que compartimos con la mayor parte de las personas que han sido escolarizadas – como nosotros – y que rememoran de manera individual recuerdos que analizan de manera similar. Se conforma, de este modo, una representación social de la Historia y su didáctica que emana de recuerdos individuales, pero que interpretamos de manera similar a través de la memoria colectiva (González-Pérez, 2018; Cuesta, 2011; Rubio, 2011; Ricoeur & Neira, 2003; Halbwachs, 1992).

La investigación desarrollada en el contexto de esta tesis doctoral se basa, en parte, en el estudio y análisis de recuerdos personales, de ahí que sea importante entender cómo funciona el proceso de rememoración y qué condicionantes se pueden encontrar a la hora de extraer la información que se precisa, tanto a nivel neurológico como sociológico.

El DRAE define la palabra *memoria* como “facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado”, facultad crucial según Díaz (2009), quien, en su artículo “Persona, mente y memoria”, apunta que gracias a la memoria los individuos tienen una determinada concepción de sí mismos en base a su capacidad para recuperar su pasado y rememorar su vida.

En la presente investigación se trabaja, entre otras fuentes de información, con los recuerdos que verbalizarán los y las estudiantes del Grado en Maestro/a en EP al rememorar su pasado escolar; por ello, entender cómo trabaja la memoria y conocer sus tipologías suponen elementos cruciales para vertebrar este proyecto con coherencia.

La memoria es conocimiento construido a partir de la experiencia. Cuando preguntemos a los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP sobre sus vivencias como alumnos y alumnas en Primaria y Secundaria expondrán, a partir de sus experiencias, sus recuerdos de las clases, que serán más o menos fieles a las experiencias, y supondrán unos niveles

MEMORIA Y RECUERDOS ESCOLARES

de organización mental superiores a éstas. No solo nos contarán aquello que vivieron o cómo se sintieron, sino que lo pondrán en relación con su *yo* presente (Díaz, 2009).

Los conocimientos sobre los usos y representaciones de la Historia de las estudiantes del Grado en Maestro/a en EP se construirán a partir de esos recuerdos. De manera inconsciente, su memoria nos hablará de su manera de *conocer* la Historia y su didáctica. Los relatos e ideas que verbalizarán o escribirán los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria estarán supeditados a sus recuerdos escolares y a sus concepciones sobre la educación histórica, por ello, conocer cómo trabaja la memoria (individual y social) con los recuerdos y/o experiencias vividas es muy importante para entender los discursos y testimonios.

La memoria individual nos remite a las experiencias personales: momentos vividos, transformaciones propias, habilidades inconscientemente desarrolladas, etc. Al fin y al cabo, a cómo recordamos, individualmente, nuestras vidas. (Ricoeur & Neira, 2003). La memoria social o colectiva, en cambio, hace referencia a nuestro grupo de iguales: cómo recordamos como conjunto y respondemos individualmente a las novedades según el tipo de RS que ha configurado la memoria colectiva de nuestro *yo* social (Halbwachs, 1992).

En este marco teórico, pretendemos centrarnos, sobre todo, en el análisis de la memoria colectiva, sin embargo, y dado que nuestra tesis parte de entrevistas y cuestionarios respondidos de manera individual, es necesario conocer cómo van a recordar los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria para contestar a las preguntas que realizamos. Ello nos ayudará a entender los factores que explican los mecanismos psicológicos que generan esas respuestas.

2. LA MEMORIA COLECTIVA Y SUS VÍNCULOS CON EL CÓDIGO DISCIPLINAR

El concepto de *memoria colectiva* fue acuñado por el sociólogo francés Maurice Halbwachs en su libro, publicado en 1950, *Mémoire collective*. Hace referencia a los recuerdos y vivencias que atesora una sociedad en su conjunto y que se generan, entre otros factores, a través del estudio de la Historia de una comunidad de individuos. Ello condiciona las decisiones que toma una sociedad en conjunto, de ahí que la memoria colectiva esté estrechamente ligada con la identidad, las acciones presentes y con la

CAPÍTULO TERCERO

manera de proyectar el futuro de los individuos como miembros de un grupo social (Cuesta, 2011; Delgado-Algarra & Estepa, 2016)

El concepto de memoria colectiva es relevante para nuestra investigación porque pondrá en relación la *memoria escolar*, esto es, la reflexión individual sobre la experiencia escolar y colectiva, con una representación social de la escuela, y de la educación histórica en particular, sustentada en unas narrativas, unas prácticas educativas, unas metodologías y una cultura material recordados por generaciones de estudiantes de un modo similar. Todo ello conectará de manera intrínseca con el recuerdo que tengan los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP de la asignatura de Historia, a través de su memoria escolar - individual y colectiva- y el tipo de RS de la Historia que tengan – que se podrá relacionar de manera genérica con la memoria colectiva de la sociedad en la que vivan (Carretero, 2007; Carretero & Montanero, 2008; Imbernon & Angulo, 2005).

La memoria colectiva se construye a través de imágenes simbólicas y conocimientos elaborados, transmitidos y conservados dentro de las sociedades a través de la comunicación, es decir, tal y como vimos en el anterior capítulo: del lenguaje. En este sentido, la escuela y el tipo de memoria colectiva que se genera en la misma será capital para dar continuidad al grupo social, aunque en estrecha relación con otros mecanismos de difusión/reproducción cultural como los medios de comunicación, series de TV, novelas, historias familiares o contextos socioculturales (Sáiz & Parra, 2017). De hecho, el aprendizaje de la Historia dependerá en buena medida de la conexión entre la historia enseñada en el aula y su enfoque con la memoria colectiva que posea el alumno/a. (Arnosó, Páez, Bobowik, & Basabe, 2018)

Este concepto, “memoria colectiva”, debe ser remarcado, pues es también responsable de las respuestas de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP durante las entrevistas y los cuestionarios.

Cómo se ha formado la memoria del alumnado del Grado en Maestro/a en EP, qué respuestas encajarán con la RS mayoritaria de la Historia escolar o qué respuestas dan cuenta de memorias alternativas, producidas en las familias, grupos de amigos, o por parte de docentes con perspectivas alternativas, serán aspectos centrales de la presente tesis.

Resulta, pues, de especial relevancia ver cómo influye la memoria colectiva de la escuela, y de la educación histórica, en su forma de entender su futura práctica docente y en sus decisiones personales y profesionales (Roediger & Abel, 2015; Yamashiro, Hirst, &

MEMORIA Y RECUERDOS ESCOLARES

Coman, 2018). Asimismo, la memoria colectiva, coayudará a generar las lógicas de actuación de los individuos. Dependiendo del grado de integración dentro de la memoria colectiva que tenga un determinado estudiante aceptará o rechazará determinados cambios epistemológicos, psicopedagógicos o axiológicos en relación con la enseñanza/aprendizaje de la Historia escolar (Ocasio, Mauskapf, & Steele, 2016).

Por tanto, el objeto de estudio se verá influido por la memoria colectiva a la hora de recordar ciertos hechos o dar determinadas interpretaciones sobre la Historia o las clases. Dependiendo de cómo el conjunto de la sociedad imagine, recuerde o represente una clase de Historia, el futuro docente sentirá que ésta estaba bien estructurada o no, sentirá que el profesor era bueno o no, que respondía a unas finalidades adecuadas o no lo hacía. De ahí que podamos afirmar que la memoria colectiva conecta de manera directa con el concepto de código disciplinar, esa tradición social que, basada en discursos, prácticas y rutinas, legitima la función educativa atribuida a una materia en cuestión, la Historia en este caso, y que regula el orden de la práctica de su enseñanza (Cuesta, 1997).

Finalmente, y cerrando estos párrafos sobre la memoria colectiva, es interesante la distinción que realiza Mèlich (2006) sobre memoria literal y memoria simbólica, conceptos que nos gustaría explicar y que nos serán de ayuda durante el análisis de las entrevistas y cuestionarios. Durante la investigación, todos los estudiantes harán uso de la memoria literal: explicitarán acontecimientos vividos, únicos y singulares. Algunos harán referencia a la utilidad de esas vivencias utilizando la memoria simbólica, es decir, comparando esos acontecimientos con otros porque les pueden ayudar a entender el mundo en el que viven (de manera pasiva) o porque les pueden ser útiles para sus vidas - de manera activa- (Mèlich, 2006). Todo ello conecta con la memoria individual de la que hablaremos en los párrafos posteriores.

3. LA MEMORIA INDIVIDUAL: LA REMEMORACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES

Una vez analizados los conceptos relacionados con la memoria colectiva y su importancia y relación con la investigación pasaremos a examinar aquellos aspectos de la memoria individual que son de interés para nuestro estudio.

Cuando hablamos de memoria individual hemos de distinguir tres tipos: la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo.

CAPÍTULO TERCERO

La memoria sensorial y la memoria a corto plazo quedarán fuera de este análisis, ya que en esta tesis recurriremos a recuerdos de acontecimientos o vivencias que tuvieron lugar muchos años atrás. Por ello nos centraremos en la memoria a largo plazo, que contiene información relativa a la memoria implícita y a la memoria explícita.

La memoria implícita, también denominada procedimental, se enmarca en aquellas habilidades o mecanismos que realizamos de manera inconsciente, sin focalizar nuestra atención en llevarlos a cabo - son aprendizajes de tipo mecánico como leer, escribir, conducir una bicicleta, etc.-. La memoria explícita está asociada al conocimiento consciente de personas, lugares o cosas y su significación para con nosotros. Existen dos tipos de memoria explícita: la semántica y la episódica.

La de tipo semántico se suele asociar a la información que aprendemos sobre nuestro entorno y que actúa de manera independiente a nuestras vivencias. Por otra parte, la memoria episódica contiene información relativa a las experiencias personales y a los contextos en el que estas tuvieron lugar (Tulving, 1983). Lo que se recuerda no es el suceso, sino la experiencia del suceso.

Ambos tipos de memoria a largo plazo se diferencian, como se ha dicho, en su misma esencia, y también en el proceso que se da en nuestro cerebro para recuperar la información almacenada y en los mecanismos de extracción (Soriano, Macizo, & Bajo, 2004). Por ejemplo, visitar un lugar común en nuestra infancia, pero extraño en nuestra madurez, reactivará en nuestra memoria experiencias ligadas a ese lugar, las cuales incluso pueden haber sido “olvidadas” durante años y recuperadas ahora.

En cambio, la memoria semántica, como se ha dicho, nos da información que suele ser independiente del contexto, con un carácter más abstracto y general. Normalmente este tipo de conocimiento es producto de la repetición y acumulación progresiva de información (Aguado-Aguilar, 2001), se asocia a nuestros conocimientos sobre la lengua y el mundo tal y como enunció Tulving (1972)

Ambos tipos de memoria no funcionan como departamentos estancos y numerosos estudios sugieren que existen relaciones y no son absolutamente independientes (McKoon, Ratcliff, & Dell, 1986)

Todos estos datos serán de gran importancia para la investigación, ya que ésta se basa en el análisis de recuerdos, mayoritariamente lejanos para los estudiantes (Sáenz-Del Castillo, 2016). Durante las entrevistas y la realización de los cuestionarios los futuros

MEMORIA Y RECUERDOS ESCOLARES

maestros buscarán dentro de su memoria aquellos datos y aprendizajes desarrollados durante sus años de escolaridad.

Para localizar esos aprendizajes, durante el trabajo de campo se realizarán preguntas múltiples que comenzarán por los recuerdos más episódicos (experiencias vividas, situación en el aula, relación con los profesores, relación emocional o valoración de la clase de historia, etc.) y continuarán con preguntas más enfocadas a recuperar la memoria semántica, como las concepciones o ideas que tienen sobre la historia o aquello que consideran una *“buena praxis docente”* en abstracto.

Los y las estudiantes irán adentrándose progresivamente en sus recuerdos, su memoria a largo plazo trabajará y se aproximará a la información que nos interesa extraer: la manera que tienen de representar la Historia y su didáctica.

4. PROBLEMÁTICAS DE LA MEMORIA INDIVIDUAL

Los recuerdos producidos por la memoria a largo plazo son reconstrucciones de experiencias vividas en el pasado. Existen una serie de dificultades a la hora de recordar que debemos tener en cuenta cuando analicemos las respuestas aportadas por los estudiantes en diversos niveles. El trabajo que realiza el cerebro con las reminiscencias es complejo y, si en función de sus recuerdos y experiencias, los futuros docentes explicitan una concepción u otra de la Historia, será necesario saber cómo trabaja la memoria a la hora de recordar y qué problemas podemos encontrar al hacerlo.

Un recuerdo es la recreación o reconstrucción, desde el presente, de una representación de algún hecho ocurrido o aprendido, por tanto, durante el proceso de generación del recuerdo pueden aparecer sesgos que lo modifiquen o condicionen (Justel, Psyrdellis, & Ruetti, 2013)

Recordar la información, pero no la fuente, no ser capaces de rememorar algún suceso porque es doloroso o provocó un trauma, confundir aprendizajes nuevos con antiguos, suponen algunos pocos ejemplos de los sesgos que pueden generar las memorias de nuestros estudiantes.

Puede ocurrir que un alumno, muy interesado en un proceso histórico determinado, nos verbalice que le gustó mucho cuando lo estudió en la ESO y no ser cierto: su cerebro

CAPÍTULO TERCERO

habría construido un recuerdo falso. Ese proceso histórico lo analizó y estudió en primero de carrera, sin embargo, su memoria le dice lo contrario.

Schacter (2003) nos propone varias problemáticas que pueden ayudarnos a comprender los sesgos que puede producir la memoria y podemos encontrar al analizar los datos. Este autor propone una serie de elementos que suelen corromper los datos en las investigaciones que trabajan con la memoria.

El “pecado del transcurso” nos remite a un recuerdo que se ha perdido porque ha pasado mucho tiempo desde la experiencia vivida al intento de rememoración.

El “pecado del bloqueo” se centra en recuerdos que se encuentran ocultos y que precisan de estímulos para aflorar y ser explicitados. Las preguntas sobre el contexto, las relaciones con los profesores o situación en el aula, en definitiva, todo aquello relacionado con la memoria episódica, van encaminadas a desbloquear este tipo de recuerdos.

El “pecado de la atribución errónea” supone recordar algo, pero en el contexto equivocado. Por ejemplo, creer que durante las clases de 2º de Bachillerato se estudió la Transición Española a causa de que en los días previos a la entrevista ha muerto algún personaje protagonista de la misma. La información es correcta, el alumno/a recuerda sucesos de la Transición, sin embargo, no están relacionados con su época escolar.

El “pecado de la sugestionabilidad” se centra en las influencias externas que puede llevar al testimonio a creer haber vivido experiencias en el aula que no fueron tal y como tal las describe.

El último sesgo que nos interesa es de “la propensión”, recordar momentos con positividad o negatividad influidos por el presente. El alumno que había escuchado durante los años de carrera un discurso relacionado con los usos de la Historia podía, al entender que en la actualidad esos usos son buenos, hacer un juicio de valor de la clase de Historia negativo, cuando durante aquellos años disfrutaba mucho de la asignatura.

Por ello la entrevista y el cuestionario demandaba una aplicación práctica que justificase ciertos discursos más o menos teóricos influidos por el pecado de la propensión (Schacter, 2003).

5. LA VOZ DEL ALUMNADO. LAS EMOCIONES Y LA MEMORIA EPISÓDICA

Cuando hablamos de recuerdos, hacemos referencia al proceso mediante el cual rememoramos el pasado, apelamos a nuestra memoria y a todo el proceso perceptivo del pasado. Ello supone la recuperación de lo vivido utilizando la memoria. Este procedimiento se realizará desde el presente, y a través del prisma que nos aporten nuestras emociones, sentimientos y prejuicios. (Martínez-Valcárcel, Souto, & Beltrán, 2006)

Influirá el recuerdo sentimental o emocional, tanto en el ámbito personal (historia vivida) como en los recuerdos que nos ha aportado la comunidad a través de la educación obligatoria o postobligatoria -historia colectiva- (Barton, 2010).

La emoción que sienten los estudiantes al analizar un recuerdo personal o social es lo que se conoce como “objeto emocionalmente competente”, por tanto, de la misma manera que recordamos, de manera emocional, momentos de nuestra vida, la manera de acometer el aprendizaje en Historia hará que broten emociones diferentes cuando se hable de personas, acontecimientos o procesos históricos (Damasio, 2006; 2010).

Explicado el papel de las emociones en la gestión de los recuerdos y la memoria, entraremos a valorar las razones de la inclusión de los recuerdos escolares en nuestra investigación. A lo largo del trabajo evocaremos los recuerdos escolares de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP relacionados con sus historias escolares. Explicarán sus recuerdos de manera declarativa sobre aquello que fue significativo, importante y revelador de sus clases de Historia de manera individual. En base a las respuestas intentaremos encontrar patrones y regularidades que se puedan relacionar con las RS de la Historia y sus concepciones.

Durante la realización de las entrevistas y los cuestionarios, los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP emitirán narraciones libres rememorando hechos, anécdotas, sentimientos, emociones o situaciones del pasado durante las clases de Historia, los cuales estarán profundamente ligados a sus concepciones de la Historia como materia curricular y a las RS relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Tal como se ha expuesto en el Capítulo Primero: planteamiento del problema e Hipótesis de trabajo, estos factores estarán estrechamente relacionados con la percepción de la Historia y el

CAPÍTULO TERCERO

aprendizaje escolar, “siendo un gran obstáculo para construir una memoria razonada del pasado” (Martínez-Valcárcel, Souto, & Beltrán, 2006).

A lo largo de esta investigación hemos tratado de que los participantes en el estudio, futuros maestros de Primaria pudieran generar un discurso propio - más o menos coherente- sobre sus recuerdos escolares, las relaciones con sus maestros, sus concepciones sobre la historia y sus opiniones sobre la formación recibida en los años de carrera. El hecho de oír la experiencia de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP, cada una particular, cada una diferente, hará que desplacemos nuestros axiomas, más o menos razonados y/o coherentes, hacia el otro para que nos relate sus recuerdos, su verdad y su interpretación de su pasado, concreta y abstracta (Beltrán, Martínez-Valcárcel, Souto-González, Franco, & Hernández, 2004). Otorgaremos voz a quien no la ha tenido hasta ahora, seremos meros receptores de aquello que tengan que decir u opinar los futuros docentes, analizaremos aquello que se conoce como “voz del alumno” (Robinson & Taylor, 2007) – aunque, obviamente no trabajemos con alumnos al uso, este trabajo se focaliza en estudiantes del Grado en Maestro/a en EP, los cuales aportarán su testimonio sobre las vivencias, recuerdos o emociones experimentadas durante sus años de escolaridad.

En conclusión, y finalizando este capítulo, a partir del conocimiento generado por las informaciones aportadas por un total de 150 estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria, intentaremos observar regularidades a partir de sus testimonios y de los argumentos y razonamientos que sustenten sus creencias. Al testimonio, le otorgaremos el valor de conocimiento, y al conjunto de las aportaciones de los 150 estudiantes la calidad de datos para establecer conclusiones, estás sí, tesis de nuestro trabajo y conocimiento científico.

CAPÍTULO CUARTO
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y
DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

CAPÍTULO CUARTO

REFLEXIONES PREVIAS

Esta investigación analiza aspectos relacionados con la formación inicial de los maestros de Primaria, por ello, examinar sus competencias profesionales previas al ejercicio de la profesión nos parece básico para poder comprobar algunas de las hipótesis de trabajo apuntadas en capítulos anteriores. El estudio de las competencias profesionales de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP se enmarcará en nuestra investigación en el análisis del tipo de conocimiento didáctico de los contenidos de Historia que tienen estos estudiantes.

Tal y como se ha esbozado en el capítulo primero “Planteamiento del problema e hipótesis de trabajo”, deben contestarse cuatro preguntas relacionadas con ello: *¿Qué carencias, consciente e inconscientes, presentan los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP para enseñar Historia? ¿Qué visión tiene los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP sobre las intencionalidades del currículo de Historia? ¿Creen que la finalidad del currículo debería ser otra? ¿Cuál? ¿Son capaces los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP de trabajar de manera crítica una fuente histórica? ¿Qué tipo de propuestas evaluativas realizan los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP? ¿Están ligadas a sus representaciones de la Historia?*

Para contestar todas ellas a través de los instrumentos de análisis diseñados y explicitados en la segunda parte de esta tesis, el Marco Metodológico, debemos conocer, de manera teórica, conceptos relacionados con el conocimiento didáctico de las materias específicas- en nuestro caso, el Conocimiento Didáctico del Contenido de la Historia - y la capacitación profesional docente de los futuros maestros y maestras.

La investigación sobre el conocimiento didáctico y sobre la didáctica de la Historia en estudiantes del Grado en Maestro/a en EP ha sido tradicionalmente escasa (Miralles & De Pro-Bueno, 2009). Según De la Montaña-Conchiña (2016) ello se ha debido a la inestabilidad curricular (cambios y ausencia de un contenido crítico a trabajar), así como al hecho de que la Historia no haya tenido en las últimas décadas un espacio disciplinar claro dentro de la Educación Primaria. También a la rigidez del currículo escolar – ligado a modelos técnicos y prácticos, que más adelante analizaremos- y, en parte, al peso de la didáctica general y de los enfoques constructivistas de raíz piagetiana, aún hoy ciertamente vigentes en los postulados psicopedagógicos mayoritarios y en la praxis

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

profesional. A pesar de ello, en los últimos años ha habido un incremento considerable de la investigación sobre la formación en didáctica de la Historia de los futuros docentes de Primaria. Así, numerosos trabajos han puesto el foco en la importancia de la formación didáctico-disciplinar para el desarrollo de unas competencias profesionales y unos principios axiológicos que sirvan para romper con el código disciplinar (Parra, Fuertes, Asensi, & Colomer, 2021; Da Silva, 2016; Tutiaux-Guillon, 2008).

CAPÍTULO CUARTO

1. EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO DE LA HISTORIA

La línea de investigación sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido (en adelante CDC) es una de las que mayor difusión ha tenido en relación con las competencias profesionales de los futuros maestros. Para Shulman (1986) el CDC se origina bajo la pregunta: ¿Qué necesita saber y saber hacer el docente para impartir un determinado conocimiento y enseñar de manera coherente?

En nuestra investigación preguntaremos a los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP sobre el currículo de Historia en Educación Primaria, el trabajo de las fuentes y los métodos evaluativos. El objetivo será, entre otros, valorar el tipo de CDC en Historia que tienen al inicio de su formación inicial y al final de la misma, así como las posibles divergencias entre los datos recogidos de aquellos que han tenido una mayor exposición a la didáctica de la Historia (estudiantes de la mención de Artes y Humanidades) y aquellos que han tenido una formación más generalista.

Por todo ello, se hace necesario, en primer lugar, una introducción al conocimiento profesional de los futuros maestros, y, en segundo, al CDC de la Historia de los mismos.

Según Shulman (1987) el conocimiento profesional del docente, es decir, sus capacidades competenciales básicas para ser un generador de aprendizajes en su alumnado, está configurado por siete niveles: el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico general, el conocimiento curricular, el Conocimiento Didáctico del Contenido, el conocimiento de los estudiantes, el conocimiento de los contextos educativos y el conocimiento de las finalidades educativas, valores y objetivos.

Por su parte, Grossman (1990) reduce esta clasificación a cuatro niveles: el conocimiento disciplinar de la materia a enseñar, el conocimiento pedagógico general, el conocimiento del contexto de enseñanza y el Conocimiento Didáctico del Contenido. El último punto será de gran interés para la investigación, puesto que entrarán en juego aspectos epistemológicos, conceptuales-procesuales, metodológicos y actitudinales relacionados con las razones de enseñar y aprender Historia en la escuela. En función de las respuestas que nos den los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP podremos establecer conexiones entre determinadas formas de representar la Historia y, obviamente, su posible acción didáctica en el futuro. Asimismo, dentro del CDC de la Historia también analizaremos las nociones que tienen los estudiantes de la didáctica del contenido

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

curricular, sobre todo enfocando las respuestas hacia la consciencia de las finalidades que éste persigue.

La formación inicial de los maestros ha estado sometida a un profundo debate en los últimos años, los avances tecnológicos, los cambios en las políticas educativas y las demandas sociales de cambio han conducido a esta situación. Se suele asociar el fracaso de la praxis docente de los maestros a una formación inicial deficiente, aunque existen multitud de factores que pueden influir en ello (insuficiencia de formación permanente, escasa financiación del proceso de enseñanza-aprendizaje, contextos personales, etc.).

Para Zamudio (2003) el dominio conceptual y procesual de la asignatura, en este caso las Ciencias Sociales en su conjunto, representa el conjunto de saberes teóricos y procedimientos que el profesor emplea en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento epistemológico, por su parte, circunscribe el enfoque de enseñanza, las creencias y teorías asimiladas sobre el aprendizaje. El conocimiento didáctico, según este autor, se enmarca en:

La búsqueda de soluciones concretas a los problemas de la realidad social de los alumnos para hacer más significativo el aprendizaje de las Ciencias Sociales y generar mayor motivación en los estudiantes (Zamudio, 2003 p.101)

Cada disciplina académica posee una dimensión didáctica que configura las estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha dimensión se encuentra interrelacionada con los contenidos a trabajar. La selección de contenidos emana de una concepción epistémica concreta de la didáctica, que irá ligada a una determinada manera de trabajar didácticamente y, en nuestro caso, a un pensamiento histórico- concepto que explicaremos más adelante- más o menos complejo por parte del futuro docente. Todo ello, junto a los aspectos metodológicos y actitudinales, nombrados anteriormente, configurará la capacidad para enseñar y generar determinados aprendizajes de contenidos y procedimientos: el CDC de Historia de los futuros maestros de Educación Primaria.

Un buen conocimiento de los estudiantes permite al profesor interpretar mejor sus ideas y acciones, de tal modo que podrá organizar la enseñanza con más eficacia, enfocando las estrategias didácticas hacia mejores representaciones del contenido. Por otro lado, el conocimiento suficientemente detallado de un tema facilita al profesor anticipar los componentes y relaciones entre los

CAPÍTULO CUARTO

contenidos que pueden presentar más problemas para su comprensión (Acevedo-Díaz, 2009 p.25)

El interés por el CDC para esta investigación radica en que éste implica la transformación de un determinado contenido tópico en un conocimiento didáctico especializado y apto para ser aprendido por los discentes. (Chevallard, 1991), es decir:

El CDC es una combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico relativo a cómo enseñarla (Shulman, 2005, p.9)

Las didácticas específicas son indisolubles del tipo de contenido a ejercitar, por ello, resulta básico descender desde los enfoques más genéricos hacia aquellos más específicos de la didáctica de la Historia. Un conocimiento más amplio del contenido didáctico de la materia de Historia permitirá al docente poner más énfasis en determinados aspectos curriculares y propiciar aprendizajes más significativos de la materia (Shulman, 1986; Bolívar, 2011).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que toda actividad educativa se basa en las concepciones que tengan los docentes -en nuestro caso futuros maestros- de la didáctica específica, ya que guiarán sus ideas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Abell, 2007; Cochran-Smith & Lytle, 1990; Porlán & Rivero, 1998), de ahí que nuestra aproximación al CDC vaya más allá de la clásica transposición didáctica de Chevallard al reivindicar la importancia de las representaciones sociales, los aspectos contextuales y la dimensión institucional en la construcción/distribución del saber escolar:

Cuando se piensa el objeto de trabajo de la Didáctica de los diferentes saberes como una relación ternaria, es necesario tener presente: que cada una de las relaciones entre los distintos componentes está mediada por la otra, sus particularidades, y las instituciones donde se desenvuelven. De la perspectiva de Chevallard surge una hipótesis muy fuerte, que consiste en suponer que la dinámica de los procesos didácticos se acomoda al predominio de una relación con un saber determinado. En este caso particular, quiero señalar que la relación de trabajo que el estudiante establece, por ejemplo, con el saber matemático o con el saber geográfico, está mediada, a través del profesor, con la escuela, con el sistema educativo, y con el papel que desde la hegemonía dominante le asignan a la Matemática

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

o a la Geografía en la formación de niños y jóvenes [...] Aprender Matemática o Geografía es producto de trabajar con estos saberes, pero no en una relación aislada o separada de un contexto de prácticas que la determinan (Cardelli, 2004, p.60)

Lo mismo que Cardelli plantea en esta cita para los saberes matemáticos y geográficos podemos aplicarlo a los saberes escolares de Historia; unos saberes que no son neutros y que, como señala Tadeu da Silva (2002), implica reflexionar no sólo sobre la selección de los contenidos o los métodos de enseñanza sino también sobre el tipo de alumnado que, como docentes, o como institución, queremos generar.

Desde esta perspectiva, el CDC conllevará una ligazón entre los enfoques epistémicos y didácticos del docente, sus valores y propósitos y el contenido conceptual y procesual implicado en el proceso (Acevedo-Díaz, 2009).

Según Gudmundsdóttir y Shulman (2005), los docentes en formación trabajan intensamente los métodos generales de enseñanza, la psicología, la pedagogía o la sociología. Sin embargo, su formación en didácticas específicas es reducida. Asimismo, la reflexión sobre los contenidos didácticos, al no existir una formación básica en dichas didácticas, es igualmente escasa. Los docentes en formación deberían tomar conciencia de la necesidad de conseguir que sus futuros alumnos desarrollen aprendizajes significativos sobre la Historia y las Ciencias Sociales, pero también que lo hagan de un modo crítico, sin asumir contenidos o narrativas de forma naturalizada.

En el presente capítulo, abordaremos tres dominios dentro del CDC de la Historia del futuro maestro de Educación Primaria que nos parecen básicos para comprender los resultados de la investigación. Estos tres están superpuestos y coligados: en primer lugar, el dominio epistémico, es decir, sus aprehensiones respecto al tipo de conocimiento que debe desarrollar un alumno y su enfoque de enseñanza de la Historia para producir un aprendizaje complejo. Dentro del dominio epistémico, desarrollaremos los ámbitos conceptuales y procesuales, esto es el tipo de comprensión que tienen los futuros maestros de la Historia como materia disciplinar y el grado de desarrollo que tiene su capacidad de “pensar históricamente” para ser posibilitadores de un aprendizaje útil, reflexivo y crítico de la Historia.

En segundo lugar, abordaremos el dominio metodológico de la didáctica de la Historia: el conocimiento de los tipos de enfoques metodológicos con los que se imparte la

CAPÍTULO CUARTO

asignatura de Historia y que condicionarán las futuras prácticas de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP.

Finalmente, en tercer lugar, el dominio actitudinal o axiológico: los futuros maestros deben conocer, el tipo de actitudes que, en general, adoptan los alumnos ante la enseñanza de la Historia, tanto en su contexto escolar como en su relación con los docentes. Pero, además, deben ser capaces también de analizar críticamente las representaciones sociales de la Historia escolar para deconstruirlas y promover los cambios necesarios en función de los valores y finalidades socioeducativas que quieran promover (Parra, 2019)

Concluyendo este apartado y en vista de todo lo señalado anteriormente, sería deseable que los maestros en formación fueran competentes en la transformación de contenidos específicos –marcados por el currículo- para elaborar propuestas que generen conocimiento válido, crítico y reflexivo en sus alumnos.

2. EL DOMINIO EPISTÉMICO

Las representaciones de la Historia y el conocimiento del currículo tienen un papel importante en el desarrollo del pensamiento histórico por parte de los futuros docentes (van Hover & Yeager, 2007).

El análisis de los conocimientos didácticos sobre el contenido de los docentes debe ser el punto de partida que oriente los programas de formación para mejorar los procesos de aprendizaje (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005). El análisis epistémico de las creencias y percepciones de los futuros maestros debe ser clave para comprenderlo holísticamente (Fives & Buehl, 2012).

Las concepciones epistemológicas supondrán, en ocasiones, un obstáculo para el desarrollo de las competencias didácticas de los futuros maestros. Según Porlán et al (2011 p.160):

El profesorado tendrá tendencia a la disociación entre la teoría y la acción y entre lo explícito y lo tácito; tendencia a la simplificación y al reduccionismo; tendencia a la conservación adaptativa y rechazo a la evolución-constructiva; tendencia a la uniformidad y rechazo a la diversidad.

Los estudios clásicos apuntan a que la formación inicial no sólo no impugna, sino que en muchas ocasiones refuerza la visión epistémica tradicional de los saberes escolares como

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

la Historia (McDiarmid, 1994; Bain & Mirel, 2006; Seixas, 1998; Wilson & Wineburg, 1993). Otros trabajos, asimismo, han conseguido establecer conexiones entre las concepciones epistémicas dominantes socialmente y un escaso desarrollo de los ámbitos conceptuales y procesuales del CDC. Igualmente, todo ello conectaría con creencias asociadas a finalidades de la enseñanza de la historia ciertamente tradicionales (Woolfolk, Davis, & Pape, 2006; Korthagen, 2010; Lévesque, 2014; Pollock, 2014).

Los futuros maestros parecen mostrarse resistentes a los cambios. Epistemológicamente se han instalado en los modelos y pautas de trabajo de aula que vivieron como estudiantes. Evocan continuamente conductas interiorizadas. La concepción de los contenidos y la didáctica específica se basa en sus creencias previas, todo ello en contradicción, como hemos enunciado anteriormente, con sus deseos de innovación y cambio (Ferrerías-Listán, Pineda-Alfonso, & Solís-Espallargas, 2014; Watts & Jofili, 1998).

Consideramos que el análisis de diagnóstico de las percepciones que tiene el profesorado en formación permitiría establecer las bases para mejorar las competencias docentes, tal como apuntan Gómez-Carrasco, López-Facal y Castro-Fernández (2019).

En general, parece que el estudiantado del Grado de Maestro/a en EP consigue establecer un discurso declarativo crítico con la didáctica tradicional que no se corresponde con la práctica y con el desarrollo de un cambio epistemológico real de la didáctica de la Historia (Sáiz, Gómez-Carrasco, & López-Facal, 2018; Parra & Segarra, 2014). Las profundas contradicciones parecen responder a un modelo formativo que propone al estudiante una crítica de los modelos tradicionales, pero a través de unas rutinas profesionales acríticas (Martínez-Valcárcel, Souto, & Beltrán, 2006; Merchán, 2007; Cuesta, 1998; Gómez-Carrasco & Miralles, 2015; Parra, 2019).

Cuando hablamos del ámbito conceptual de la formación inicial englobamos el dominio de los contenidos de una disciplina académica y los procedimientos necesarios para posibilitar el aprendizaje. Los contenidos y los procedimientos que llevan a la construcción de dicho conocimiento, según Del Pozo, Fernández-Lozano, González-Ballesteros y De Juanas (2013), no parecen tan importantes para los maestros en formación, lo cual nos conduciría a una reflexión sobre el enfoque epistémico con el que comprenden el aprendizaje de la Historia.

Tradicionalmente, los estudiantes suelen entender el dominio epistémico como la suma de la vertiente académica o disciplinar de la materia: dominar la cronología, los procesos

CAPÍTULO CUARTO

históricos, personajes importantes y las narrativas maestras ligado -todo ello profundamente asociado a metaconceptos primarios del pensamiento histórico- y la vertiente metodológica, relacionada con las estrategias diseñadas para posibilitar el aprendizaje – reproductivo y memorístico- del alumnado. (Martínez & Rivero, 2001).

El ámbito procedimental de las capacidades didácticas del contenido nos conduce de manera directa a introducir conceptos relacionados con el “Pensamiento Histórico”.

En este apartado del marco teórico analizaremos los metaconceptos de “pensamiento histórico” y “pensamiento crítico” -aplicado este al estudio de la historia- vinculados en el presente trabajo a la formación inicial que los futuros maestros reciben durante sus estudios de Grado.

Los estudiantes, a partir de las RS de la Historia y condicionados por su educación formal en la escuela primero, y en la universidad después, desarrollarán un tipo de pensamiento histórico de mayor o menor calidad y con un mayor o menor calado y significación en su manera de entender la Historia y su didáctica.

Desde principios de los años setenta del siglo XX las representaciones y usos de la historia tradicionales vienen poniéndose en duda a través de investigaciones que demandan que el aprendizaje de la Historia se produzca por otras vías, no solo mediante la memorización, sino también mediante la adquisición de habilidades propias del trabajo del historiador. Mayoritariamente este tipo de concepciones innovadoras surgirán en el ámbito anglosajón, en Reino Unido, EUA o Canadá.

Estos investigadores introducirán enfoques constructivistas dentro del estudio de las didácticas específicas en general. Hay antecedentes, además, que indican que los metaconceptos ligados al Pensamiento Histórico no proceden de la historiografía, sino de pedagogos y profesionales de la educación sin relación directa con la Didáctica de la Historia ni con la educación histórica (Valls & Parra, 2018).

Dentro de la Didáctica de la Historia se introducirán nuevas categorías para definir el trabajo del pensamiento histórico en las aulas: relevancia histórica; pruebas históricas; cambio y continuidad; causas y consecuencias; perspectiva histórica; y dimensión ética de la historia. (Seixas & Morton, 2013) conceptos de segundo orden o conceptos procedimentales que significarán la reformulación del currículo de historia (Erickson & Seixas, 2015; Domínguez, 2015). Así, en los últimos años, estas significaciones de segundo orden han ido tomando protagonismo en el estudio de la Historia, capacitando al

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

alumno para comprender un pasado –ahora mucho más complejo- a través de las destrezas propias del historiador: búsqueda, selección y análisis de las fuentes históricas.

Los conceptos de segundo orden, introducidos por Seixas y Morton (2013), pueden definirse de la siguiente manera: la “Relevancia histórica” indica la magnitud y significación que se le da al fenómeno histórico en cuestión. “Pruebas históricas” remite al uso interpretativo de las fuentes históricas como generadoras del conocimiento histórico y de las posibles narrativas que de él resulten. “Causa y consecuencia” da una idea de la capacidad del sujeto para explicar el fenómeno atendiendo a la multicausalidad y la multiperspectiva, entendiendo, asimismo, las consecuencias que del mismo derivan. “Cambio y continuidad” supone describir los cambios y las permanencias utilizando el tiempo histórico de manera adecuada. “Perspectiva histórica” remite a la comprensión de las diferencias entre las mentalidades, creencias y motivaciones actuales y las existentes en el fenómeno histórico a estudiar y, asimismo, conduce al desarrollo de la empatía con los individuos que vivieron aquellos procesos. En esta línea Levésque (2008) dirá que la historia escolar contribuye al desarrollo de la empatía, concepto clave para entender aquello que movió a los actores de la historia a actuar como actuaron, incluso aunque no estemos de acuerdo con sus motivaciones. Finalmente, la “Dimensión ética” implica la competencia para emitir valoraciones éticas o juicios de valor sobre los fenómenos históricos, coherentes y adecuadas al contexto (Gómez-Carrasco & Miralles-Martínez, 2015).

De esta manera, podemos concluir que aprender a pensar históricamente no es más que la capacidad de representar el pasado recurriendo a conocimientos de ese pasado: los contenidos sustantivos o de primer orden -fechas, datos, personajes, conceptos, etc.- pero también a habilidades estratégicas para significarlo, entendidas como contenidos de segundo orden o metaconceptos históricos. (Fuster & Sáiz, 2014; Levesque, 2008; Barton, 2011; VanSledright, 2004; 2011; Wineburg, 2010).

Nos parece pertinente, después de analizar las destrezas reproductivas y memorísticas del estudio tradicional de la historia, los metaconceptos de Pensamiento Histórico y el trabajo de valores ciudadanos a través de la educación histórica, introducir ahora los diferentes modelos curriculares asociados a estos conceptos.

CAPÍTULO CUARTO

LOS MODELOS DEL CURRÍCULO ESCOLAR

En este punto se hace necesario introducir a nivel teórico los diferentes modelos curriculares en los que, tradicionalmente, se ha acotado el currículo escolar de Historia: el modelo técnico, el práctico y el sociocrítico.

Según Rincón (2007, p.57)

El interés técnico es el que motiva a los seres humanos a adquirir conocimientos para el control técnico de objetos naturales. El saber que resulta de este tipo de interés es un saber instrumental que adopta la forma de explicaciones científicas; este interés ha producido buena parte del saber necesario para la industria y los procesos de producción modernos y, por ende, seguirá siendo necesario para que la humanidad pueda gozar de los beneficios materiales de la producción.

El currículo técnico de la historia curricular debe asociarse al mismo surgimiento de la disciplina académica: el positivismo histórico propio del siglo XIX- que ya hemos explicado en el capítulo 2 del trabajo-. Habermas (1999) enunciaba que, cuando se aplica el currículo técnico a cualquier disciplina los estudiantes se transforman en meros receptores de conocimientos previamente establecidos. En el caso de la Historia, nos remite a una concepción netamente tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se basa en la repetición y memorización de datos, fechas y procesos históricos (Cuesta, 1997; Goodson, 1995).

El currículo práctico, por su parte, aparece como respuesta al técnico. En él se ejerce el juicio práctico y la interpretación del conocimiento histórico; incluso se puede llegar a analizar la tradición cultural de la propia disciplina para comprender su origen y los objetivos que persigue. En el caso de la Historia, el currículo práctico o el modelo curricular práctico es el que pretende desarrollar en el alumnado los metaconceptos del Pensamiento Histórico: trabajar la causa y la consecuencia, la multicausalidad, cambio y continuidad, la interpretación de la realidad y la relevancia histórica. El trabajo de los discentes ya no se basa en la memorización y reproducción de las narrativas históricas. Los estudiantes – a través de metodologías activas, casi siempre derivadas de la pedagogía general – se transformarán en constructores de su propio conocimiento histórico usando las técnicas propias de los historiadores clásicos (Ashby & Lee, 1987; Carretero &

Voss, 2004; Cooper & Chapman, 2009; Levesque, 2011; Seixas & Morton, 2013; Endacott & Brooks, 2018; Honing & Porat, 2019)

Finalmente, el modelo curricular sociocrítico surge de la pedagogía crítica y tiene un interés emancipatorio. Se intenta trabajar la autonomía racional y la libertad del alumnado superando los objetivos técnicos y prácticos de producir conocimiento pretendidamente neutral (Romero-Morante, 2018; Parra & Morote, 2020). Así, el modelo curricular sociocrítico de la Historia escolar tiene como objetivo que el estudiante, a través del estudio de esta disciplina, entienda su realidad, la interprete y pueda llegar a transformarla – como individuo y también dentro de su colectividad- (Carretero, 2007; García-Pérez, 2000).

3. EL DOMINIO METODOLÓGICO

Numerosos autores afirman que un aprendizaje histórico consolidado a través del desarrollo del pensamiento histórico ayudará a formar profesionales críticos y reflexivos para con la historia. Para ello será necesario una profunda reflexión sobre los enfoques metodológicos más adecuados para conseguir dichos objetivos. Los alumnos producen un conocimiento histórico mucho más rico cuando la metodología llevada a cabo por el profesor es coherente con los objetivos de enseñanza (Merchán & Pérez, 1987). No sólo es importante, por tanto, el ámbito epistémico del CDC, sino que la metodología utilizada deberá ser acorde a los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Pozo, Carretero, & Asensio, 1983).

Las metodologías más transmisivas, asociadas a una Historia escolar tradicional, han contribuido a extender la idea de que la educación histórica puede ser:

Un acopio de conocimientos, desde una idea de la ciencia también como ininterrumpida acumulación de conocimientos en progreso, y la convicción de que todo aquello puede aprenderse, convenientemente resumido, bajo la concepción del aprendizaje de fuera a dentro (Maestro, 1997, p.11).

Al parecer, las metodologías asociadas a una historia basada en la memorización y reproducción de los hechos más significativos de la Historia factual siguen teniendo vigencia en la actualidad. Estas rutinas metodológicas suelen conducir al maestro a realizar dinámicas en clase en las que las alumnas asumen un papel pasivo ante las explicaciones del profesor o ante las lecturas recomendadas, fundamentalmente el libro

CAPÍTULO CUARTO

de texto. Los docentes de Historia no deberían asociar la repetición de una serie de contenidos conceptuales, introducidos en una prueba de tipo memorístico, como elementos que prueban la adquisición de un pensamiento histórico complejo, ni de un conocimiento histórico real y capacitante por parte del alumnado.

Ello sigue siendo habitual en los niveles obligatorios de la educación en España (Gómez-Carrasco & Miralles, 2013; Sáiz, 2012; 2013; Barton & Levstik, 2003; Souto, Fuster, & Sáiz, 2014). Todo esto está en sintonía con lo indicado por Barton (2010) sobre el rechazo que producen ciertas metodologías basadas en el seguimiento de libros de textos tradicionales, rutinas memorísticas o abuso de las clases magistrales en el alumnado.

Por otra parte, existen investigaciones que refuerzan las hipótesis asociadas al cambio metodológico en la enseñanza de la Historia como propiciadora de aprendizajes significativos en el alumnado. Así, existen docentes comprometidos y conscientes de que su acción metodológica puede influir en el aprendizaje de la Historia; sin embargo, esta consciencia muchas veces choca con la imposibilidad de llevar a cabo estos cambios metodológicos. Todo ello asociado, en muchas ocasiones, a determinadas circunstancias que analizaremos más adelante (Tutiaux-Guillon, 2003).

Parece ser que los estudiantes suelen tener concepciones sobre la Historia y su didáctica asociadas al perfil del docente tradicional que ha recibido, asimismo, una enseñanza de la Historia fuertemente influida por el código disciplinar (que condiciona sus propuestas metodológicas para afrontar la enseñanza de la Historia). Sin embargo, Hernández y Medina (2014) establecen que también es posible encontrar futuros docentes comprometidos con la ruptura de las rutinas metodológicas tradicionales, interesados en el debate, la reflexión, el trabajo de la memoria histórica, las metodologías basadas en la resolución de problemas, en el trabajo con ideas previas, en el trabajo con fuentes dentro del aula o en el trabajo del tiempo histórico y la explicación. Estos docentes se encuentran, en muchas ocasiones, sin el nivel deseable de herramientas para llevar a la práctica una ruptura metodológica, pero también epistemológica de la didáctica. Incluso, algunos otros no valorarán el cambio metodológico como algo central para producir aprendizajes significativos, tal y como proponen también Delgado, Algarra y Estepa (2016) o Tutiaux-Guillon (2003; 2008).

Existen algunos estudios nacionales e internacionales que nos pueden ayudar a interpretar los datos que obtendremos a partir de las fuentes de informaciones relacionadas con esta

investigación (Caín & Chapman, 2014; Lee, 2005; 2011; Wiley & Voss, 1996; van Drie & van Boxtel, 2008; Voet & De Wever, 2016; López-Facal, Miralles, Prats, & Gómez-Carrasco, 2017)

Las RS ligadas a esa clase de retórica conectan con un tipo de habilidades cognitivas que, tradicionalmente, se han asociado al aprendizaje de la historia: memorización, conocimiento factual y cronología.

Para estos investigadores será importante no caer en el error de concebir el pensamiento histórico como una mera acumulación de habilidades o destrezas anteriormente señaladas, los conocimientos son importantes, al igual que las competencias, y el proceso de aprendizaje de la Historia debe englobar ambos niveles (Caín & Chapman, 2014; Lee, 2005; 2011).

El trabajo reflexivo a partir las fuentes, propio de un pensamiento histórico complejo y en ocasiones crítico, puede ayudar a generar mejores capacidades procedimentales en la didáctica de la Historia. Asimismo, fomentará la construcción del contenido histórico por parte de los futuros maestros, mejorando el ámbito disciplinar y pudiendo transformar el conocimiento histórico – lo que se relaciona nuevamente con el ámbito epistémico del CDC de la Historia que hemos visto en el punto anterior- (Wiley & Voss, 1996; van Drie & van Boxtel, 2008; Voet & De Wever, 2016). Entendemos que los estudiantes que han cursado la mención de Artes y Humanidades han trabajado la didáctica de la Historia siguiendo estas líneas maestras de actuación por parte de los formadores, por tanto, nos interesa conocer los resultados de otras investigaciones llevadas a cabo en estudiantes del Grado en Maestro/a en EP que han apostado por el desarrollo del pensamiento histórico a partir de fuentes.

La problematización de las fuentes, bien guiada por el formador (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006), podrá generar docentes en formación con mejores capacidades procedimentales, lo cual, además, implicará una gran carga cognitiva para los mismos (Hmelo-Silver, Duncan, & Chinn, 2007). Otras investigaciones apuntan que el desarrollo de metaconceptos secundarios del pensamiento histórico ayudará a consolidar los primarios (Reisman, 2012). Las destrezas relacionadas con el pensamiento histórico suponen una buena estrategia para formar maestros competentes (López-Facal, Miralles, Prats, & Gómez-Carrasco, 2017). Un gran conocimiento de las narrativas maestras de la Historia, sin embargo, no tendrá que implicar necesariamente un pensamiento histórico

CAPÍTULO CUARTO

más complejo ni crítico (Voet & De Wever, 2016; Barton & Levstik, 2003; McCrum, 2013; McDiarmid, 1994).

Es difícil saber si a la hora de ejercer su profesión de manera práctica, las maneras de entender la historia, y las aplicaciones de la didáctica del contenido – teóricamente aprendidas en la formación inicial- serán aplicadas en la práctica ya que existen una gran cantidad de factores contextuales que podrían influir a los futuros maestros (Levy, Thomas, Drago, & Rex, 2013; Fehn & Koeppen, 1998; Crawford, 2007).

Por ello, en los instrumentos utilizados para trabajar la muestra se ha interpelado a los estudiantes por los usos prácticos de las fuentes históricas. En función de las respuestas podremos establecer conexiones entre discursos epistémicos que impugnan la historia tradicional y un pensamiento histórico complejo que les permita proponer actividades para trabajar las fuentes de una manera crítica. Asimismo, las preguntas acerca del currículo de Historia nos permitirán analizar si su formación inicial les ha permitido deconstruir el currículo actual y concretar si han adquirido capacidades para diseñar, al menos de manera declarativa, unas finalidades críticas para el currículo. Todo ello nos podrá dar pistas sobre el dominio conceptual y procedimental del CDC de Historia que tienen los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP. Parece que la formación inicial cambia las creencias y discursos de los futuros docentes, pero que éstos se ven incapaces de llevarlo a la práctica posteriormente - con el trabajo de fuentes, por ejemplo-, lo cual podría indicar una capacitación profesional deficiente y un CDC poco perfeccionado (Voet & De Wever, 2017).

Las propuestas metodológicas alternativas permitirían a los futuros maestros reflexionar sobre la práctica y herramientas críticas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como propone Andelique (2011):

El enfoque crítico de las prácticas de enseñanza, participar en instancias de interacción grupal para reflexionar sobre los contenidos centrales de la Didáctica de la Historia, identificar procesos de aprendizaje propios desarrollados durante el cursado a partir de autocríticas, producir explicaciones y conclusiones que den cuenta de las relaciones establecidas entre el marco teórico-metodológico y los datos empíricos relevados de las prácticas de enseñanza llevadas a cabo en la microexperiencia, pensar crítica y reflexivamente el rol de profesor de historia (Andelique, 2011, p.259).

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Asimismo, y a modo de conclusión, el cambio metodológico podrá generar un aprendizaje histórico si se ha producido un trabajo previo y serio sobre el pensamiento histórico. El diseño de actividades que permitan trabajar metaconceptos secundarios e incluso el criticismo con las narrativas y/o las fuentes parece condicionar y ligar el dominio metodológico al dominio epistémico (Hernández-Ramos & De la Paz, 2009).

Todo ello debe ser conocido por los futuros docentes. Es necesario que tomen conciencia de que enfocar metodológicamente sus clases a través de enfoques ligados al constructivismo-social puede no ser suficiente para crear contextos de aprendizaje adecuados para desarrollar el pensamiento histórico complejo (Tamim & Grant, 2013); el CDC de la Historia se hace necesario para que se propicien este tipo de aprendizajes, no solo los cambios metodológicos que proponen las didácticas generales.

4. EL DOMINIO ACTITUDINAL Y ASPECTOS AXIOLÓGICOS

Los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP deben conocer cuáles son las actitudes predominantes hacia la enseñanza de la Historia por parte de su alumnado potencial. Ellos mismos, como antiguos alumnos, producirán una serie de discursos que conectarán con maneras de entender la didáctica positivas o negativas. Algunos trabajos llevados a cabo sobre estudiantes parecen concluir que las actitudes negativas hacia la enseñanza de la Historia suelen vincularse a experiencias aburridas en el aula, asociadas, en muchos casos a la lectura pasiva del libro de texto, la toma de notas a partir del discurso del docente o la copia de apuntes; a metodologías reiterativas, aburridas y monótonas, a fin de cuentas (Barton, 2010).

Asimismo, los recuerdos positivos se verán ligados, en primer lugar a la propia materia de estudio: los estudiantes muestran interés por conocer el pasado, la historia les parecerá amena y entretenida según el enfoque didáctico del profesor que la imparte (Fuentes, 2004), en segundo lugar – y en relación directa con lo anteriormente señalado-, mostrarán una actitud positiva ante cambios metodológicos coherentes que generen un conocimiento histórico ligado a metaconceptos secundarios del pensamiento histórico. En tercer lugar, presentarán una actitud positiva si se trata de alumnado con especial destreza para obtener buenas calificaciones a partir de la memorización, desde un enfoque epistémico tradicional de la asignatura por parte del docente (Merchán, 2010; 2007).

CAPÍTULO CUARTO

Los cambios metodológicos ligados a debates, técnicas de investigación asociadas al trabajo del historiador o el trabajo a partir de fuentes primarias suelen, asimismo, relacionarse con docentes con actitudes más cercanas y democráticas en el aula, por consiguiente, la actitud de los estudiantes, en nuestro caso futuros maestros, hacia la materia será mucho más positiva que la que tenían durante su escolarización obligatoria, en la cual han tenido, mayoritariamente, enfoques metodológicos tradicionales y profesores con actitudes autoritarias en el aula (Gómez-Carrasco, Rodríguez, & Mirete, 2016; Borja-García & Parra, 2017; Romero-Morante, 2014).

Por tanto, la actitud del profesor en el aula es importante para la mejor consideración de la asignatura y su didáctica. Como dicen Escudero (2009) y Pallás (2005), no se trata solamente, de lo que enuncia el currículo o de la metodología imperante, sino en lo que enseña el profesor con sus actitudes y su rol a la hora de controlar la clase. La actitud del profesor, por tanto, el trato personal con los alumnos y sus rutinas en el aula provocarán, asimismo, rechazo o aceptación por parte del alumnado (Martínez-Valcárcel, Souto, & Beltrán, 2006; Parra, 2013; Barton & Levstik, 2011; Barton & McCully, 2005).

De igual modo, como se ha visto a lo largo del actual capítulo y del capítulo dos, un enfoque unicultural de la materia de Historia generará actitudes negativas hacia la misma por parte de aquellos alumnos que, por circunstancias personales, se encuentren fuera de la perspectiva cultural desde la que se han construido las narrativas dominantes de la asignatura (Barton, 2010; Parra & Segarra, 2011). También debemos compartir que, aquellos enfoques que contextualizan el conocimiento histórico como un ente cerrado y que debe ser aprendido o que, al contrario, entienden que cualquier interpretación de la Historia es válida (sin llegar a comprender de manera profunda el pensamiento histórico) provocarán una actitud más negativa hacia la historia que aquellos que ante la incertidumbre del conocimiento histórico utilizan las herramientas del historiador para generar aprendizajes significativos y un conocimiento más crítico de la Historia (Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009).

En cuanto a la dimensión axiológica, no solo debemos hablar de las actitudes de los estudiantes para con la didáctica de la Historia, sino también, de los valores, normas y finalidades que esta persigue. La dimensión axiológica incluye al dominio actitudinal - los planteamientos ligados a metodologías tradicionales parecen provocar rechazo entre el alumnado - y lo complementa.

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Así pues, el conocimiento de la Historia no debería limitarse a la asimilación de destrezas del pensamiento histórico – como se ha planteado en el apartado del dominio metodológico – sino que se debería capacitar al alumnado para comprender la misma naturaleza de la construcción del conocimiento histórico insertado dentro del currículo y, asimismo, dotarlo de las competencias educativas necesarias para comprender que la didáctica de la Historia debería enfocarse desde finalidades sociocríticas, con el objetivo de capacitar a los y las estudiantes para vivir dentro de una esfera pública democrática e impugnar y desnaturalizar, si así lo desean, relatos y representaciones sociales tradicionales de la Historia (Valls & Parra, 2018).

Los estudiantes del Grado de Maestro/a en EP deberían conocer, por tanto, las intencionalidades del currículo de Historia, los valores que persigue y los valores que pretender fomentar entre la ciudadanía (Solbes, 2009). La multiplicidad y complejidad de la Historia debería ser un objetivo que trabajar en las clases de Historia, así como el fomento de un sano escepticismo acerca del poder y sus narrativas, todo ello con el objetivo de generar ciudadanos capaces de, en conciencia, construir su propia relación con el proyecto democrático siempre en construcción y siempre mejorable (Giroux, 2016).

El tipo de “pensamiento histórico” asociado a la dimensión axiológica del CDC de Historia, supone una superación del marco tradicional e implica entender su aprendizaje no solo como la adquisición de una serie de habilidades o destrezas para otorgar a los estudiantes las herramientas y capacidades cognitivas para garantizar la comprensión del constructo que supone el conocimiento histórico (Ashby & Lee, 1987; Carretero & Voss, 2004; Cooper & Chapman, 2009; Levesque, 2011; Sáiz, 2013; Wineburg, Martin, & Monte-Sano, 2012; Endacott & Brooks, 2018; Honing & Porat, 2019) sino también como la problematización del contenido a aprender para construir un conocimiento histórico crítico y complejo.

Sin embargo, si no se da un cambio epistémico es difícil que se de esa problematización del pasado. Como diría Jenkins (2009) o De Groot (2016) enseñar a pensar históricamente implica también problematizar los propios conceptos históricos y sus métodos de trabajo.

Los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria, como futuros docentes, harán un uso público de la Historia y, si consiguen desarrollar una perspectiva socio-

CAPÍTULO CUARTO

crítica de la Historia, es posible que puedan desarrollar una praxis que ayude tanto al desarrollo cognitivo y a la adquisición de estrategias procedimentales por parte del alumnado, sino también a capacitarlo para vivir y relacionarse en una esfera pública democrática para impugnar y desnaturalizar determinados relatos y representaciones, es decir, todo aquello relacionado con el dominio axiológico de la Didáctica de la Historia (Valls & Parra, 2018).

Asimismo, nos parece interesante y pertinente la reflexión de Goodman (2002 p.142) sobre la enseñanza de la Historia y el tipo de pensamiento histórico que podrían llegar a desarrollar los estudiantes.

La enseñanza de la Historia debería prepara para la argumentación, la disputa, el debate y la réplica respecto a cómo se conforman las ideas, las ideologías y las prácticas, los intereses de quién representan y cómo podría cambiarse el sistema para que produzca una mayor inclusión del alumnado.

Algunos investigadores, relacionados con las teorías críticas de la educación no solo abogan por combinar los enfoques señalados en el anterior párrafo, sino que defienden un cambio epistémico en la materia que permita que el conocimiento histórico sea una construcción propia que permita poner en relación el presente vital de cada individuo con el pasado y que le ayude a imaginar un futuro mejor para él y su sociedad. (VanSledright, 2004; 2011). Así, otra definición interesante de pensamiento histórico es la aportada por Arteaga y Camargo (2015) cuando dicen que:

Por pensamiento histórico entendemos una forma de comprender la realidad que permite asumir al presente como un constructo histórico, es decir, como resultante de procesos del pasado y, a la vez, como fundamento desde el presente, de los procesos que tendrán lugar en el futuro. En este sentido, la capacidad de “historizar” implica situar procesos, actores y objetos en un plano espaciotemporal que les otorga sentido. El pensamiento histórico se desarrolla a partir del empleo de categorías explicativas que coadyuvan a la comprensión del pasado y sus huellas en el presente, así como a la construcción de escenarios de futuro (Arteaga & Camargo, 2015, p.122)

Sin embargo, el caso español difiere ligeramente de otros países del ámbito anglosajón o de Iberoamérica. La tradición decimonónica ha impregnado la enseñanza de la Historia y las rutinas escolares hasta la actualidad; el aprendizaje memorístico y las narrativas

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

académicas tradicionales asociadas al relato nacional son, aún hoy día, evidentes (Pousa & López-Facal, 2013; Prieto, Gómez-Carrasco, & Miralles-Martínez, 2013; Fuster & Sáiz, 2014; Sáiz, 2011; Souto, Fuster, & Sáiz, 2014)

Un estudio de López-Facal sitúa en el 67% los alumnos de 2º de Bachillerato que alcanzan un nivel básico de pensamiento histórico expresado a través de narrativas (Sáiz & López-Facal, 2012), por tanto, tal y como apuntan otros trabajos (Fita, 2013) los estudiantes del Grado de Maestro/a en EP, cuando inician sus estudios universitarios, han desarrollado escasamente su pensamiento histórico. Uno de los objetivos de esta investigación será conocer si la formación inicial de los futuros maestros y maestras contribuye a desarrollar un pensamiento histórico complejo y crítico.

El escaso trabajo del pensamiento histórico debe relacionarse con las representaciones de la Historia que tiene el cuerpo docente y el tipo de praxis – asociadas a éstas- que se dan en las aulas. Para Cuesta (2003) los futuros maestros y maestras – que generalmente acceden a la formación universitaria con unas concepciones de la Historia tradicionales y un pensamiento histórico poco desarrollado-, deben pasar por tres estadios para tener un pensamiento histórico crítico: aprender a desear aprender historia de “otra manera”, ser críticos con el “conocimiento oficial” y actuar, poniendo en cuestión el código disciplinar, las rutinas escolares, las ideologías institucionales y los códigos gremiales de los maestros. Según este autor existen tres momentos en los que los maestros y/o profesores de Historia pueden acercarse a la “historia soñada” de la que hablábamos en el capítulo dos de las RS: la formación inicial, el momento del acceso a la docencia y la formación permanente. En esta investigación nos centraremos en la formación inicial y sus imbricaciones con el tipo de pensamiento histórico generado en los estudiantes del Grado de Maestro/a de Educación Primaria.

Por tanto, podemos concluir que el pensamiento histórico no es una habilidad innata en los estudiantes, sino que debe trabajarse y desarrollarse con el tiempo y el enfoque adecuado; ello supone saber plantearse problemas históricos, interpretar las fuentes históricas del mismo, desarrollar una conciencia histórica que ayude a relacionar pasado-presente-futuro y representar el pasado histórico mediante argumentaciones multicausales. (Rusen, 2007; Fuster & Sáiz, 2014; Levesqué, 2008; Seixas & Morton, 2013). Como muestra, el estudio de López-Facal y Sáiz (2012) para el caso español, que nos muestra que, si no existe un trabajo en el ámbito escolar para desarrollar el

CAPÍTULO CUARTO

pensamiento histórico, el alumnado despliega niveles cualitativamente muy bajos, datos que utilizaremos para comparar los resultados de la presente tesis.

Para optimizar la educación histórica y poder promover, como futuros docentes, un pensamiento crítico, será necesario un cambio cognitivo y metodológico -propio de un pensamiento histórico maduro-, pero también un cambio epistémico en las formas de representar la Historia, que conciben como una serie de conocimientos cerrados e incuestionables. Investigar sobre la formación de aquellos que constituirán el cuerpo de maestros en unos años nos parece capital para poder captar el tipo de pensamiento histórico que se desarrollará en las escuelas en el futuro (Miralles, Gómez-Carrasco, & Rodríguez, 2017)

Los participantes, en el trabajo que aquí se presenta, serán interrogados de manera directa por su pensamiento histórico a través de preguntas relacionadas con el uso de las fuentes históricas, el análisis del currículo o los métodos evaluativos,

Todos estos usos están, implícitamente, ligados al análisis de las narrativas maestras de la Historia tradicional. Por tanto, los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP deberían ser capaces de hacer un análisis reflexivo sobre los fundamentos epistemológicos de la Historia, de sus narrativas maestras y de las representaciones sociales de la Historia vigentes cuando son interrogados por los usos y utilidades de las fuentes históricas o de los métodos que utilizarían para evaluar a su alumnado.

Las narrativas – aunque no sean analizadas de manera directa en este trabajo – nos ayudan, de manera indirecta a valorar el desarrollo del pensamiento histórico entre las y los estudiantes del Grado en Maestro/a, recurrimos a ellas porque suponen una muestra fundamental de la manera de representar del pasado. A través del trabajo a partir de fuentes históricas podremos observar las capacidades en el manejo de los metaconceptos secundarios del pensamiento histórico cuando examinen y se interroguen sobre el trabajo de las competencias de Pensamiento Histórico a partir del uso de fuentes históricas (Barton & Levstik, 2004; Seixas, 2004).

La capacidad narrativa – de situar los escenarios y hechos históricos de manera coherente- es una condición imprescindible para el aprendizaje del pensamiento histórico de los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria, sin embargo, ello no es suficiente para el desarrollo de un pensamiento histórico crítico, para construir narraciones y para deconstruirlas. (Plà, 2005; Santisteban, González, & Pagès, 2009).

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Según la capacidad del alumnado para hacer un análisis crítico de las fuentes, narrativas maestras, podremos no solo saber qué grado de manejo tiene de los metaconceptos ligados al pensamiento histórico sino, tal como enuncia Rüsen en (Balseiro, 2011), su *disposición para otorgar al pasado utilidad para la orientación en el presente y en valores morales* y la reflexión sobre la Historia como una narración construida a lo largo del tiempo (Barton & Levstik, 2004; Bage, 1999; Monte-Sano, 2010; Topolsky, 2004).

Así, la representación de la Historia como narración y la explicación histórica para la reconstrucción del pasado, la empatía, el pensamiento crítico y el juicio moral contextualizado sobre las narrativas darán buena cuenta de un pensamiento histórico acorde a la dimensión sociocrítica de la Historia que esperamos tengan los futuros maestros de Primaria (Walkerdine, 2000; Giroux, 2001; Vidiella & Larrain, 2015; Santisteban & Pagès, 2010).

El trabajo de las fuentes históricas, por su parte, es un elemento central en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia para los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP. A partir de problemáticas históricas, deben ser capaces de generar un conocimiento histórico discutido y discutible que ponga en duda las narrativas socialmente aceptadas, con el examen crítico del pasado que ello implica (Henríquez, 2011; Montanares-Vargas & Llancavil, 2016; Arteaga & Camargo, 2015; VanSledright, 2011; Lesh, 2011).

A partir de un trabajo autónomo el futuro docente debe ser capaz de superar el carácter descriptivo y reproductivo que tradicionalmente se ha dado al trabajo de las fuentes históricas e introducirse en el campo interpretativo para analizar de manera crítica el pasado a través de las fuentes. Ello supone comprender que las sociedades no son estáticas y que cada individuo tiene capacidad de interpretar las fuentes históricas para argumentar sobre el pasado y contextualizar su presente (Santisteban, González, & Pagès, 2009) En esta investigación se cuestionará a los estudiantes sobre su trabajo con fuentes históricas para conocer el grado de complejidad de su pensamiento histórico y, si son capaces de emitir juicios críticos de las fuentes y de las narrativas maestras que se asocian al pensamiento histórico tradicional. También para ver si, más allá de lo declarativo, son capaces de aplicar unos fundamentos teóricos que a menudo no pasan de las palabras a los hechos (Parra & Segarra, 2014).

Así, el propio Tadeu da Silva enunciará que los mismos contenidos que aparecen en el currículo deberían ser revisados y puestos en duda por los mismos docentes. Entiende,

CAPÍTULO CUARTO

este autor que son las mismas estructuras de poder las que han diseñado ese currículo y que se ha de producir un cambio de paradigma en los propios valores de la asignatura; no importa tanto la manera de incluir los contenidos o el trabajo de las destrezas de pensamiento histórico para “aprender” los mismos, sino el planteamiento crítico de los mismos contenidos que aparecen en el currículo y que se estudian en la escuela (Da Silva, 2001; Vallejos, 2020).

Como hemos visto en el capítulo segundo, las maneras de representar la historia – mayoritariamente – entre los estudiantes conectan con la memorización y a la repetición de contenidos conceptuales, por tanto, “conocer la historia” parece implicar la acumulación de información sobre el pasado, cronológicamente ordenada que presenta una narrativa cerrada. Esta tradicional manera de concebir la historia supondrá una carga importante en la manera de entender el estudio histórico y su didáctica y, asimismo, condicionará el desarrollo de las competencias asociadas al pensamiento histórico entre los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria.

Según otros autores, la formación conceptual-procesual de los maestros suele ser escasa (Baldi, Warner-Griffin, & Tadler, 2015; Reisman, 2017). Por su parte, Reisman y Fogo (2016) señalan que una impugnación de las creencias sobre la didáctica tradicional puede implicar un CDC desarrollado. Si se trabaja un currículo crítico, el futuro docente debería mejorar su capacidad para generar un proceso de enseñanza-aprendizaje más rico.

Tal como enuncian Gómez-Carraco, López-Facal y Castro-Fernández (2019 p.12-13):

Es necesario haber desarrollado destrezas relacionadas con el tratamiento de la información, contextualizar los datos, relacionarlos con acontecimientos anteriores, simultáneos o posteriores, y valorar su fiabilidad y relevancia para nosotros y para los demás desde una perspectiva ética que favorezca la convivencia. No es necesariamente más competente la persona que acumula mayor cantidad de información erudita sobre un tema sea histórico o de otro tipo, sino quien sabe utilizarla correctamente en el contexto adecuado. Este tipo de destrezas forman parte de los métodos con los que trabajan los historiadores. Incorporar el método histórico a la educación parece ser una buena estrategia para formar a personas más competentes.

Si los futuros maestros reciben una formación inicial donde se dé una naturaleza interpretativa de la historia (que transforme contenidos, procesos y métodos para

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

generar el proceso de construcción del pensamiento histórico), la capacitación inicial podría mejorar su conocimiento conceptual y procesual (Voet & De Wever, 2017; Monte-Sano & Budano, 2013; Martin & Monte-Sano, 2008; Levy, Thomas, Drago, & Rex, 2013; Bain & Mirel, 2006).

SEGUNDA PARTE
MARCO METODOLÓGICO DE LA
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO QUINTO
FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

CAPÍTULO QUINTO

REFLEXIONES PREVIAS

En los capítulos anteriores hemos realizado la contextualización teórica de la investigación. En primer lugar, hemos hablado de los problemas asociados a la investigación y las hipótesis de trabajo y, en segundo, hemos elaborado un marco teórico para validar y sustentar dichas hipótesis alrededor de tres grandes ejes: las RS de la Historia; la memoria y los recuerdos escolares y la formación inicial docente en didáctica de la Historia. Todo ello ha articulado y condicionado la generación de un marco metodológico, y el diseño de unos instrumentos de trabajo aplicados a un conjunto concreto de participantes con el objetivo de adquirir datos relacionables con las hipótesis previas.

Para ello, en este Marco Metodológico vamos a presentar *el paradigma investigativo, los enfoques metodológicos de la investigación, los participantes* – quiénes son y por qué -, *las fases* que han ido configurando la investigación, *los instrumentos* – cómo están diseñados y se justifican, su proceso de confección y su relación con los problemas de investigación- *las categorías* que asociaremos a los datos obtenidos a través del programa Atlas.Ti - un software diseñado para el análisis de gran cantidad de datos textuales en las investigaciones cualitativas- y, finalmente, una introducción al *análisis, procesamiento y codificación de los datos* que conectará con el siguiente capítulo de esta investigación.

Elaborar este marco metodológico ha supuesto una tarea reflexiva alrededor de los procesos que entendíamos más adecuados para conseguir resolver los problemas planteados y que suponen el eje de todo el trabajo. Por ello, como es lógico, los instrumentos, técnicas y planteamientos metodológicos se han diseñado a partir de trabajos e investigaciones anteriores.

1. PARADIGMAS Y CRITERIOS DE VALIDEZ DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se enmarca dentro del espacio académico de las Ciencias Sociales y del ámbito educativo. Asimismo, el diseño de la investigación y los instrumentos, así como el análisis de los datos, se han realizado bajo el prisma de un paradigma *cualitativo*,

Esta perspectiva nos pareció la más adecuada para acometer un trabajo de investigación de estas características. Entendemos que la investigación educativa trata de comprender, analizar y reflexionar sobre las diferentes realidades que condicionan los contextos educativos y de aprendizajes; por ello, el enfoque cualitativo nos permitiría conocer y construir conocimiento a partir del análisis de la realidad educativa desde diversas ópticas y técnicas, que analizaremos más adelante (Del Rincón, Arnal, Latorre, & Sans, 1995).

Examinaremos el contexto educativo y, por consiguiente, social, cultural y político, donde se produce el aprendizaje, para obtener una imagen amplia del fenómeno que se intenta explicar (Salkind, 2009), en nuestro caso: averiguar si pervive una visión ligada al código disciplinar tradicional de la Historia en los futuros docentes de Educación Primaria, conocer si la formación inicial es capaz de impugnar las representaciones previas sobre la educación histórica que tienen los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP de la Universitat de València y, finalmente, discernir si las personas que han recibido una mayor formación en educación histórica y en didáctica de la historia son capaces de impugnar las representaciones sociales de la misma o, si por el contrario, éstas se perpetúan.

Por ello, consideramos que esta investigación tiene un corte cualitativo, ya que, aunque en ocasiones trabajemos con frecuencias o porcentajes, será nuestra interpretación para descubrir conceptos y relaciones de significados, con el objetivo de generar un esquema explicativo y comprensivo, lo que impulsará el análisis, y no un proceso matemático (Strauss & Corbin, 2016).

Como decíamos, aunque hemos partido de trabajos previos y estructuras metodológicas ya realizadas y contrastadas, el diseño de esta investigación no ha sido preestablecido de antemano; al contrario, las lecturas puramente teóricas y metodológicas han ido configurado las estrategias, métodos, instrumentos y selección de participantes, a medida que las fases de investigación iban avanzando. Así, hemos intentado establecer una

CAPÍTULO QUINTO

perspectiva holística en torno a los tres grandes problemas de la investigación, nombrados y descritos en el primer capítulo de esta tesis, a partir de las experiencias y testimonios concretos de estudiantes del Grado de Maestro/a en EP, es decir, hemos intentado acudir a lo particular, a lo concreto, para poder describir y comprender mejor la realidad. Dicha realidad ha tratado de construirse, por otra parte, con rigor científico, como veremos en los siguientes párrafos, pero atendiendo al paradigma interpretativo que tiene en esencia una investigación cualitativa como esta. Nuestra intención era atribuir significados a las situaciones estudiadas y vislumbrar esto mismo aplicado a nuestros sujetos de investigación. Asimismo, la recogida de información, como se ha dicho, no se ha limitado a describir los significados que los participantes explicitan en los instrumentos, sino que todo ello ha sido sometido a un análisis crítico por nuestra parte (Bisquerra, 2004).

Así, citando a Latorre et al (1995) esta investigación se ha desarrollado en seis fases. Una primera fase reflexiva en la que se ha identificado el problema de investigación y diseñado las grandes preguntas que debían ser contestadas; una segunda en la que hemos seleccionados los mejores escenarios para responder a las preguntas surgidas en la primera; una tercera fase en la que hemos entrado dentro de los escenarios de análisis a partir de muestreos de pilotaje y selección de los participantes; una cuarta fase de recogida de información y diseño de estrategias para categorizarla; una quinta fase en la que toda la información obtenida ha sido analizada y, finalmente, una sexta y última fase en la que se ha realizado la discusión de los resultados y las conclusiones.

Tal y como nos proponen diversos autores (Creswell & Miller, 2000; Guba & Lincoln, 1994; Corbin & Strauss, 2012) hemos intentado que el diseño de esta investigación fuera válido según criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad desde la perspectiva de un enfoque cualitativo.

Con respecto a la *credibilidad*, hemos recurrido al juicio crítico de expertos y a la recogida de material referencial a la hora de diseñar la investigación, los instrumentos y analizar los resultados. Las entrevistas y cuestionarios han sido transcritos de forma íntegra para respaldar los significados e interpretaciones surgidos a partir del análisis de los datos.

El criterio de *transferibilidad* ha sido posible tenerlo en cuenta en esta investigación con algunos matices. El criterio de transferibilidad se refiere al grado en que los sujetos investigados son representativos del universo al cual pueden extenderse los resultados obtenidos (Ruíz-Olabuenaga, 2003). Los estudiantes que han participado en el estudio

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

tienen un perfil similar al de cualquier estudiante de cualquier universidad de España que curse estudios superiores que le habiliten para ejercer la docencia en Educación Primaria. Por tanto, este *muestreo opinático* nos ofrece *transferibilidad*. Esta investigación se podría reproducir perfectamente en otros Grados en Maestro/a. Es cierto que la Universitat de València ofrece un determinado número y tipo de menciones que en otros contextos no existen, sin embargo, se podría plantear una investigación similar en otras universidades a partir de las optativas elegidas en 4º curso y el propósito podría ser similar. La concreción fenomenológica de la investigación, además, hace posible que los instrumentos puedan aplicarse a otras investigaciones con sujetos similares Guba y Lincoln (1981).

La *dependencia* es un criterio propio de las investigaciones de corte cualitativo de gran controversia. Es imposible que podamos repetir nuestras investigaciones, ya que cada fenómeno, cada entrevista con cada participante, es única e irrepetible. Nuestras hipótesis iniciales, además, podrían habernos llevado a forzar las respuestas de los participantes en función de intereses externos. Sin embargo, la Teoría Fundamentada – la cual desarrollaremos en el siguiente apartado de este marco metodológico-, nos ha aportado categorías y memos que no conformaban parte del cuerpo de las hipótesis iniciales. Además, hemos intentado explicar de manera pormenorizada los contextos de recolección de datos, utilizando instrumentos validados y probados previamente.

Por otra parte, y atendiendo a otros criterios metodológicos propios de la investigación cualitativa, hemos de hablar de *imparcialidad*, *inteligencia crítica*, *acción y práctica* y *apertura y publicidad* (Santaella, 2006; Uriquiza, Billi, & Leal, 2017; Díez-Gutierrez, 2020).

Hemos tratado de ser justos e imparciales en la investigación. Hemos trabajado con una muestra no probabilística, aunque si casual -ese concepto se desarrollará más adelante- y no hemos omitido ningún testimonio, compartiese o no nuestras perspectivas sobre la didáctica de la Historia o confirmase o no nuestras hipótesis iniciales.

La inteligencia crítica radica en la intención que tiene esta investigación de mejorar de alguna manera el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en los Grados de Maestro/a y, por extensión, en la enseñanza Primaria. Somos plenamente conscientes de que el número de participantes es reducido y las conclusiones que podamos sacar se enmarcan en un contexto muy concreto; sin embargo, tenemos el deber de describir los datos con el

CAPÍTULO QUINTO

objetivo claro de que pueda servir, de alguna manera, para mejorar la praxis docente en didáctica de la historia. Todo ello está relacionado con la *acción y práctica*, ya que esta investigación pretende contribuir a generar un cambio y una mejora en la formación de los futuros maestros y, por ende, de la sociedad en general.

Finalmente, esta ha sido una investigación abierta a controles externos, desde el mismo diseño de los instrumentos, en los que participaron expertos de diferentes universidades, a la conformación de los participantes, pasando por los diferentes exámenes y controles que se han ido realizando durante todos los años de investigación doctoral por parte de profesores-doctores del Programa de doctorado en Didácticas Específicas de la Universitat de València. Asimismo, las primeras aproximaciones y resultados se han ido haciendo públicos en dos congresos internacionales que también han contribuido a la apertura de la investigación y a la recepción de una retroalimentación que ha contribuido a su mejora.

2. ENFOQUES METODOLÓGICOS

Este estudio se enmarca en un enfoque fenomenológico. Ello es debido a que los objetivos de la investigación giran alrededor de analizar y comprender el tipo de significado que dan los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP a sus propias experiencias educativas y las Representaciones Sociales relacionadas con la Didáctica de la Historia (Smith & Shinebourne, 2012; Chenail, 2009; Eatough & Smith, 2008). Asimismo, dichas experiencias configurarán la materia prima con la que contará esta investigación para construir conocimiento y diseñar un cuerpo teórico que contribuya a la descripción e interpretación de los datos obtenidos.

En primer lugar, por tanto, debemos hablar de este trabajo como un estudio fenomenológico-hermenéutico. La orientación fenomenológica pretende descubrir las percepciones, sentimientos y acciones (en nuestro caso, proyectos de acciones) de los participantes, de una manera ciertamente *inductiva*.

De esta manera, intentaremos revelar lo que significa para los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP haber sido alumno o alumna de Historia durante su época escolar, estudiante del Grado en Maestro/a en EP en Didáctica de la Historia durante la actualidad y cómo entienden, interpretan y analizan dicha didáctica para su futura práctica profesional. No es, por tanto, un conocimiento objetivable desde el enfoque del

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

naturalismo científico o desde el positivista. Se trata del análisis de la comprensión de diferentes experiencias vividas, su explicación y significación por parte de los sujetos participantes en toda su complejidad (Husserl, 1998). Por ello, no podremos establecer leyes ni patrones de comportamiento, tan solo, y a partir del análisis de los datos, construiremos una teoría fundamentada, provisional y específica.

El enfoque metodológico nos ha ayudado en la investigación para trabajar las respuestas dadas en las entrevistas y los cuestionarios de manera subjetiva, es decir, entendiendo que no existía una “actitud natural” u objetiva hacia las grandes preguntas de la investigación ni tampoco hacia las maneras de interpretar la realidad por parte de los participantes. Las experiencias, representaciones y actitudes mostradas a lo largo del trabajo de campo no existían por sí solas, sino que eran producto de cada una de las conciencias de los estudiantes, los cuales las pensaban, valoraban y expresaban. Hemos intentado, por tanto, eliminar todo aquello que nos limitaba para percibir los datos y construir, a posteriori, la teoría (Villanueva, 2014; Fuster-Guillén, 2019).

Así, la percepción del mundo “natural” existe y es relevante para la investigación en función de su definición como “fragmentos de una experiencia” personal que les da el sentido. Por nuestra parte, hemos intentado analizar esos “fragmentos” sin entender los datos obtenidos como constituyentes de una realidad existente por sí misma, sino generados a partir de nuestra observación (San Martín, 1987). Por ello, hemos comprendido la investigación de manera holística: no tenía sentido analizar el tipo de experiencias educativas vividas o los enfoques metodológicos docentes que los participantes experimentaron como alumnos si no era poniéndolos en relación con otros problemas de investigación como, por ejemplo, las representaciones y usos de la Historia para, de manera relacional, configurar un todo, un producto que describir y analizar. Ello no ha dificultado que en esta investigación se muestren el número de impactos que aparecen de una determinada categoría en las respuestas de los sujetos, ya que la vocación holística de este estudio los pondrá en relación con el resto de las experiencias y fenómenos y les dará un sentido global.

Para todo ello, hemos descrito y analizado estos mundos subjetivos que aparecían en cada una de las experiencias de cada estudiante del Grado en Maestro/a en EP desde sus lógicas interpretativas (Villanueva, 2012; Fuster-Guillén, 2019; Husserl, 1998). Los estudiantes nos describirán sus experiencias, les darán -o lo intentarán- un sentido para que nosotros podamos dar un significado a sus respuestas. Nos parecía que este enfoque era el más

CAPÍTULO QUINTO

acertado para entender, entre otras cuestiones, qué es para los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP la Historia como materia curricular, cómo la trabajarían en el futuro y cómo reviven y explican sus recuerdos escolares relacionados con esta rama del conocimiento didáctico o como entienden la educación histórica. Sus descripciones nos ayudarán, durante todo el proceso de análisis de los datos, a realizar un esquema general de los significados construidos a partir de las grandes preguntas de la investigación.

Estructuraremos, por tanto, un conocimiento a partir de las experiencias de quien las ha vivido: los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP y la educación recibida en Historia. Es por ello por lo que en el capítulo tercero de esta tesis hemos hablado de las emociones, ya que abundarán en las experiencias descritas por los estudiantes y serán parte básica para la comprensión de las unidades de significado que surjan.

La interpretación y análisis de los datos obtenidos tendrá lugar de manera paralela a la obtención de los datos. A partir de las hipótesis iniciales tendremos generadas un conjunto de categorías para realizar el análisis, pero otras surgirán durante el propio proceso analítico, tal y como señala la Teoría Fundamentada -enfoque secundario de la investigación que nos ayudará a completar las unidades de significado durante el proceso de análisis y codificación datual-.

Ello nos permitirá, en función de las descripciones que los estudiantes den a sus recuerdos o a sus Representaciones Sociales (RS), generar propuestas teóricas en función de los datos que irán apareciendo.

Asimismo, gracias al análisis descriptivo de los datos derivados de los instrumentos podremos ir construyendo unidades de significado, es decir, la obtención de datos nos permitirá crear unidades semánticas que, gracias a nuestro análisis inductivo, conformarán elementos comparativos entre respuestas singulares cuyos elementos comunes permitirán ayudar a generar un cuerpo teórico que complemente las teorías iniciales que sustentan nuestras hipótesis iniciales (Campo-Redondo & Reverol, 2009).

La Teoría Fundamentada se basa en el interaccionismo simbólico de Blummer (1969). En efecto, la comprensión de significados de los sujetos configura un modelo explicativo a los mismos, es decir, se interpretan de manera subjetiva los datos construidos, a partir de sus recuerdos y de sus proyecciones de futuro, también de manera subjetiva, por las personas participantes. Los seres humanos, a través de la interacción con otros individuos, y utilizando símbolos, construyen significados; por tanto, los sujetos

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

participantes en esta investigación han construido su manera de interpretar la realidad educativa y sus representaciones de la historia interactuando con otros seres humanos, no sólo en el contexto educativo. La manera que hemos tenido de acceder a dichos constructos ha sido interactuando con ellos, a través de la palabra oral -- en las entrevistas- y la palabra escrita -en los cuestionarios-.

Por esta razón debemos huir, y así lo intentamos en este trabajo, de construir un intento de saber objetivo, relacionado con una concepción positivista del conocimiento. Cada sujeto ha expresado sus recuerdos y creencias en función de su relación con el mundo que le rodea y, también, de su relación momentánea con nosotros como investigadores. Es por ello por lo que, a pesar de que hemos trabajado desde una base teórica sólida, que además sirvió para predefinir las categorías del análisis de los datos, la realidad investigada nos ha permitido no apoyarnos sólo en ese marco, sino también en las explicaciones que íbamos generando a medida que analizábamos los datos (Bryant & Charmaz, 2007).

Así, la fase analítica de esta investigación comenzó a través del uso de “memos” - concepto que explicitaremos más adelante en el apartado de Categorización y codificación de los datos-, producto de nuestras hipótesis iniciales y nuestra observación durante la fase de obtención de datos y su posterior análisis para construir categorías provisionales (Strauss & Corbin, 2008).

La teorización realizada durante el análisis ha sido “sustantiva”, ya que hemos realizado preguntas sobre la Didáctica de la Historia, las relaciones entre profesores y estudiantes y el contexto educativo que cada individuo tenía (San Martín & Quilaqueo, 2012), es decir, hemos conseguido establecer relaciones entre las categorías surgidas a partir de las grandes preguntas de investigación. También ha sido “formal”, ya que hemos realizado las cuestiones a personas que compartían una formación común: eran estudiantes del Grado en Maestro/a en EP, unos con una formación generalista en Didáctica de la Historia, y otros con una formación muy específica. Por tanto, las diferentes teorías sustantivas surgidas durante la fase del establecimiento de relaciones entre categorías han acabado configurando un cuerpo teórico formal – aplicable específicamente al contexto trabajado- sustentado por un conjunto de participantes homogéneo, que podrá, en todo caso, coayudar a otras investigaciones con muestras y contextos similares, pero que en ningún caso podrá configurar una teoría objetiva y generalizable (Strauss, Corbin, & Zimmerman, 2002).

CAPÍTULO QUINTO

3. DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Los participantes en el presente estudio han sido estudiantes que cursan el Grado de Maestro/a en Educación Primaria en la Universitat de València, en concreto, aquellos/as que se encontraban en los cursos inicial y final del Grado.

Se ha trabajado con un total de 150 individuos: 100 estudiantes del primer curso y 50 del cuarto. Este último grupo se subdividió, a su vez, en otros dos grupos en función de sus itinerarios de especialidad: 25 estudiantes procedentes de la mención de Artes y Humanidades y 25 del resto de menciones sin relación con la Historia.

Las menciones, como se ha explicado en el capítulo introductorio del presente trabajo, son una serie de itinerarios que ofrece el plan de estudios del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València, mediante el cual los futuros maestros reciben, durante los dos últimos años de carrera, una formación más específica en aquella rama del conocimiento que elijan.

Cuadro 5.1. *Menciones del Plan de Estudios del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universitat de València*

Mención en Especialista en Lengua Extranjera
Mención en Especialista en Educación Musical
Mención en Especialista en Educación Física
Mención en Especialista en Ciencias y Matemáticas
Mención en Especialista en Tecnologías de la Información y la Comunicación
Mención en Especialista en Pedagogía Terapéutica
Mención en Especialista en Artes y Humanidades
Mención en Especialista en Audición y Lenguaje

Fuente: elaboración propia

Aquellos estudiantes que cursan la mención de Artes y Humanidades reciben una formación más profunda y rica en educación histórica y en su didáctica. Por su parte, el resto de participantes que reciben una formación general en dicha didáctica específica, solo habrán cursado dos asignaturas relacionadas con este campo: *Didáctica de las Ciencias Sociales: Aspectos básicos* -en el tercer curso- y *Didáctica de las Ciencias Sociales: Aspectos Aplicados* -en el cuarto-. Ambas materias tienen un peso en créditos

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

de 4,5, es decir, un estudiante que no se matricule en la mención de Artes y Humanidades se graduará habiendo cursado únicamente 9 créditos en Didáctica de las Ciencias Sociales de un total de 240.

Para que las conclusiones del presente trabajo tuvieran más peso, todas las menciones que ofrece la Facultad de Magisterio de la Universitat de València han estado representadas en el presente estudio a través de los participantes. La selección de los mismos ha seguido un proceso no probabilístico, puesto que se ha escogido de manera deliberada a futuros docentes de Primaria y, en concreto, para los de 4º curso, a los formados en menciones específicas; pero sí casual, ya que la selección se ha hecho a partir de individuos a los que se ha tenido acceso (Flick, 2018; 2007). Si se hubiera seguido un criterio aleatorio en la obtención de los participantes no habríamos podido obtener testimonios de cada una de las menciones del Grado en Maestro/a en EP. Por ello, no todos los estudiantes de 1º y 4º de Grado en Maestro/a en Educación Primaria han tenido las mismas oportunidades de participar en el estudio, hemos tenido acceso a aquellos estudiantes que se han prestado a participar de manera intencionada y voluntaria.

Este muestreo no probabilístico se ha realizado, además, por cuotas, ya que nos interesaba la comparativa posible entre aquellos estudiantes del grupo de Artes y Humanidades y el resto, así era necesario ajustar el número de sujetos entre este grupo y el Grupo Generalista - del resto de menciones-. Para valorar la incidencia de la formación inicial, necesitábamos, asimismo, un grupo de estudiantes que no hubiera recibido formación inicial en Didáctica de la Historia, por ello se decidió generar otro grupo con estudiantes de primero.

La muestra se codificó para garantizar el anonimato de los participantes. Ello, además, facilitó el tratamiento de la información recogida y la obtención de las unidades textuales ligadas a los conceptos y las categorías que más adelante desarrollaremos.

Cuadro 5.2 *Esquema de los participantes*

PARTICIPANTES TOTALES: 150 estudiantes	
PARTICIPANTES DE 1º DE GRADO: 100 estudiantes	
PARTICIPANTES DE 4º DE GRADO: 50 estudiantes	GRUPO ARTES Y HUMANIDADES: 25 estudiantes
	GRUPO GENERALISTA: 25 estudiantes

Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO QUINTO

Cuadro 5.3 *Codificación de los participantes*

ESTUDIANTES DE 1º DE GRADO	del 1. al 100.	
ESTUDIANTES DE 4º DE GRADO	del 101. – 150.	<i>GRUPO ARTES Y HUMANIDADES</i> (del 101. al 125.)
		<i>GRUPO GENERALISTA</i> (del 125. al 150.)

Fuente: elaboración propia

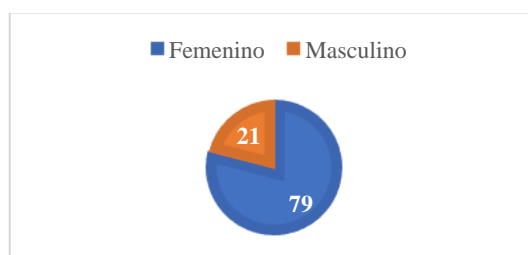
A continuación, ofrecemos una serie de tablas y gráficos en los que se plasma el origen, nivel de estudios, tipo de educación recibida antes de ingresar en el plan de estudios del Grado en Maestro/a de EP y sexo de todos los participantes en el estudio.

Presentamos estos datos para que se pueda observar que, a pesar de tratarse de un conjunto heterogéneo, los grupos a analizar – 1º y 4º del Grado de Maestro/a en EP – sus orígenes y formación previa - son, a grandes trazos, ciertamente similares, lo cual nos permite poder comparar las respuestas dadas por ambos grupos. A pesar de que los participantes se eligieron, por tanto, siguiendo un criterio no probabilístico casual, podemos observar que los diferentes grupos siguen tendencias análogas.

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS PARTICIPANTES: 1º DE GRADO EN MAESTRO/A EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Comenzamos ofreciendo la distribución, por sexo, de los y las participantes en el estudio que cursaban 1º del Grado de Maestro/a en Educación Primaria en el momento de la realización del cuestionario.

Gráfico 5.1 *Distribución por sexo de los participantes de 1º de Grado*



Fuente: elaboración propia

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

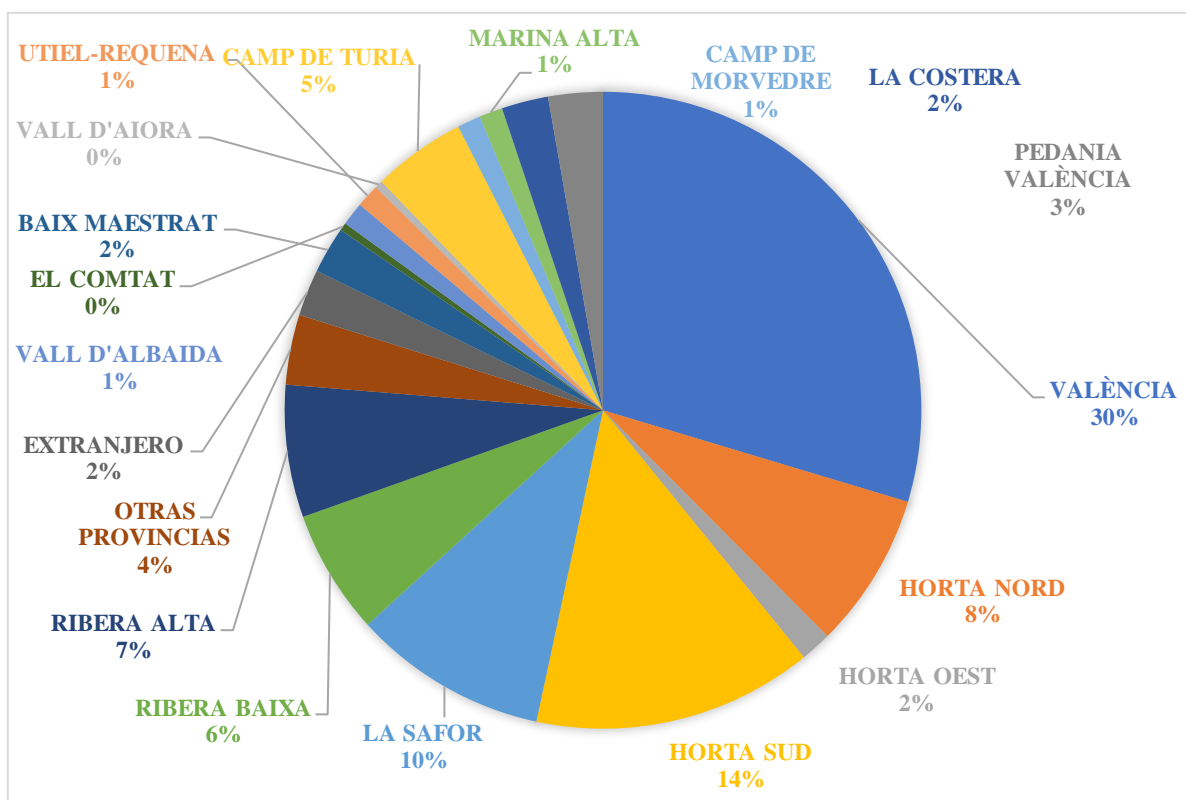
Pasamos ahora a desgranar la procedencia geográfica de los participantes, usaremos una tabla general y un gráfico con una distribución comarcal de su origen.

Cuadro 5.4 Origen de los participantes de 1º de grado

VALÈNCIA CIUDAD	31
RESTO DE PROVINCIA DE VALENCIA	60
PROVINCIA DE ALACANT	3
PROVINCIA DE CASTELLÓ DE LA PLANA	4
OTRAS PROVINCIAS ESPAÑOLAS	1
EXTRANJERO	2

Fuente: elaboración propia

Gráfico 5.2 Origen poblacional de los participantes de 1º de Grado por comarcas



Fuente: elaboración propia

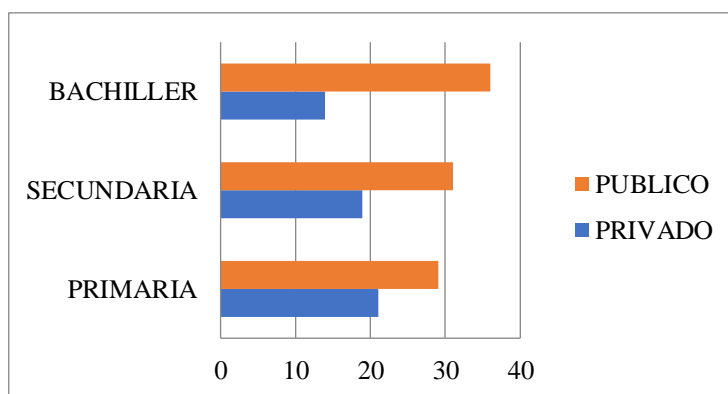
Como podemos observar el origen de los participantes es, mayoritariamente, la provincia de València, destacando entre ellos aquellas y aquellos provenientes de la ciudad de

CAPÍTULO QUINTO

València. Existe, asimismo una presencia testimonial de personas llegadas desde otras provincias de la Comunitat Valenciana, del resto de España y del extranjero.

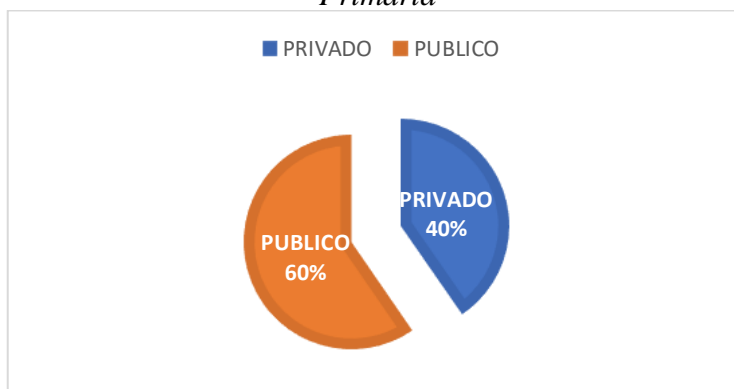
A continuación, ofrecemos información acerca de la formación escolar recibida por los participantes de 1º de Grado. Adjuntamos gráficos sobre el tipo de escuela/colegio/instituto al que asistieron, diferenciando los públicos de los privados/concertados.

Gráfico 5.3 *Formación escolar según titularidad del centro educativo*



Fuente: elaboración propia

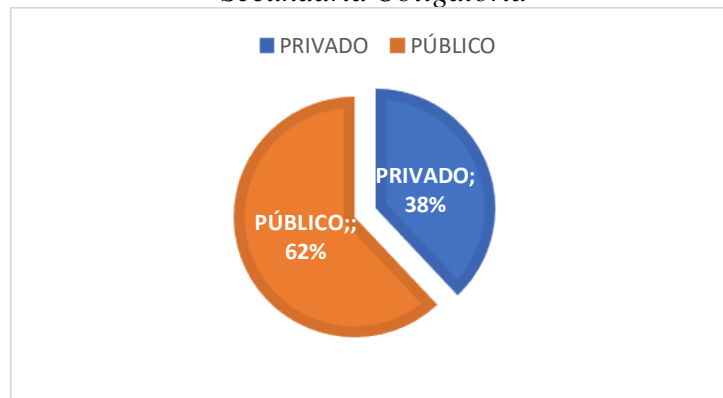
Gráfico 5.4 *Formación escolar según titularidad del centro educativo en Educación Primaria*



Fuente: elaboración propia

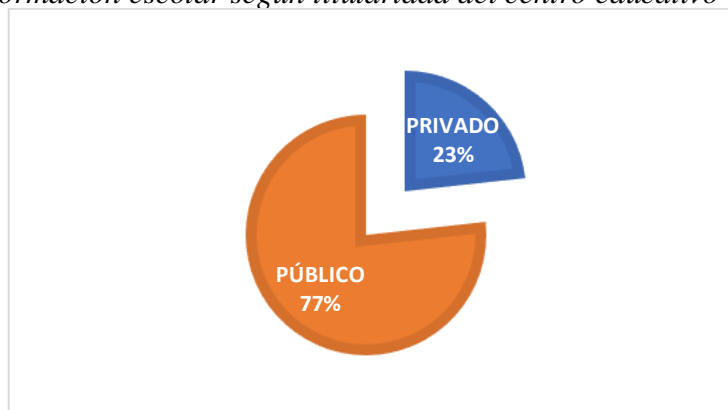
FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Gráfico 5.5 *Formación escolar según titularidad del centro educativo en Educación Secundaria Obligatoria*



Fuente: elaboración propia

Gráfico 5.6 *Formación escolar según titularidad del centro educativo en Bachillerato*



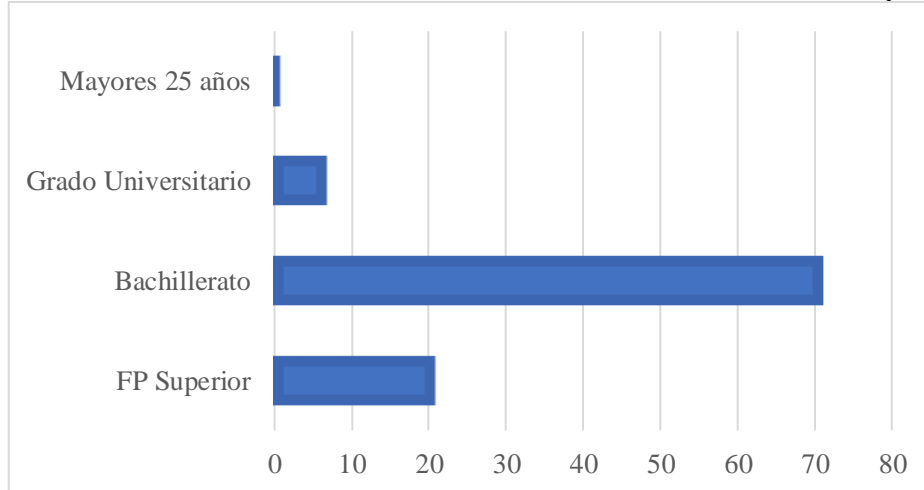
Fuente: elaboración propia

Observamos que, mayoritariamente, los estudiantes han cursado sus estudios escolares en centros de titularidad pública con una tendencia de 6 de cada 10, tendencias que aumenta en el Bachillerato, donde el promedio se eleva a casi 8 de cada 10 estudiantes.

Mostramos ahora la distribución por métodos de acceso de todos los participantes de 1º de Grado. Destacamos el importante porcentaje de estudiantes que acceden a través de Bachillerato y, en menor medida, los que lo hacen después de haber cursado un grado superior de FP.

CAPÍTULO QUINTO

Gráfico 5.7 Acceso al Grado en Maestro/a en EP de los estudiánde de primero



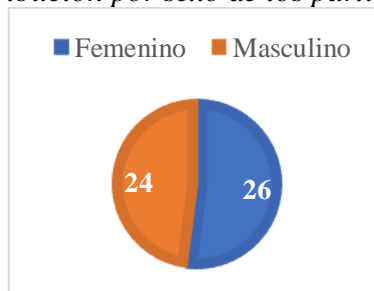
Fuente: elaboración propia

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS PARTICIPANTES: 4º DE GRADO EN MAESTRO/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Comenzamos ofreciendo la distribución, por sexo, de los y las participantes en el estudio que cursaban en el momento de la realización de la entrevista, 4º del Grado de Maestro/a en Educación Primaria.

Como podemos observar, los porcentajes varían sensiblemente respecto a los participantes de 1º. Entre las y los estudiantes del primer grupo encontramos una proporción de 8 mujeres y 2 hombres, entre los participantes de 4º, observamos unas proporciones que prácticamente rozan la paridad entre ambos sexos.

Gráfico 5.8 Distribución por sexo de los participantes de cuarto

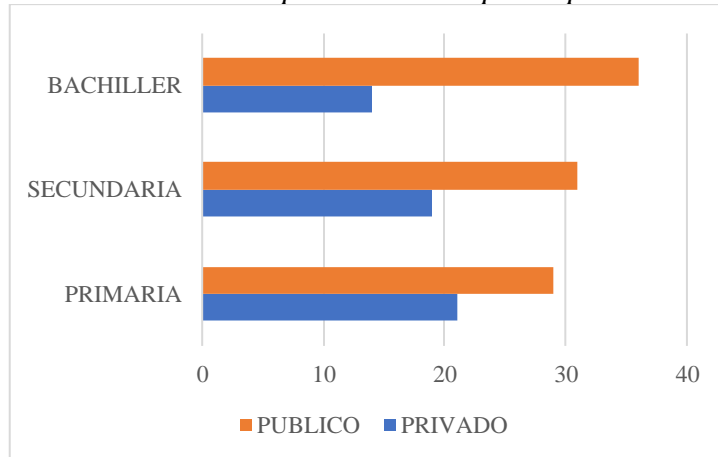


Fuente: elaboración propia

En cuanto a la formación escolar según la titularidad del centro educativo, encontramos resultados porcentualmente muy similares a los del grupo de 1º de Grado. Mostramos los gráficos a continuación.

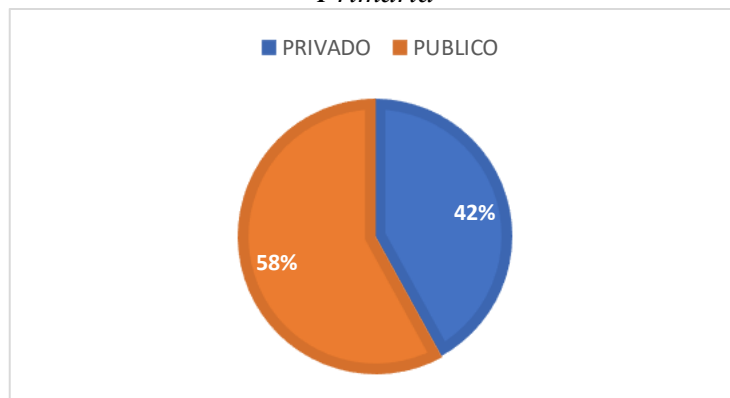
FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Gráfico 5.9 *Distribución por sexo de los participantes de cuarto*



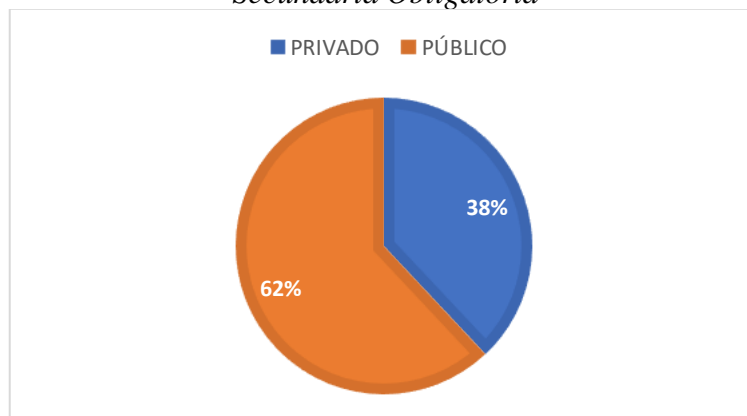
Fuente: elaboración propia

Gráfico 5.10 *Formación escolar según titularidad del centro educativo en Educación Primaria*



Fuente: elaboración propia

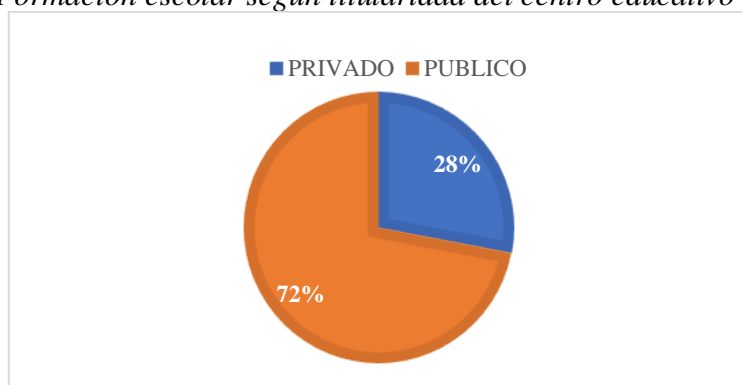
Gráfico 5.11 *Formación escolar según titularidad del centro educativo en Educación Secundaria Obligatoria*



Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO QUINTO

Gráfico 5.12 *Formación escolar según titularidad del centro educativo en Bachillerato*



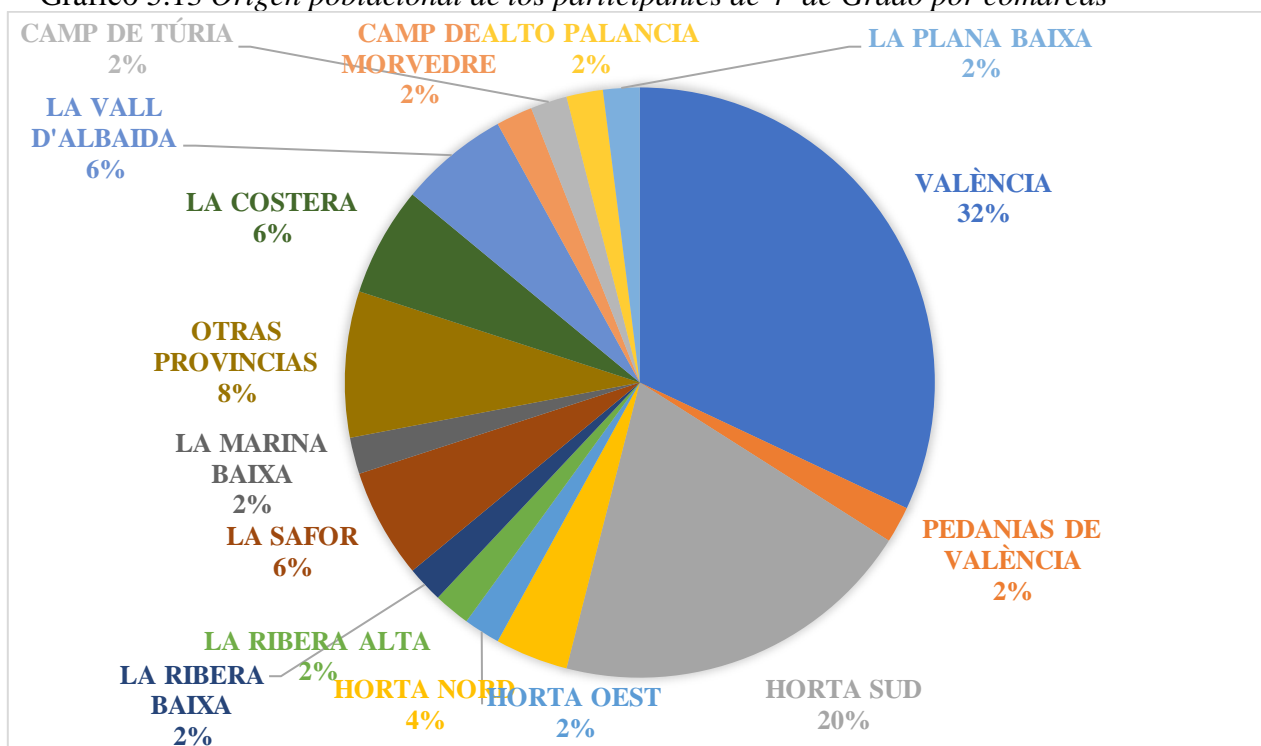
Fuente: elaboración propia

Cuadro 5.5 *Origen de los participantes de 4º de Grado*

VALÈNCIA CIUDAD	17
PROVINCIA DE VALENCIA	26
PROVINCIA DE ALACANT	1
PROVINCIA DE CASTELLÓ DE LA PLANA	2
OTRAS PROVINCIAS ESPAÑOLAS	4
EXTRANJERO	/

Fuente: elaboración propia

Gráfico 5.13 *Origen poblacional de los participantes de 4º de Grado por comarcas*

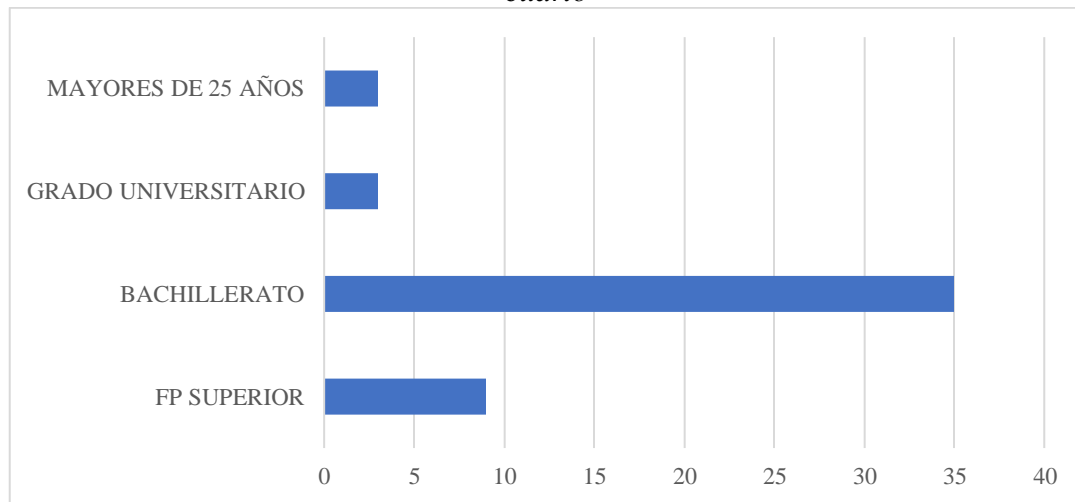


Fuente: elaboración propia

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Mostramos ahora la distribución por acceso de todos los participantes de 4° de Grado. Destacamos, al igual que ocurría en el grupo de estudiantes de 1° de Grado, el importante porcentaje de estudiantes que acceden a través de Bachillerato y, en menor medida, los que lo hacen después de haber cursado un grado superior de FP.

Gráfico 5.14 *Acceso al Grado en Maestro en Educación Primaria de los estudiantes de cuarto*



Fuente: elaboración propia

4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Después de describir al conjunto de personas que han participado en el estudio, presentamos las diferentes fases por las que ha transcurrido esta investigación y que suponen los principios básicos de la misma necesarios para su entendimiento.

Las hipótesis de partida se construyeron en base a las lecturas iniciales y fueron confrontadas a través de los datos que íbamos obteniendo a través de nuestra propia experiencia como investigadores (Quivy, 2005). Sin embargo, a medida que se iban conociendo y analizando datos, surgieron nuevas preguntas e hipótesis. Todo ello fue incluido en la investigación en el primer apartado de esta tesis – *Planteamiento del problema e hipótesis iniciales*-. De esta manera, el conocimiento se desarrolló mediante un proceso de construcción y reconstrucción entre la teoría y la práctica (Alvarado & García, 2008).

CAPÍTULO QUINTO

Cuadro 5.6 *Fases de la investigación*

<p>1ª FASE IDEAS INICIALES octubre 2013 – septiembre 2014</p> <p>Este trabajo de investigación parte de una investigación previa realizada en el marco del Máster de Investigación en Didácticas Específicas, resultado del cual se realizó el TFM “<i>Canvis i permanències en les concepcions de la Història dels estudiants de Magisteri</i>” dirigido por el Dr. Xosé Manuel Souto González. A través de dicho trabajo se produjo un acercamiento a las problemáticas de investigación, una primera revisión bibliográfica y una iniciación a los instrumentos y técnicas de investigación, suponiendo, en el caso de las entrevistas, una fase de pilotaje del instrumento.</p>
<p>2ª FASE PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN septiembre 2015 – febrero 2016</p> <p>Un año después de la lectura del TFM fue retomada la investigación iniciada. Durante estos primeros meses se intentó conectar las primigenias problemáticas surgidas durante el año del Máster para ligarlas a una investigación más amplia como la que hemos pretendido llevar a cabo. Durante estos meses se plantea la necesidad de establecer una comparativa con un número relevante de estudiantes para responder a las cuestiones centrales de la investigación. Se acuerda, junto con el director de la investigación, entrevistar a cincuenta estudiantes de 4º de Grado con su formación teórica concluida.</p>
<p>3ª FASE RECOGIDA DE DATOS, TRATAMIENTO Y ANÁLISIS febrero 2016 – junio 2018</p> <p>Durante este tiempo se realizaron las 50 entrevistas a los estudiantes de 4º de Grado y se pasó un cuestionario a 100 estudiantes de 1º para poder establecer comparativas entre los resultados de ambos instrumentos. El cuestionario se pasó en una subfase posterior a las entrevistas. Los datos que íbamos tratando a través de las entrevistas nos ayudaron a poder ajustar mejor las preguntas del cuestionario para obtener un <i>feedback</i> más rico por parte de los participantes.</p>
<p>4ª FASE REDACCIÓN Y REVISIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN abril 2019 – enero 2022</p> <p>Durante este tiempo se definió la estructura final del trabajo, se redactaron los marcos teóricos y metodológicos que se habían esbozado a lo largo de los meses anteriores y se inició la redacción final del trabajo supervisada por el director de la investigación.</p>
<p>5ª FASE DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS</p> <p>Esta fase no está acotada temporalmente ya que al cierre de este trabajo y a punto de realizar el depósito de la tesis los resultados de la investigación se encuentran en plena fase de difusión a través de comunicaciones en diferentes Congresos y a través de la publicación de artículos en diferentes revistas especializadas.</p>

Fuente: elaboración propia

5. INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

En la presente investigación se han utilizado dos instrumentos para conseguir datos que han permitido contestar a las grandes preguntas de esta tesis: un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas y una entrevista semiestructurada. Ambos instrumentos han pasado una primera fase de pilotaje con estudiantes del Grado en Maestro/a en EP y han sido validados por un comité de expertos. El pilotaje se realizó con estudiantes de primero y de cuarto y se comprobó que las respuestas dadas eran coherentes y seguían un patrón lógico en función de aquello que se preguntaba. Por otra parte, el proceso de validación por expertos se realizó a través del envío por correo electrónico de los instrumentos y una guía para su valoración que puede consultarse en los anexos. Obtuvimos una respuesta positiva de todos ellos y realizamos algunas de las modificaciones que nos sugirieron tanto en el aspecto formal (espacio para contestar, interlineados), como en el contenido (utilidades y finalidades de la Historia o cambios en la tipología docente).

El cuestionario nos ha aportado cuantiosos datos para la investigación, aunque no de una manera tan rica y compleja como las entrevistas, ya que no existirá un *feedback* entre investigador y participante.

Una de las técnicas más utilizadas en la investigación fenomenológica es la entrevista semiestructurada. La hemos utilizado con los estudiantes de 4º de Grado, ya que nos interesaba conocer en profundidad sus recuerdos escolares, concepciones y representaciones de la Historia y su didáctica.

La entrevista semiestructurada posibilita el diálogo entre los investigadores y aquellos que participan en el estudio y, además, facilita el surgimiento de vías alternativas de información a través de las preguntas abiertas (Eatough & Smith, 2008). Por ello, de manera previa a la realización del presente estudio, la entrevista se diseñó para la realización de dos trabajos finales de Máster, supervisados por el Dr. Xosé Manuel Souto, (Fita-Esteve, 2013; Borja-García, 2014) pasando, por consiguiente, por dos fases de pilotaje que permitieron el perfeccionamiento de la misma en trece preguntas divididas en cuatro categorías temáticas. Esta estructuración previa configuró la entrevista final (Brinkmann, 2013; Josselson, 2013; King, Horrocks, & Brooks, 2018; Kvale, 2011). Así, a partir de las trece preguntas iniciales podían ir surgiendo otras cuestiones secundarias, que nos permitían cierto margen de maniobra si aparecían otros aspectos dignos de consideración (Smith & Shinebourne, 2012; Eatough & Smith, 2008).

CAPÍTULO QUINTO

Durante las entrevistas los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP interpretan su presente en función de su pasado, un pasado que aflora a través de la memoria a largo plazo - semántica y episódica-, generando un relato sobre la Historia como materia escolar igual de potente que la historia impuesta por el currículo en cuanto a su significación dentro de la vida del alumno.

Finalmente, la entrevista nos da información acerca de la sociedad en la que se ha educado ese alumno. Sus textos y discursos se basarán en sus contextos-vivencias, siempre en relación con los demás - profesorado, compañeros de clase, amigos/as, etc.-. Por tanto, la entrevista suscitará un discurso social del individuo que nos proporcionará información valiosa.

Concluyendo, la manera que tengan los estudiantes de rememorar sus experiencias nos ayudará a entender qué dicen y por qué lo dicen, del mismo modo que sus silencios y sus olvidos también nos aportarán información muy rica.

DISEÑO Y DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO

El cuestionario utilizado para trabajar con los participantes de 1º de Grado en Maestro/a en EP está dividido en 2 partes. Una primera sección introductoria en la que se demandaba datos personales relacionados con su edad, sexo, formación anterior al Grado y centros educativos a los que había asistido durante su escolarización obligatoria y postobligatoria. La segunda parte del cuestionario la componían 11 preguntas relacionadas con los recuerdos escolares de los estudiantes, los recuerdos de sus docentes, y preguntas relacionadas con sus representaciones de la Historia y su didáctica. Evidentemente, las secciones se diseñaron en función de la entrevista diseñada para estudiantes de 4º. Las preguntas debían ser homologables para poder establecer interrelaciones entre los datos obtenidos a partir de un instrumento y del otro.

Cuadro 5.7 *Cuestionario utilizado con los estudiantes de 1º de Grado en Maestro en EP*

1. En una escala de 1 a 4 (1: nada, 4: mucho), ¿cuánto dirías que te gustaban las clases de Historia?			
En Educación Primaria			
1	2	3	4
En Educación Secundaria Obligatoria			
1	2	3	4

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

En Bachillerato

1	2	3	4
---	---	---	---

En caso de que hayas marcado 3 o 4, ¿a qué crees que es debido? Puedes elegir más de una respuesta

	Primaria	ESO	Bachillerato
a. Los contenidos me parecían interesantes			
b. Los contenidos me resultaban útiles en mi día a día			
c. Las metodologías que utilizaba el/la profesor/a me gustaban			
d. Me gustaba la relación personal que tenía con mis profesores			
e. Se me daba bien memorizar			
f. Otro (por favor, especifícalo)			

En caso de que hayas marcado 1 o 2, ¿a qué crees que es debido? Puedes elegir más de una respuesta

	Primaria	ESO	Bachillerato
a. Los contenidos me parecían aburridos			
b. Los contenidos me resultaban poco útiles			
c. Las metodologías que utilizaba el/la profesor/a no me gustaban			
d. No me gustaba la relación con mis profesores			
e. Se me daba mal memorizar			
f. Otro (por favor, especifícalo)			

2. ¿Tienes recuerdos positivos de las clases de Historia? ¿Podrías facilitar algún ejemplo que lo ilustre? Especifica al final si esos recuerdos pertenecen a Primaria (EP), Secundaria (ES) o Bachillerato (Bac)

Sí, porque...

En caso negativo, marca NO y explica brevemente por qué.

3. ¿Tienes recuerdos negativos de las clases de Historia? ¿Podrías facilitar algún ejemplo que lo ilustre? Especifica al final si esos recuerdos pertenecen a Primaria (EP), Secundaria (ES) o Bachillerato (Bac)

Sí, porque...

En caso negativo, marca NO y explica brevemente las causas

4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia? (puedes marcar más de una respuesta):

	Primaria	ESO	Bachillerato
a. La historia de España y del mundo			
b. La historia local y de la Comunitat Valenciana			

CAPÍTULO QUINTO

c. A entender la actualidad y el mundo en el que vivimos			
d. A analizar y modificar mi realidad personal			
e. Muy poco o nada			
f. Otro (por favor, especifícalo)			

5. En general, mis maestros/as y profesores/as de Historia (puedes marcar más de una respuesta):

	Primaria	ESO	Bachillerato
a. Explicaban la lección			
b. Usaban, explicaban y/o leían el libro de texto			
c. Mantenían distancia y/o se comportaban de manera autoritaria			
d. Manifestaban gran interés por la Historia y disfrutaban explicándola			
e. Se mostraban interesados por nuestra opinión al tratar un tema			
f. Conseguían conectar con nuestros intereses y se establecía una relación cercana			

6. ¿Para qué dirías que sirve la Historia?

7. ¿Cuál crees que es la principal finalidad que tiene la Historia dentro del currículo de Primaria?

- a. Aprender cuáles son nuestras raíces
- b. Dotar de la cultura mínima que requiere una persona formada
- c. Adquirir una cultura básica sobre nuestro pasado
- d. Aprender cómo funciona el mundo
- e. Enseñar al alumnado a evitar los errores del pasado
- f. No sé qué finalidad tiene

Si consideras que no es ninguna de las anteriores, ¿cuál señalarías?

8. ¿Cuál crees que debería ser la principal finalidad de la Historia dentro del currículo de Primaria?

Si tu respuesta coincide con la de la pregunta 7, márcalo con una X

En caso de que no coincida, ¿podrías especificarla brevemente?

9. ¿Piensas que tiene sentido que se estudie Historia en la Escuela Primaria?

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

	SÍ		NO	
--	----	--	----	--

¿Por qué

10. ¿Qué recursos crees que son útiles para el tratamiento didáctico de la Historia en Primaria?

11. ¿Cómo usarías una fuente histórica en una clase de Historia?

- a. No sé qué es una fuente histórica.
- b. Trabajaría el máximo número de fuentes posibles para estar más cerca de la verdad objetiva.
- c. La usaría como actividad complementaria para ayudar a mis alumnos a entender la materia.
- d. Intentaría que el alumnado se identificara con los protagonistas de la historia a través de la fuente.
- e. Otra:

Fuente: elaboración propia

Las cuestiones 1 a 3 sobre los recuerdos de las clases de Historia se plantearon para valorar si los futuros docentes se sentían atraídos por la asignatura y cuáles eran sus percepciones sobre la misma años después de cursarla. Asimismo, se les pedía que aportasen recuerdos concretos – positivos y negativos – de las clases de Historia con el objetivo de establecer un paralelismo con las preguntas realizadas en la entrevista a los estudiantes de 4º, así como interpelar a la memoria episódica para que, partiendo de hechos concretos, fuesen capaces de generar discursos más complejos en las siguientes preguntas acerca de la utilidad de la Historia o el uso de determinados recursos como herramientas didácticas. Se han combinado preguntas de escala Likert con preguntas abiertas (2 y 3) con el objetivo de que los estudiantes puedan dar cuenta de recuerdos concretos y los introduzcan en el cuestionario sin ningún tipo de condicionante.

La cuestión 4 permite aproximarse al enfoque que dieron a la asignatura sus profesores/as durante la educación obligatoria y postobligatoria. Las posibles respuestas están relacionadas con elementos conceptuales del currículo, así como con aspectos más relacionados con un pensamiento histórico complejo y/o proactivo o transformador (modificar mi realidad). Además de las opciones proporcionadas (basadas en diferentes dimensiones remarcadas por los estudios similares sobre educación histórica), se dio la posibilidad de que incluyeran otro tipo de respuestas (“Otro”) para detectar si alguno de los participantes explicitaba otro tipo de aprendizajes más explícitamente vinculados con una didáctica tradicional o una didáctica crítica de la Historia.

CAPÍTULO QUINTO

La cuestión 5 permite valorar el rol que jugaban los docentes, su actitud y las metodologías que usaban en el aula, algo que, como se ha señalado en el marco teórico, condiciona según numerosos estudios la forma de recordar y concebir las clases de una determinada materia. La cuestión 6, por su parte, permite aproximarse a los usos públicos y profesionales que le otorgan a la Historia los futuros docentes.

Las preguntas 7 y 8 se centran en las finalidades que tiene la Historia dentro del currículo para el alumnado del Grado en Maestro/a en EP, así como su posible visión crítica al darles la posibilidad de proponer usos alternativos. Las posibles respuestas asociadas a una visión crítica del currículo no están incluidas en las opciones facilitadas, ya que, tal y como sugirieron los expertos que validaron el instrumento, este tipo de respuestas hubieran sido marcadas de manera automática por buena parte de los participantes. La idea, por tanto, era que aquellos estudiantes que echaran en falta finalidades críticas, las explicitaran al margen de las opciones propuestas.

La cuestión 9 permite obtener datos sobre la utilidad que tiene la Historia como materia curricular en Primaria, así como valorar sus potencialidades para el alumnado de esta etapa educativa.

La cuestión 10 aporta información sobre los recursos que los futuros maestros creen útiles para el tratamiento didáctico de la historia con el objeto de valorar en qué grado aparece señalado el uso del libro de texto, así como otros aspectos como, por ejemplo, el uso de fuentes históricas en el aula.

Finalmente, la cuestión 11 pone el foco en el conocimiento que los futuros docentes tienen de las fuentes históricas, así como su capacidad para utilizarlas en el aula de una forma crítica. No se incluye ninguna respuesta relacionada con un uso crítico de fuentes con la intención de que sea el propio alumnado quien la verbalice.

A cada una de estas preguntas se les asignó un código para facilitar el tratamiento de las respuestas y posibilitar una búsqueda y análisis mucho más sencillo y eficaz.

Cuadro 5.8 *Codificación de las respuestas al cuestionario*

1. En una escala de 1 a 4 (1: nada, 4: mucho), ¿cuánto dirías que te gustaban las clases de Historia?	C1
2. ¿Tienes recuerdos positivos de las clases de Historia? ¿Podrías facilitar algún ejemplo que lo ilustre? Especifica al final si esos recuerdos pertenecen a Primaria (EP), Secundaria (ES) o Bachillerato (Bac)	C2

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

3. ¿Tienes recuerdos negativos de las clases de Historia? ¿Podrías facilitar algún ejemplo que lo ilustre? Especifica al final si esos recuerdos pertenecen a Primaria (EP), Secundaria (ES) o Bachillerato (Bac)	C3
4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia? (puedes marcar más de una respuesta):	C4
5. En general, mis maestros/as y profesores/as de Historia (puedes marcar más de una respuesta):	C5
6. ¿Para qué dirías que sirve la Historia?	C6
7. ¿Cuál crees que es la principal finalidad que <u>tiene</u> la Historia dentro del currículo de Primaria?	C7
8. ¿Cuál crees que <u>debería</u> ser la principal finalidad de la Historia dentro del currículo de Primaria?	C8
9. ¿Piensas que tiene sentido que se estudie Historia en la Escuela Primaria? ¿Por qué?	C9
10. ¿Qué recursos crees que son útiles para el tratamiento didáctico de la Historia en Primaria?	C10
11. ¿Cómo usarías una fuente histórica en una clase de Historia?	C11

Fuente: elaboración propia

DISEÑO Y DESCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Una entrevista semiestructurada es una manera rica de obtener información a partir de la libertad que tiene el entrevistador para, en función de las contestaciones generadas, poder enunciar nuevas cuestiones que ayuden a redondear significados que, de otra manera, quedarían inconclusos, serían ambiguos o pasarían desapercibidos ante un análisis cuantitativo de la información.

La entrevista base (a partir de ahora *modelo 0*) está formada por las trece preguntas recogidas en la siguiente tabla:

Cuadro 5.9 *Guion de la entrevista semiestructurada*

	1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?
	2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?
	3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

CAPÍTULO QUINTO

RECUERDOS ESCOLARES	4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?
	5. ¿Cuál era el papel del profesor/a en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?
	6. ¿Qué profesor/a de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él/ella adaptarías en tu futuro profesional?
INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL	7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades”? / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?
	8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?
	9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con la mención de Artes y Humanidades / la Didáctica de las Ciencias Sociales?”
REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA	10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?
	11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular? ¿Qué finalidad crees que debería tener?
	12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado fuentes históricas?
	13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser evaluado por ti cuando seas maestro?

Fuente: elaboración propia

La duración de las entrevistas ha sido variable, si bien la mayoría de ellas ha tenido una duración de unos 45 minutos, ha habido algunas que tan solo han durado 30 y otras en las cuales hemos invertido más de una hora. Así, la duración ha dependido, en cierta manera, de la colaboración del participante y nuestra habilidad para extraer las respuestas en función de nuestros intereses. Como entrevistadores hemos tratado de analizar de manera crítica las respuestas de los estudiantes, solicitando datos específicos para someter las creencias de los participantes sin ofrecer nunca nuestra postura o parecer sobre las problemáticas que surgían (Kvale, 2011). Además, la relación entre nuestra percepción a

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

la hora de enmarcar las respuestas aportadas por los entrevistados dentro de las categorías ha conducido o no a realizar más o menos preguntas secundarias o a insistir en determinados conceptos cuando veíamos que era necesario hacerlo.

Las preguntas de las entrevistas fueron ordenadas siguiendo un criterio lógico con dos objetivos: 1) facilitar la rememoración y verbalización de sus recuerdos y 2) que pudiesen generar un discurso con exigencia reflexiva. Para ello se preguntó, en primer lugar, a los estudiantes por cuestiones más generales y relacionadas con la memoria episódica de las clases de Historia: preguntas exigentes emocionalmente y que aludían a recuerdos sobre los contextos de aquellas clases para seguir posteriormente con preguntas que demandaban una acción semántica más compleja y reflexiva sobre las utilidades de la Historia, sus concepciones o el análisis del currículo. Son numerosas las investigaciones sobre recuperación de la memoria y de neurociencia que señalan la importancia de la memoria episódica para activar la memoria a largo plazo y poder acceder con más solidez a la memoria semántica, partiendo de la asociación de recuerdos y del uso de las emociones (Damasio, 2006; 2010; Barton, 2010; Martínez-Valcárcel, Souto, & Beltrán, 2006).

A continuación, pasaremos a describir y analizar las preguntas del *modelo 0* de la entrevista que, como se ha dicho anteriormente, se dividía en tres apartados: en primer lugar, la memoria de la historia escolar, con atención especial al recuerdo de la figura docente y su acción; en segundo lugar, la influencia directa de la formación universitaria en dicha representación y, finalmente, las representaciones de la Historia, resultado, en parte de la combinación de dichas experiencias con la memoria colectiva de la escuela. Las seis primeras preguntas remiten a los recuerdos escolares, relacionados con la historia, de los entrevistados

Las cuatro primeras preguntas de la entrevista, como se ha señalado, están relacionadas con los recuerdos que tenían los futuros maestros de la Historia escolar, es decir, comenzamos preguntando, de una manera general, por sus recuerdos de la materia de Historia en las distintas etapas de la educación obligatoria y postobligatoria e intentando indagar en aspectos contextuales para indagar después en cuestiones más abstractas. De este modo, la primera pregunta estaba relacionada con su relación afectiva con la asignatura. Al preguntarles si les gustaban sus clases de Historia, acudirían a su mente situaciones pasadas, profesores que les marcaron, contenidos agradables o desagradables, cursos académicos recordados positivamente, otros no tanto, etc. Con esta primera

CAPÍTULO QUINTO

pregunta se pretendía conseguir que los mecanismos de la memoria episódica conectaran los recuerdos de sus experiencias con sus sentimientos actuales para poder iniciar el viaje al pasado (Martínez-Valcárcel, Souto, & Beltrán, 2006). Esta rememoración individual y episódica podrá estar ligada a la memoria colectiva, produciéndose, como se ha dicho en la primera parte de la tesis, avenencias o choques que se plasmaran en los cuestionarios y las entrevistas (Barton, 2010; Damasio, 2006; 2010).

Las siguientes preguntas que se plantean *¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué crees que lo recuerdas de manera positiva? ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué crees que lo recuerdas de manera negativa?*) persiguen un objetivo similar. En este caso se pide una justificación sobre las razones de que recuerden aquello que han propuesto de manera positiva o negativa centrándose ya en episodios concretos y exigiendo, por tanto, un esfuerzo mayor en el proceso de rememoración. Podemos decir que, al responder a esta pregunta, los futuros maestros manifestarán importantes sesgos de tipo moral, prejuicios y estereotipos al valorar de manera positiva o negativa sus clases de historia. Podrá existir un juicio implícito antes de razonar las respuestas, es decir, sus razonamientos serán *post facto*. Ello nos conducirá a una respuesta primaria, producida por los sentimientos y las emociones, que tendrán un papel preponderante en buena parte de la entrevista. Serán las emociones, precisamente, las que provocarán que el recuerdo sea o no positivo, y una vez se dé la respuesta tratarán de justificarla mediante argumentos, como nos propone Pérez-Zafrilla (2013).

La siguiente pregunta de la entrevista *¿Qué aprendiste en tus clases de historia?* cierra la parte dedicada a los recuerdos escolares generales. La visión que tienen de la Historia los estudiantes del Grado de Maestro/a en EP debería seguir la misma línea que hemos propuesto en el apartado relacionado con las RS de la Historia. A partir de los contenidos que recuerden haber aprendido podremos establecer relaciones con el tipo de Historia impartida durante su escolaridad y las posibles concepciones que tengan de la misma.

Las siguientes cuestiones continúan en el bloque de recuerdos escolares, pero hacen referencia específica al papel de los docentes: *¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas seguía en sus clases?* Obviamente, en la primera parte de la entrevista podían surgir numerosas respuestas relacionadas con la praxis y la actitud del profesorado; sin embargo, en esta sección son interrogados de manera directa por esta figura, tanto en el ámbito personal como en el puramente profesional o disciplinar

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

(Gómez-Carrasco, Chaparro, Felices, & Cózar, 2020; Díaz, Alfageme, & Serrano, 2013; Parra & Morote, 2020; Borja-García & Parra, 2017).

Los recuerdos del profesor, como profesional y como persona, marcarán profundamente a los estudiantes (Parra & Morote, 2020; Barton, 2010; Martínez-Valcárcel, Souto & Beltrán, 2006; Cuban, 2017). Así, encontraremos respuestas relacionadas con profesores que hayan conseguido generar una explicación del pasado con capacidad para que sus estudiantes generen un conocimiento crítico de la historia y otras relacionadas con maneras de organizar la asignatura mucho más tradicional y factual. Por otra parte, el recuerdo positivo o negativo del docente irá también muy relacionado con el trato personal con el alumnado. De esta manera, profesores con metodologías tradicionales podrán ser recordados de manera positiva por estudiantes con concepciones clásicas de la Historia o por el tipo de relación que tenían con ellos, más cercana, próxima o incluso paternalista (Cárdenas & Bernal, 2009; Caballero-Montañez & Sime-Poma, 2016; Borja-García & Parra, 2017).

La siguiente cuestión *¿Qué profesor/a de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él/ella adaptarías en tu futuro profesional?* está relacionada con la anterior. Lo que hemos buscado ha sido, en primer lugar, que los estudiantes nos describan cuál era el papel general de un profesor de Historia en su clase con dos objetivos: adentrarnos de manera definitoria en sus recuerdos escolares (después de las cuatro preguntas anteriores) y que pudiesen explicitar de manera más concreta ejemplos de prácticas docentes positivas o negativas. Con esta nueva pregunta lo que se busca es la singularidad: que hablen de aquel profesor que les ha marcado en positivo y que expliciten por qué ha sido así. Podían en este caso hacer referencia, si así lo deseaban, a su etapa universitaria. En último lugar se pedía, a modo de justificación de la respuesta, que señalaran un aspecto que les gustaría copiar/adaptar al ejercer como maestros. De esta manera nos podían facilitar la categorización de las unidades textuales aportadas según recordasen a sus profesores por el ámbito profesional, por su relación personal o por ambas cuestiones.

Pasamos ahora a describir las preguntas del *modelo 0* de la entrevista centradas en los recuerdos de los futuros maestros en relación con los últimos dos años de carrera, cuando cursan las asignaturas relacionadas con la Didáctica de las Ciencias Sociales (todos los participantes) y la mención de Artes y Humanidades (el grupo específico de dicho itinerario de 4º de Grado). En ambos casos debían responder sobre cómo aplicarían en su futuro profesional aquellos aspectos que consideraban habían sido influyentes en su

CAPÍTULO QUINTO

formación en Didáctica de las Ciencias Sociales, esperando encontrar cuestiones relacionadas tanto con el papel docente como con las metodologías y la selección de contenidos.

Finalmente, las cuatro últimas preguntas de la entrevista se enmarcaban dentro de la temática “Representaciones y usos de la Historia”. Suponen el eje y núcleo central de esta investigación. Tal y como se ha apuntado en el primer capítulo de esta tesis los objetivos principales de la misma han sido *Conocer la influencia del código disciplinar y de la memoria escolar en las representaciones de la Historia de los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria; analizar la importancia de la formación inicial docente en la construcción de las representaciones de la Historia y comprender qué tipos de prácticas vendrán derivadas de las representaciones sociales de la historia en los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria*. Es bien cierto que de una manera implícita los tres grandes objetivos podían verse en la totalidad de las preguntas de la entrevista; no obstante, las cuatro relacionadas de manera directa con estas cuestiones han conformado la base de los datos que estamos extrayendo. Sin las cuestiones anteriores, relacionadas con los recuerdos escolares, habría sido difícil que los estudiantes elaborasen discursos más o menos coherentes sobre sus representaciones o ideas de la Historia o no habríamos detectado determinadas relaciones entre las experiencias escolares vividas y las concepciones presentes.

Las cuatro cuestiones formuladas en este apartado de la entrevista buscaban, en primer lugar, obtener categorías conceptuales en relación con la utilidad que le daban a la Historia en el momento de la entrevista o la que hubiera podido tener a lo largo de sus experiencias vitales -no solo educativas-. En cierta manera les preguntábamos sobre la *significación* que el estudio de la Historia había tenido en sus vidas (Gimeno-Sacristán, 1998; Libaneo, 1982). En función de sus respuestas enunciábamos de manera directa la pregunta sobre si la formación inicial recibida en la Universitat de València había tenido influencia en aquello que proponían, es decir, si la manera de trabajar la Didáctica de la Historia en la Universidad había influido en su manera de otorgarle a dicha disciplina escolar un determinado valor o no.

Las otras tres preguntas están relacionadas con las maneras de concebir el currículo de Historia, el uso de fuentes históricas y las concepciones relacionadas con la complejidad del pensamiento histórico de sus futuros alumnos. Las razones que explican la realización de estas tres preguntas radican en la necesidad de comprobar, en primer lugar, las

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

competencias desarrolladas por los estudiantes sobre el Pensamiento Histórico y, en segundo, averiguar si son capaces de hacer un análisis crítico más allá de un discurso teórico. A través del análisis del currículo y el uso de las fuentes podríamos comprobar si los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria manejan metaconceptos relacionados con el pensamiento histórico y si son capaces de reflexionar y emitir juicios de valor fundamentados (Monte-Sano, 2010; Barton & Levstik, 2003). Tal y como nos propone Palacios (2019, p 16).

El cuestionamiento que el maestro hace de su propia práctica puede llevar a experiencias pedagógicas que se traduzcan, por un lado, en un cambio trascendental en la escuela, y por el otro, en impactos en la comunidad. Así, se pueden generar cambios en los procesos educativos que permitan construir y desarrollar una ciudadanía crítica, activa y participativa, vinculada a los problemas reales de la ciudadanía.

Asimismo, el hecho de pedirles que evalúen a los alumnos en función de destrezas de pensamiento adquiridas – *saber hacer*- nos dará una idea de la capacidad real que tienen para entender y manejar los conceptos de los que hablábamos en el anterior párrafo y en el apartado del “Marco Teórico”.

Concluimos este apartado ofreciendo la codificación de las respuestas dadas por los participantes durante las entrevistas:

Cuadro 5.10 *Codificación de las preguntas de los participantes en la entrevista semiestructurada 4º de Grado de Maestro/a en EP*

RECUERDOS CON LA HISTORIA ESCOLAR	RELACIONADOS (del E1 al E6)
1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?	E1
2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?	E2
3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?	E3
4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?	E4
5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?	E5 E6

CAPÍTULO QUINTO

6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?	
INFLUENCIA DIRECTA DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA UNIVERSITARIA	(del E7 al E10)
7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?	E7
8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?	E8
9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con la mención de Artes y Humanidades / la Didáctica de las Ciencias Sociales?	E9
REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA	(del E11 al E13)
10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?	E10
11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular? ¿Qué finalidad crees que debería tener el currículo de Historia?	E11
12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado fuentes históricas?	E12
13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser evaluado por ti cuando seas maestro?	E13

Fuente: elaboración propia

6. CATEGORIZACIÓN Y CODIFICACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

El procedimiento seguido para realizar el análisis de los datos obtenidos se ha basado en un enfoque cualitativo. La naturaleza textual de los datos ha condicionado su análisis y

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

tratamiento, así se han transcrito íntegramente, cuarenta de las cincuenta entrevistas³ – el resto se analizó sobre las pistas de audio- y los cien cuestionarios. El análisis cualitativo ha supuesto un examen sistemático y taxativo de cada respuesta dada por los estudiantes con el objeto de delimitar conceptos clave y establecer relaciones de significado entre los datos, propiedades y dimensiones (Strauss, Corbin, & Zimmerman, 2002).

A partir de las lecturas previas realizadas y las pruebas de pilotaje, las hipótesis de la investigación fueron surgiendo de manera progresiva – véase capítulo primero: *Planteamiento del problema de la investigación e hipótesis* –, de igual manera, los conceptos y la construcción de las grandes categorías de la investigación quedaron predefinidos antes de comenzar el análisis. Sin embargo, algunos conceptos, a medida que se analizaban los datos se aislaron algunas unidades textuales agrupándolas y otorgándoles un significado a través de un proceso de categorización inductivo (Goetz & LeCompte, 1988; Ridder, 2014; Rodríguez, Gil, & García, 1996; Osses, Sánchez, & Ibáñez, 2006). Por consiguiente, esas unidades nos aportaron unas pocas categorías y subcategorías surgieron de nuestro propio análisis y no al revés, no fueron establecidas de manera previa al mismo, tal y como hemos especificado en párrafos anteriores cuando hemos hablado de la importancia de la Teoría Fundamentada – *Grounded Theory*- en algunas partes muy concretas del análisis. No obstante, es cierto que la cuantiosa literatura sobre trabajos similares que nos ha ayudado a localizar los conceptos y construir las categorías de manera más eficiente.

La codificación de las respuestas obtenidas a través de los instrumentos se ha dado de manera paralela al análisis de los datos textuales que íbamos obteniendo. Creemos necesario hacer una descripción, en el presente capítulo, de las orientaciones metodológicas y analíticas que nos han conducido a trabajar con los datos mediante un tipo de análisis concreto para organizar y procesar los datos.

Así, la estrategia para el análisis de los datos fue doble: por una parte, buscábamos describir las vivencias, experiencias o discursos verbalizados por los participantes en el estudio para poder comparar sus respuestas en función de sus recuerdos escolares y formación en didáctica y, por otra parte, transformar las experiencias vividas en expresiones textuales esenciales, en ideas (Aguirre-García & Jaramillo-Echéverri, 2012).

³ En los anexos de este trabajo se han dispuesto treinta entrevistas transcritas en su totalidad, quince del grupo de Artes y Humanidades y quince del grupo generalista.

CAPÍTULO QUINTO

A continuación, ofrecemos un par de ejemplos de la codificación de los participantes e instrumentos, las respuestas obtenidas se explicitarán, en el presente trabajo, de la siguiente manera.

Cuadro 5.11 *Codificación de los participantes y los instrumentos*

143.E1	<i>“No me gustaban las clases de historia, me parecían tediosas y aburridas”</i>
67.C8	<i>“Aprender cuales son nuestras raíces”</i>

Fuente: elaboración propia

Asimismo, nos parece relevante apuntar que, a lo largo de la descripción y el análisis de los datos nos referiremos a la cantidad de respuestas asociadas a las categorías y subcategorías de la investigación usando los términos de “Impactos” y “Estudiantes”.

Así, cuando hablemos de número de *impactos*, estaremos refiriéndonos al número total de respuestas asociadas a una categoría o subcategoría y, cuando utilicemos el término *estudiantes*, al número de participantes a los que podemos asociar una o más respuestas a una determinada categoría o subcategoría. De todos modos, para facilitar el acceso del lector a los resultados, especificaremos de manera concisa en los títulos de los gráficos - que se muestran en la tercera parte de esta tesis- aquello que se están analizando de manera específica.

ORGANIZACIÓN, PROCESAMIENTO Y CODIFICACIÓN DE DATOS. EL USO DEL PROGRAMA DE ANÁLISIS CUALITATIVO ATLAS.TI

Con el objetivo de dar mayor rigor a la investigación y dotar de coherencia a la recogida de datos y a la emergencia/relación de unidades de significado y códigos durante el proceso analítico, se ha recurrido al uso de programas informáticos, en concreto, Atlas.Ti (Vallés, 2002; 2005; 2007; Krippendorff, 2018). La principal razón por la que hemos escogimos este software durante la investigación es que ofrece la posibilidad de ir integrando paulatinamente los datos y sus códigos para generar los diagramas relacionales que ayuden a generar el cuerpo teórico de los resultados para su posterior discusión, algo difícil de realizar de otro modo dado el volumen de informantes y, por tanto, de datos

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

susceptibles de ser analizados y relacionados (Vallés, 2002, 2005; 2007 Flick, 2007; San Martín, 2014)

Este programa permite, además, marcar diferentes fragmentos de los datos, codificarlos a posteriori, describirlos, incluir notas o aclaraciones a los mismos (memos) para reflexionar de manera teórica sobre ellos. También trabajar de manera conjunta con el director de la tesis para un análisis intersubjetivo de los datos, ya que permitía compartir proyectos entre varios investigadores durante el proceso de revisión.

Por otra parte, la organización y procesamiento de los datos se planteó como algo necesario dentro de una investigación como ésta, de carácter cualitativo. Conseguir extraer de la ingente cantidad de datos textuales obtenidos aquellos con una significación relevante en función de los objetivos planteados y los problemas de investigación debía ser el primer paso. En segundo lugar, debíamos conseguir vislumbrar las diferentes relaciones y conexiones entre los datos para, finalmente, poder generar conceptos y categorías que confirmasen o refutasen nuestras hipótesis iniciales.

La codificación de los datos es el proceso mediante el cual los asociamos y fragmentamos a nuestros problemas de investigación y objetivos. Así, los datos obtenidos a partir de las 50 entrevistas y los 100 cuestionarios debían ser transformados en unidades que pudiésemos analizar para comprender aquello que los participantes nos querían decir, siendo éste un trabajo de abstracción e interpretación capital para el trabajo.

Para ello, de manera paralela a la obtención de los datos, íbamos leyendo de manera minuciosa las transcripciones que se realizaban de las entrevistas – en primer lugar – y después de los cuestionarios – en segundo-. Finalmente, debíamos realizar una segunda lectura minuciosa de todos los datos para tener una visión holística de los mismos que facilitaría una comprensión completa e integradora de todo el material.

Como hemos dicho, a medida que fuésemos leyendo, comenzaríamos el proceso de codificación, esto es, identificación de palabras, oraciones o párrafos completos con, a nuestro juicio, una relación reseñable con las preguntas iniciales de la investigación, a cada uno de ellos le debíamos asignar un “*código*” que resumiese esa unidad de significado relevante que poníamos en valor.

Los códigos surgirían a partir de nuestra capacidad interpretativa, a posteriori realizamos una serie de tablas que conectasen los códigos con las explicaciones o significaciones que nosotros, como investigadores, les otorgábamos a cada uno de ellos. Ello se realizó con

CAPÍTULO QUINTO

un triple objetivo, evitar nuestro propio olvido cuando nos alejásemos en el tiempo del análisis de los datos y, en segundo, realizar un trabajo reflexivo que nos ayudase a confirmar o refutar nuestras hipótesis iniciales para, finalmente, poder comparar los códigos que iban emergiendo con los que habían surgido en investigaciones similares.

Una vez hubiese concluido la identificación de unidades de significado, nos planteamos la posibilidad de que la cantidad de los mismos fuera muy alta y poco manejable, el segundo paso, de manera paralela a la segunda lectura de los datos para obtener una visión general de los mismos debía ser la reagrupación de los códigos que, a nuestro entender, tuviesen un significado único. Ello nos conduciría a la identificación de las categorías datuales finales y a las diferentes series o subcategorías que emergiesen del análisis y a la identificación de las temáticas principales de los recuerdos escolares – experiencias- que explicitasen los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria. El surgimiento de estas categorías y/o temáticas supondrá un segundo esfuerzo abstractivo para nosotros.

Es importante remarcar que, aquellas categorías – escasas en número- que surgieron a partir de la codificación de los datos se han producido, tal y como establece la Teoría Fundamentada, a través de tres codificaciones datuales: una primera codificación abierta, una segunda axial y una tercera selectiva.

La codificación abierta se ha producido de manera inicial con el objetivo de localizar conceptos e ideas de manera inductiva, ayudados, es cierto, por una codificación *hipotética* previa muy general y superficial (Strauss, Corbin, & Zimmerman, 2002).

Así, comparando datos, viendo similitudes y diferencias e intentando ligarlos a unidades de significados que íbamos creando, fuimos conformando una red de *memos* que acompañaban a dichos códigos genéricos que nos permitieron hacer una primera aproximación a los datos a medida que la investigación iba avanzando (Flick, 2007).

Una vez tuvimos diseñada esa red de códigos en función de categorías y subcategorías – ya descritas en párrafos anteriores- iniciamos la codificación axial, esto es, el proceso mediante el cual intentábamos establecer relaciones entre las diferentes categorías y subcategorías. De este modo, fuimos introduciendo cada código en una categoría surgida o, en ocasiones, preexistente al análisis, para analizar cómo y en qué condiciones se iban produciendo las relaciones entre fenómenos o representaciones sociales. Fuimos comenzando a introducir en comentario posibles hipótesis explicativas que dieran sentido

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

a las relaciones que, al parecer, se iban conformando. (Flick, 2007; Strauss, Corbin, & Zimmerman, 2002). De este modo, fuimos vislumbrando las condiciones bajo las que estaban presentes ciertas relaciones y, dándoles explicación. Fue de gran utilidad el software de análisis de datos que utilizamos.

Mientras concluía la codificación axial, se inició de manera natural la codificación selectiva. En función de las relaciones que íbamos estableciendo entre las diferentes categorías surgían grandes categorías- categorías centrales- que aglutinaban las propias relaciones de significados y que, de manera inteligente, conformaban unidades conceptuales que empezaban a configurar el núcleo de la teoría explicativa que iba apareciendo de manera paralela a todo este proceso analítico (Strauss, Corbin, & Zimmerman, 2002; Bryant & Charmaz, 2007). Las mismas frases que utilizábamos para establecer las relaciones entre significados, también eran generadas de manera inductiva por nosotros.

SATURACIÓN DE DATOS

La saturación de los datos se produce en el momento en que el análisis minucioso de los datos deja de arrojar nuevas relaciones. Las relaciones entre las categorías aparecen, son sistemáticas o, al menos, redundantes, y el análisis se torna repetitivo, arrojándose continuamente los mismos vínculos entre las categorías o subcategorías. Ello nos indica que el peso analítico para establecer una base teórica explicativa es suficiente y que ésta – la teoría- está surgiendo de manera natural.

En el caso de nuestra investigación se produjo una saturación de los datos relacionados con los recuerdos escolares, las representaciones de la historia y la formación inicial hacia la mitad del muestreo, sin embargo, la intención de mostrar estadísticamente el número de impactos cualitativos que tenía la investigación y el hecho de que en otros bloques la saturación de datos se produjo a posterior de la finalización del muestreo, hicieron que continuásemos analizando de manera minuciosa todos los bloques de las entrevistas y los cuestionarios, a pesar de que las unidades significados, sus relaciones y las categorías se tornaban repetitivas y no aparecían nuevas.

CAPÍTULO QUINTO

7. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

La siguiente fase del análisis debía ser la exposición de los datos, esto es, la búsqueda de relaciones entre los diferentes elementos de los grupos de significado- relaciones intragrupo- y, entre los grupos de significado -relaciones intragrupo- todo ello organizado a través de representaciones visuales como diagramas y redes de interconexiones. Estas representaciones relaciones de los datos nos permitirán responder a las grandes preguntas de la investigación a través de los resultados que arroje el análisis de los datos después de un profundo trabajo previo – que hemos descrito en estas líneas – que precisa toda investigación de análisis cualitativo como es el presente trabajo (Gil & Cano, 2010).

ENTREVISTAS Y CUESTIONARIOS: LOS RECUERDOS ESCOLARES

La categorización de las entrevistas ha sido un trabajo complejo y minucioso. A medida que se iba produciendo el análisis de los datos, las unidades textuales se transformaban en elementos con significación que nos permitían establecer comparaciones, confirmar categorías y establecer algunas nuevas. En las siguientes líneas nuestra intención será presentar los diferentes bloques temáticos que han surgido y cada una de las categorías analíticas utilizadas.

El primer gran bloque es aquel relacionado con los “Recuerdos Escolares”, es decir, todo aquello que el participante recordaba haber vivido o pensado sobre la Historia y su contexto educativo durante sus años de estudiante.

Este primer bloque estaba relacionado con los recuerdos generales sobre la Historia, en clave positiva y/o negativa y con los aprendizajes – conceptuales, competenciales y axiológicos – que recordaban haber desarrollado durante aquellos años en las clases de Historia.

Dentro de este primer gran bloque de “Relación con la Historia” los estudiantes solían relacionar sus respuestas – en clave positiva o negativa- con la relación que tenían con el docente, las metodologías utilizadas en el aula, los contenidos estudiados y los resultados académicos que obtenían. Todo ello, asimismo lo enmarcaban -en un primer acercamiento durante la entrevista-, como se ha dicho, a la positividad o negatividad en sus recuerdos.

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

En el segundo bloque, el de los “Recuerdos Docentes”, los sujetos valoraban a sus profesores en función de la relación que tenían con los mismos (cercana, distante, autoritaria, etc.) diferenciando además si esos recuerdos eran positivos o negativos. Asimismo, también surgieron dos categorías relacionadas con el trabajo del docente en el aula: la vertiente didáctica del profesor y la vertiente disciplinar, pudiendo ambas relacionarse con una evocación positiva o negativa.

En este bloque aparecían también los datos relacionados con los “Enfoques metodológicos”. En un principio entendimos que esta categoría debía ir ligada a la labor docente; sin embargo, la magnitud del volumen de respuestas relacionadas con ellas nos hizo inclinarnos por atribuirle una gran categoría, durante el análisis de los datos, dentro del bloque de Recuerdos Escolares. Siguiendo las teorías de los modelos curriculares (Serrano, 1987; Stenhouse, 1984; Rozada & Cascante, 1989; Elliot, 1995; Schön, 1992; Da Silva, 1998), distinguimos, en primer lugar, entre enfoques tradicionales, en los que se acomete el estudio de la Historia como un ente cerrado, basado en la memorización y la repetición y en el que el profesor/a es garante de un conocimiento enciclopédico que ha de transmitir a su alumnado; en segundo lugar, un enfoque práctico, mediante el cual se potencian una serie de habilidades ligadas al desarrollo de destrezas asociadas al Pensamiento Histórico y, finalmente, un enfoque crítico ligado a la reflexión y la crítica en torno a problemas relevantes y al cuestionamiento de la realidad social.

ENTREVISTAS: LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Como es lógico, las preguntas relacionadas con la formación inicial solamente se realizaron durante las entrevistas, ya que los estudiantes de primero aún no habían recibido ninguna formación sobre Didáctica de la Historia.

Las respuestas relacionadas con la Influencia de la Formación Inicial, explicitada de manera consciente y directa, han generado dos subcategorías: aquella que aglutina las respuestas que manifestaban que sí que había influido la formación inicial en su forma de entender y desarrollar la educación histórica y aquella que recoge las que decían lo contrario. Las respuestas positivas, asimismo, proponían relaciones comparativas relacionadas con los docentes (para aquellas respuestas que enunciaban que la acción docente de los profesores de Didáctica de la Historia había influido en su modelo futuro de docente o en representación de la Historia), con las metodologías que estos

CAPÍTULO QUINTO

implementaron durante la formación inicial (aquellas que específicamente hacían referencia al desarrollo del pensamiento crítico en Historia) y, finalmente, con sus concepciones epistemológicas y el rol profesional que podía derivar de las mismas (sobre todo en relación con el posicionamiento ante determinados temas candentes o socialmente conflictivos). Por último, establecimos tres grandes categorías para todos aquellos que explicaban que la formación inicial había sido definitiva a la hora de plantearse el futuro como maestros de, entre otras materias, Historia. Aquellos que valoraban de manera positiva la formación inicial enunciaban indistintamente que su aprendizaje se había producido a través de explicaciones teóricas, trabajos práctico-críticos y gracias a una relación muy cercana con el profesorado, que democratizaba las relaciones existentes en el aula.

ENTREVISTAS Y CUESTIONARIOS: REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

El último gran bloque de categorías gira en torno a la representación de la Historia, sus usos públicos y las aplicaciones prácticas que de todo ello se derivan.

De este modo, surgieron seis grandes categorías en clara sintonía con lo planteado por otras investigaciones similares: el “Componente Identitario”, la “Comprensión de la realidad a través del pasado”, la “Magistra Vitae”, “Uso crítico/ciudadano de la Historia”, los “Metaconceptos asociados al Pensamiento Histórico”, la “Cultura General” y la “Memorización” (Tutiaux-Guillon, 2003; Parra, 2013; Fita-Esteve, 2013; Borja-García & Parra, 2017; González-Valencia, Pagés, & Santisteban, 2020; Banderas-Navarro, 2020). A continuación, haremos una pequeña introducción a cada una de ellas, ya que serán comentadas y analizadas con detenimiento en la tercera parte de la tesis.

La “Finalidad Identitaria” recoge todas aquellas respuestas vinculadas con la identificación territorial o la búsqueda de raíces, de un modo más o menos explícito, más o menos banal: subcategoría de “Aprender nuestras raíces”, y además las respuestas que comprenden el pasado como el conjunto de hechos o sucesos que ha conformado la realidad personal, aquello que cada uno es y no puede dejar de ser: subcategoría de “Teleología del pasado”. La “Comprensión de la realidad a través del pasado” se relaciona con aquellas respuestas que entienden que el estudio del pasado ayuda a entender la actualidad. La “Magistra Vitae” aglutina los discursos relacionados con el uso del pasado

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

para aprender qué hacer o qué no hacer en el presente, es decir, aprender de los errores del pasado para que la *Historia no se repita* sin ningún tipo de reflexión o perspectiva histórica. Los “Usos críticos y ciudadanos de la Historia” aluden a las respuestas dadas por los estudiantes en las que se establece un análisis crítico del presente a partir del estudio del pasado. Se han establecido tres subcategorías: una primera relacionada con el uso de la Historia para analizar de manera crítica la realidad sin propuestas activas para modificarla; una segunda centrada en la denominada empatía histórica, y una última relacionada con el ejercicio activo de una acción/participación ciudadana/política (Hernández, 2012). Las respuestas relacionadas con el desarrollo de los metaconceptos asociados al pensamiento histórico se pueden encontrar ligadas al aprendizaje por descubrimiento, al método científico y al constructivismo cognitivo, así como también pueden tener una dimensión crítica. Si no se da esa complejidad en el análisis y la interpretación el estudiante puede plantear una significación positivista del conocimiento histórico. Así se establecieron diferentes subcategorías: Causa y consecuencia; Multicausalidad; Cambio y Continuidad; Interpretación de la Realidad; y Relevancia Histórica. Otra categoría ha puesto el foco en la dimensión cultural y/o académica de la Historia, es decir, aquella que relaciona el aprendizaje de la Historia con saberes más o menos eruditos que toda persona debería conocer para demostrar su bagaje cultural y diferenciarse de *aquellos* que no *saben* -subcategoría de Cultura Distinguida- o con una visión, según la cual, el pasado tiene valor por sí mismo, desligándolo aparentemente de sus potenciales usos en el presente - subcategoría de Cultura Anticuaria-. Finalmente, ha sido necesario establecer una última categoría en función de aquellas respuestas que relacionaban el estudio de la Historia con la ejercitación de la memoria, como si esta habilidad fuera una finalidad en sí misma de la educación histórica.

En último lugar, agrupamos todas las repuestas relacionadas con las propuestas prácticas de acción docente realizadas por los estudiantes. Nótese que las aplicaciones prácticas de los usos y representaciones de la Historia no conforman un bloque temático y de estudio independiente en esta tesis. Sin embargo, hemos querido mostrarlos, en el presente capítulo, bajo cierta autonomía para facilitar su lectura y análisis. Los resultados de las propuestas realizadas por los estudiantes se encuadran dentro de las “representaciones y usos de la Historia”, es más, de las relaciones existentes entre los usos declarados y las propuestas prácticas surgirán relaciones de significado que arrojarán resultados de gran importancia para la investigación.

CAPÍTULO QUINTO

En primer lugar, por tanto, analizamos las respuestas ligadas a las finalidades actuales del currículo de y aquellas que, si no eran coincidentes, debía tener. Todas las respuestas pudieron enmarcarse bajo la creencia de que el currículo actual estaba consolidado desde un punto de vista técnico, es decir, buscando aprendizajes cerrados y ligados a la reproducción del orden sociopolítico imperante, la distinción social, el mantenimiento de las jerarquías y el refuerzo de las identidades nacionales.

Apareció una segunda ligada al modelo práctico - que busca el desarrollo cognitivo del alumno y el trabajo de conocimientos y habilidades con gran influencia en sus parámetros de la psicología evolutiva- y, finalmente, un modelo crítico que busca la emancipación del alumnado, su autonomía a la hora de tomar decisiones y la reflexión para favorecer cambios sociales.

En segundo lugar, existían respuestas ligadas al uso didáctico de las fuentes históricas. Aquí, en relación con los modelos curriculares, emergen respuestas relacionadas con un uso positivista de las fuentes, es decir, ligado a una enseñanza tradicional y cerrada de la Historia en post de la búsqueda de verdades absolutas; un segundo uso inductivo, relacionado con el análisis científico de las fuentes; y un tercer uso relacionado con el tratamiento crítico de las fuentes. Finalmente tuvimos que añadir una cuarta categoría que aglutinara a todos aquellos estudiantes que manifestaban desconocer qué era una Fuente Histórica.

En tercer lugar, se planteaba la necesidad de preguntar por modelos de evaluación a los futuros maestros. Surgieron cuatro grandes subcategorías: la primera de ellas, ligada a una concepción tradicional de la Historia y, en principio, a un currículo técnico, basada en la adquisición de contenidos conceptuales por parte del alumnado. La segunda era aquella que desarrollaba la evaluación bajo un currículo práctico, pero sin relación con las destrezas asociadas al Pensamiento Histórico. Esta segunda categoría la conformaron aquellos estudiantes que enfocaron sus respuestas al desarrollo de destrezas no relacionadas especificamos con la Didáctica de la Historia, tales como la organización de la información estudiada, la capacidad de síntesis y análisis de texto, la capacidad de memorizar o destrezas relacionadas con el tratamiento y análisis de información; dentro de esta categoría destacamos aquellas respuestas que hacía referencia al trabajo inespecífico de valores humanos/ciudadanos sin hacer referencia al CDC histórico.

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

La tercera seguía, también, un modelo práctico, aunque ligado a las destrezas de pensamiento histórico complejo, y no a un modelo más genérico basado en conocimientos y procedimientos. Aquí aparecían elementos como la causalidad, la multicausalidad, el cambio y la continuidad o la interpretación de la realidad. Así, esta tercera seguiría asociada a un modelo curricular práctico, pero mucho ligado a destrezas de pensamiento histórico, mucho más rico y específico.

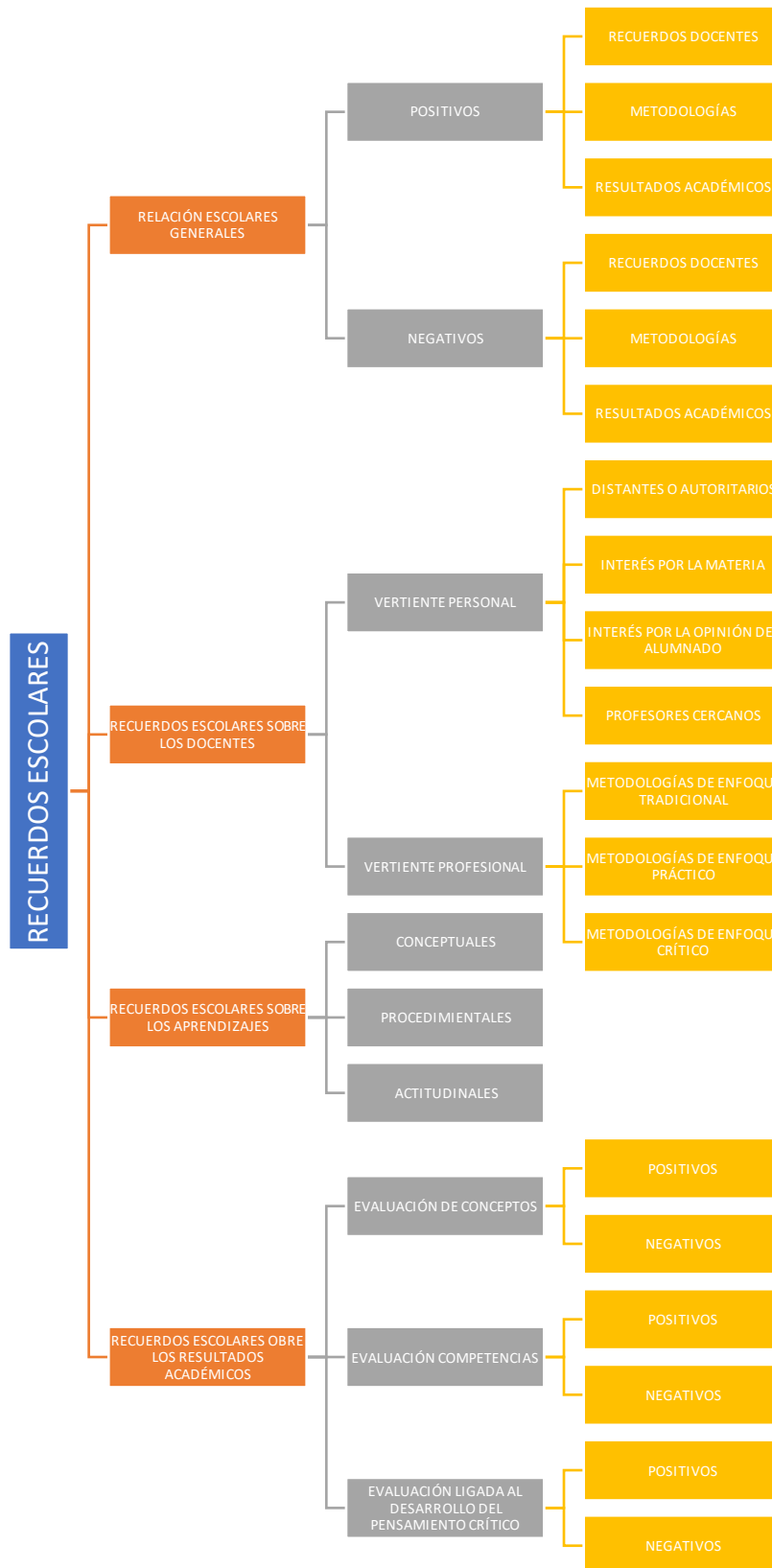
Asimismo, dentro de las repuestas relacionadas con la evaluación, se estableció una cuarta vía enunciada por algunos estudiantes que partían de la base de la necesidad de generar alumnos críticos, también con el estudio de la Historia, y proponían actividades ligadas a la crítica, al cuestionamiento de la realidad o al tratamiento de problemas socialmente relevantes, para evaluar la adquisición o no de valores ciudadanos a través del estudio de la historia.

Por último, y volviendo al nivel superior de evaluación del alumnado, establecimos una quinta y última categoría para aquellos que de manera explícita o implícita afirmaban desconocer, en el momento de la entrevista, los métodos y/o enfoques que utilizarían para evaluar a su futuro alumnado.

A continuación, mostramos los tres grandes núcleos temáticos de la investigación: los recuerdos escolares, la formación inicial docente y los usos de representaciones de la Historia asociados a las diferentes categorías (*naranja*), subcategorías (*gris*) y series de respuestas.

CAPÍTULO QUINTO

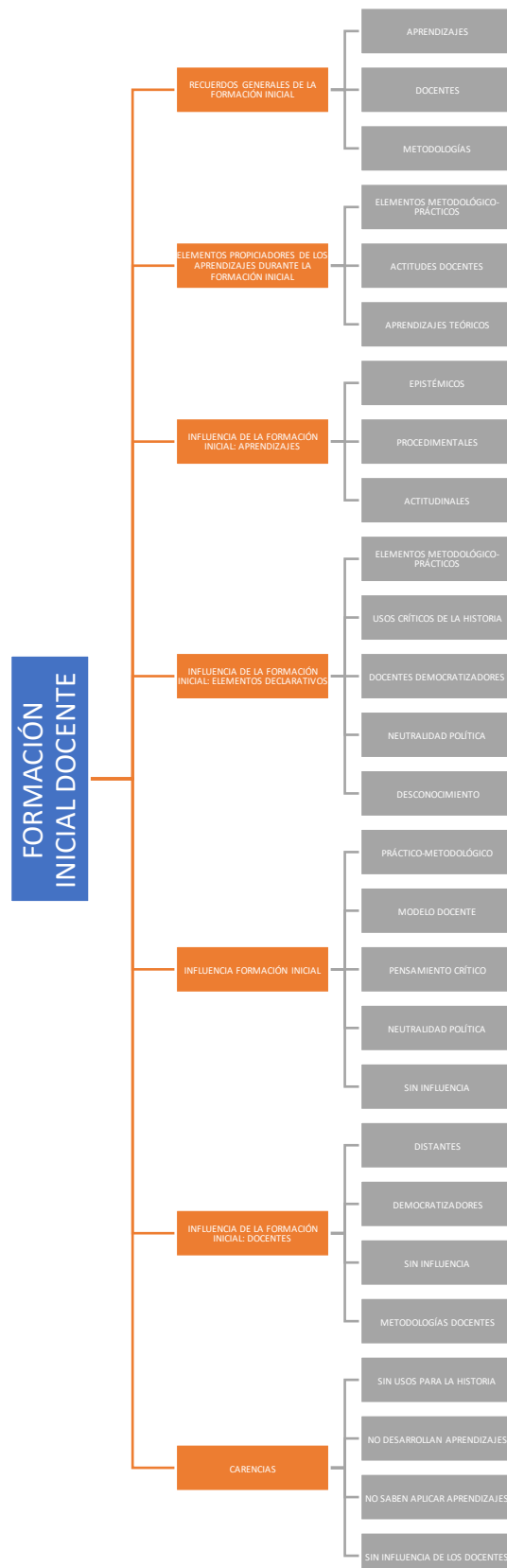
Cuadro 5.12 *Categorías, subcategorías y series de respuestas asociadas a los recuerdos escolares*



Fuente elaboración propia

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

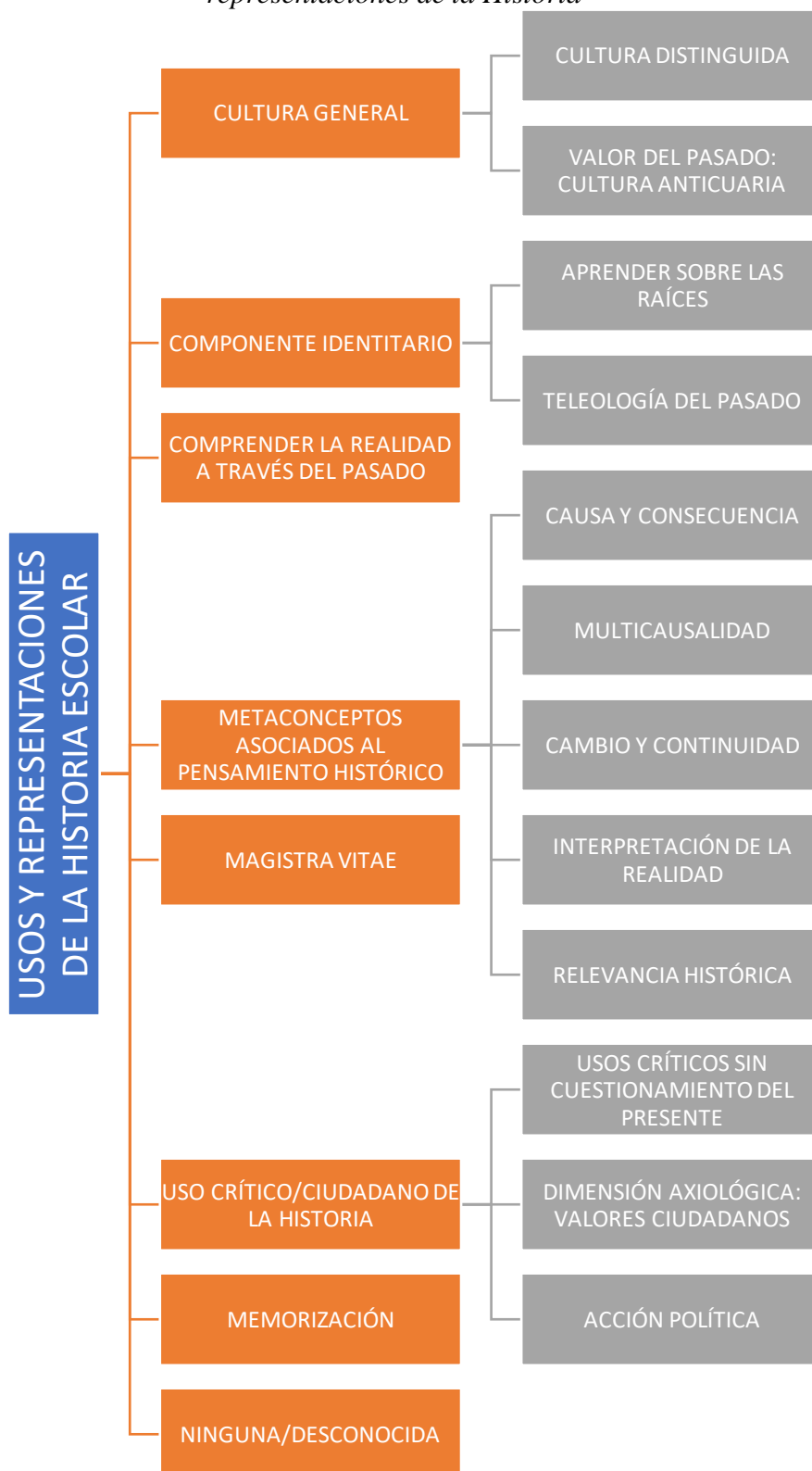
Cuadro 5.13 Categorías y subcategorías de respuestas asociadas a la formación inicial docente



Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO QUINTO

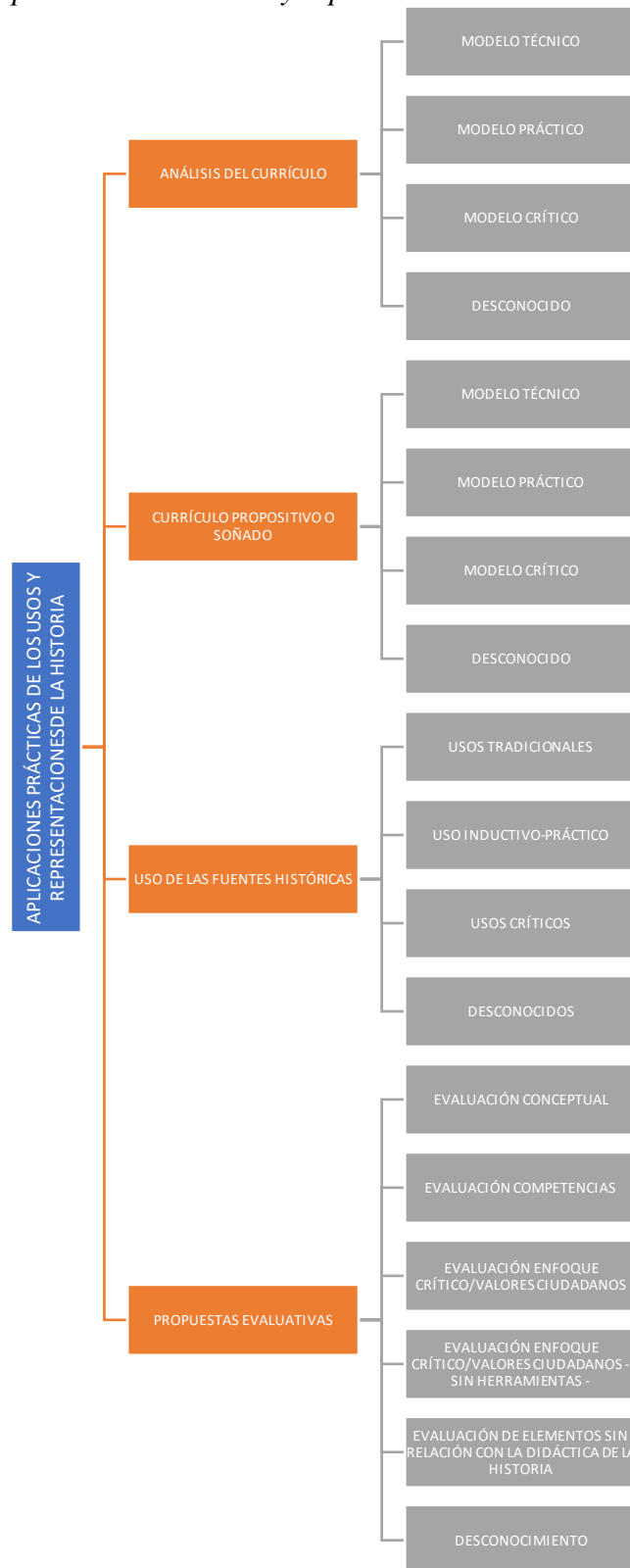
Cuadro 5.14a *Categorías y subcategorías de las respuestas asociadas a los usos y representaciones de la Historia*



Fuente: elaboración propia

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Cuadro 5.14b *Categorías y subcategorías de las respuestas asociadas a las aplicaciones prácticas de los usos y representaciones de la Historia*



Fuente: elaboración propia

TERCERA PARTE
ANÁLISIS Y EXPOSICIÓN DE LOS
RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE
LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO SEXTO
LOS RECUERDOS ESCOLARES DE LOS
FUTUROS MAESTROS

REFLEXIONES PREVIAS

En el presente capítulo vamos a abordar el análisis de los datos y los resultados obtenidos sobre los recuerdos escolares de los participantes. El diálogo con el marco teórico será fundamental para poder establecer las conclusiones relacionadas con este apartado de la tesis. Tal como apuntaban Martínez-Valcárcel Souto y Beltrán (2006 p.55) hace ya algunos años:

Sin duda una de las experiencias que más incide en la personalidad es la que se forja en los años de escolaridad. Pero conocer qué recuerdos se almacenan en la mente de los niños y niñas, de los y las adolescentes, del alumnado en general, es complejo [...] Entendemos que uno de los retos de la evaluación de la calidad educativa del sistema escolar reside, precisamente, en averiguar cuál es la influencia que se deriva de las prácticas escolares en la vida cotidiana.

Cuando hablamos de recuerdos escolares nos estamos refiriendo a todas aquellas experiencias, sucesos, aprendizajes y emociones que las personas, que han sido escolarizadas durante algún tiempo en su vida, han vivido en el contexto educativo. En la presente investigación se pretende, tal y como se ha comentado en la parte primera de la tesis, analizar, entre otros factores, cómo recuerdan los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria sus clases de Historia, de qué manera rememoran esas experiencias, cómo influyen las metodologías, los docentes, los resultados académicos y otros factores, en sus representaciones de la misma.

En este sentido, para el análisis tendremos en cuenta tanto los recuerdos personales de cada participante (su memoria individual basada en sus vivencias y experiencias) como la relación con una memoria colectiva que tiende a operar como núcleo central de la representación (Abric, 2001) y que a menudo conecta con el código disciplinar. Nos interesarán, por tanto, las posibles tensiones que ello puede generar y nuestra manera de construir nuestro “yo” social en relación con la materia de Historia (Halbwachs, 1992; Barton, 2010).

Este gran tema de investigación que conforman los recuerdos escolares ha sido subdividido en cuatro grandes categorías: los recuerdos escolares generales, los recuerdos escolares relacionados con la praxis docente, los recuerdos relacionados con los aprendizajes

CAPÍTULO SEXTO

desarrollados en la propia clase de historia y los recuerdos relacionados con los resultados académicos.

La categoría relacionada con los recuerdos escolares generales remite a la naturaleza positiva o negativa con la que se recuerdan, en un primer momento, las metodologías docentes, la relación con los docentes y los resultados académicos.

La categoría de los recuerdos escolares sobre los docentes remite, como se acaba de indicar, a recuerdos relacionados con la vertiente personal de los profesores (ceranos, autoritarios, democratizadores, interesados por la materia y/o por las opiniones del alumnado, etc.) y con la vertiente profesional más ligada a las metodologías utilizadas en el aula. La categoría de recuerdos escolares sobre los aprendizajes remite, por su parte, a los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales desarrollados durante los años de escolaridad en la clase de Historia. Finalmente, la categoría de los recuerdos escolares sobre resultados académicos se centra en los buenos y malos recuerdos asociados a los métodos evaluativos que experimentaron durante sus años de escolaridad. Estas subcategorías surgieron a partir de las lecturas de trabajos como los de Martínez-Valcárcel, Souto y Beltrán (2006) o Souto, Díaz, Pagès y Espinoza (2014).

Para exponer los resultados de la investigación emplearemos el siguiente esquema que representa las categorías y subcategorías que surgieron a partir del análisis de los datos.

Cuadro 6.1 *Categorías y subcategorías de los recuerdos escolares*

RECUERDOS ESCOLARES GENERALES	POSITIVOS
	NEGATIVOS
RECUERDOS ESCOLARES SOBRE LOS DOCENTES	RELACIONES PERSONALES
	METODOLOGÍAS
RECUERDOS ESCOLARES: APRENDIZAJES	EPISTÉMICOS
	PROCEDIMENTALES
	ACTITUDINALES
RECUERDOS ESCOLARES: RESULTADOS ACADÉMICOS	EVALUACION LIGADA A CONCEPTOS
	EVALUACIÓN PROCEDIMENTAL

LOS RECUERDOS ESCOLARES DE LOS FUTUROS MAESTROS

	EVALUACIÓN LIGADA AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO
SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DE LOS RECUERDOS ESCOLARES	

Fuente: elaboración propia

Retomamos aquello que comentamos sobre la memoria explícita, aquella memoria a largo plazo ligada al conocimiento consciente de personas, lugares u objetos y que les dota, además, de un significado individual e intransferible para cada individuo. Los participantes en el presente estudio utilizarán la memoria explícita para relatar sus experiencias y dotarles de una significación: para ello utilizarán la memoria episódica y la memoria semántica (Tulving, 1972).

La memoria explícita está asociada al conocimiento consciente y objetivo de personas, lugares o cosas y su significación para con nosotros. La episódica, como ya hemos señalado en el marco teórico, está más ligada a contextos y experiencias personales.

109.E1. A la escuela no porque tuve una muy mala experiencia, yo tenía un profesor que no estaba bien psicológicamente, bueno psíquicamente, y pasó más tiempo en el psiquiátrico que en la escuela.

La semántica es más abstracta, independiente del contexto y está relacionada con otro tipo de información (Tulving, 1983; Aguado-Aguilar, 2001).

107.E4. Aprendí todo lo relacionado con la historia de España y la historia internacional, pues el papel que había tenido España con las colonizaciones, la evolución histórica de España y de más, pero, sobre todo recuerdo también que me transmitían valores más sociales y competencias cívicas.

Por supuesto, y como ya se ha apuntado, ambos tipos de memoria no son departamentos estancos, están relacionadas y se influyen mutuamente (McKoon, Ratcliff, & Dell, 1986).

1. RECUERDOS ESCOLARES GENERALES

Es importante introducir este apartado diciendo que para la obtención de información sobre los recuerdos escolares – tanto en las entrevistas como en los cuestionarios - se demandaba al participante una valoración positiva o negativa, ya que ello nos daba pistas

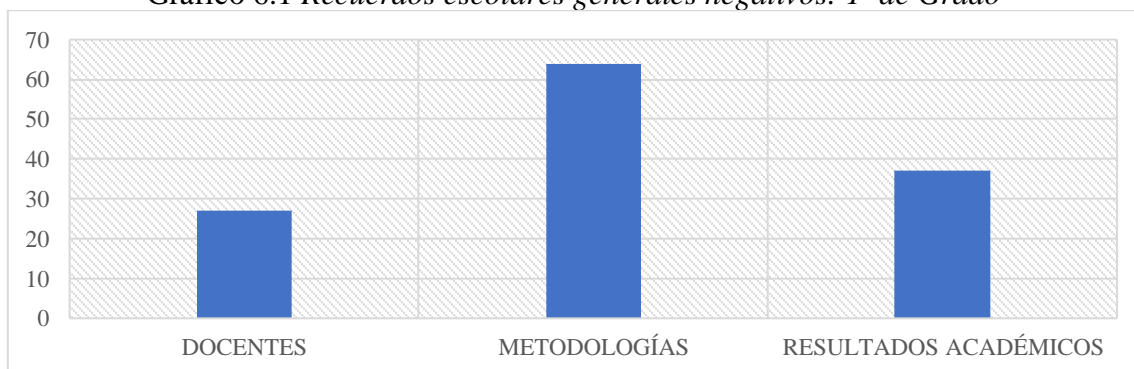
CAPÍTULO SEXTO

sobre las relaciones que podían tener los recuerdos escolares con las representaciones que explicitaban de la historia escolar.

Así, apareció una primera gran categoría asociada a los recuerdos, los recuerdos escolares generales, asociados a una valoración positiva o negativa de la materia. Se establecieron tres grandes ejes que configuraban una primera aproximación a dichos recuerdos escolares: los recuerdos relacionados con los docentes, con las metodologías y con los resultados académicos. Estos tres ejes configuraban las primeras relaciones con sus pasados, todo ello era rememorado de manera positiva y también de manera negativa.

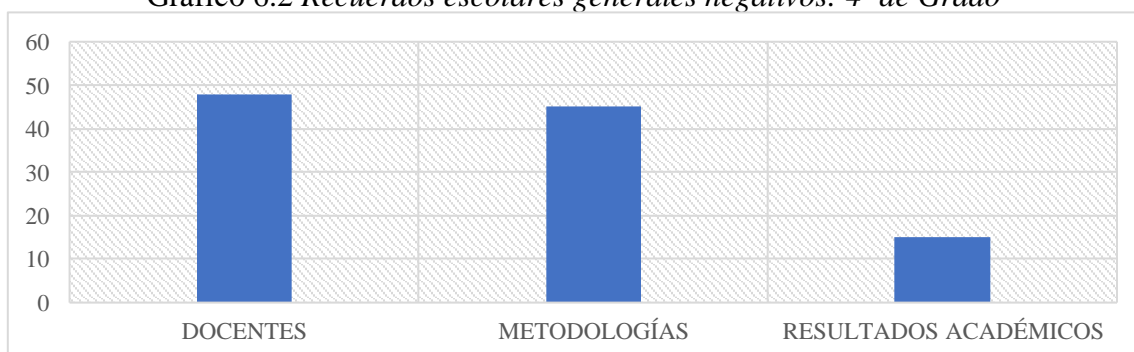
En los siguientes gráficos mostramos los impactos de esta primera aproximación a la memoria de los participantes de primero de Grado y de cuarto, respectivamente.

Gráfico 6.1 *Recuerdos escolares generales negativos: 1º de Grado*



Fuente: elaboración propia

Gráfico 6.2 *Recuerdos escolares generales negativos: 4º de Grado*



Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en los dos gráficos, tanto los estudiantes de 1º como los de 4º rememoran de manera negativa las metodologías que utilizaron con ellos durante su etapa escolar (14.C3. “Recuerdo que no me gustaba la asignatura por culpa de la mala metodología del profesor cuando en realidad los contenidos me gustaban”; 130.E3. “Pues,

LOS RECUERDOS ESCOLARES DE LOS FUTUROS MAESTROS

el recuerdo más negativo son las clases magistrales, o sea la clase en sí. Porque a mí me aburría mucho. Yo llegaba allí y sabía ya que me iban a contar un rollo que además no me interesaba, y que tenía yo que hacer para que me interesara porque me iba a marcar en la nota”). Es interesante que sean 64 de 100 estudiantes de primero los que recuerden de manera negativa las metodologías frente a 45 de 50 en el caso de los de cuarto. Esta diferencia puede deberse, según entendemos, a que los estudiantes de 4º han concluido su formación pedagógica y en Didáctica de la Historia y son capaces de ser mucho más críticos que los de primero con las metodologías didácticas que recibieron, en su mayor parte tradicionales, en sintonía con lo que apuntan numerosos estudios y que más adelante comentaremos (Gómez-Carrasco, Chaparro, Felices, & Cózar, 2020; Martínez-Valcárcel, Souto, & Beltrán, 2006; Parra, 2013).

Con el recuerdo de los docentes ocurre algo similar. Es interesante la diferencia en el número de impactos entre los estudiantes de primero y cuarto: 27 de los 100 de primero recuerdan de manera negativa a sus docentes (de manera general) y son 48 de 50, es decir, prácticamente todos los estudiantes de cuarto, los que son capaces de recordar algún recuerdo negativo de la misma subcategoría (22.EI. “No me gustaba la historia en ESO porque no me gustaba la relación con mis profesores”; 127.EI. “Yo creo que, por la profesora, porque en 1º y en 2º..., en 1º tuve a la que me daba en 4º y luego en 2º tuve un profesor que no me gustó nada, que no lo hacía nada bien a mi parecer”). Entendemos que las razones vuelven a ser las mismas: la formación inicial ha hecho que los estudiantes de cuarto sean capaces de mirar con otra perspectiva mucho más crítica a sus docentes de época escolar.

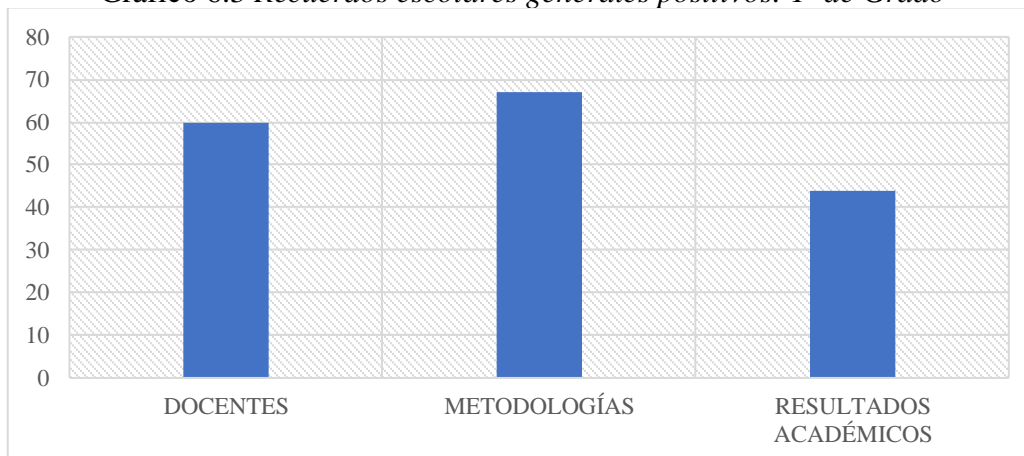
Finalmente, la serie relacionada con resultados académicos se mantiene estable entre los dos grupos. En este punto se enmarcan las experiencias, normalmente relacionadas con el esfuerzo no recompensando o ligadas al no cumplimiento de las expectativas relacionadas con la evaluación (136.EI. “Y yo que era un niño que me costaba estudiar todo de *memorieta*, pues la verdad es que tengo muy mal recuerdo de ello”). Gran parte de los recuerdos sobre las mecánicas evaluativas, como veremos, estarán ligados a metodologías más o menos tradicionales y a dificultades en la memorización de sucesos, fechas y personajes “relevantes”.

Siguiendo con este primer acercamiento a los recuerdos escolares, ofrecemos ahora una comparativa de estas mismas subcategorías recordadas, en este caso, de manera positiva

CAPÍTULO SEXTO

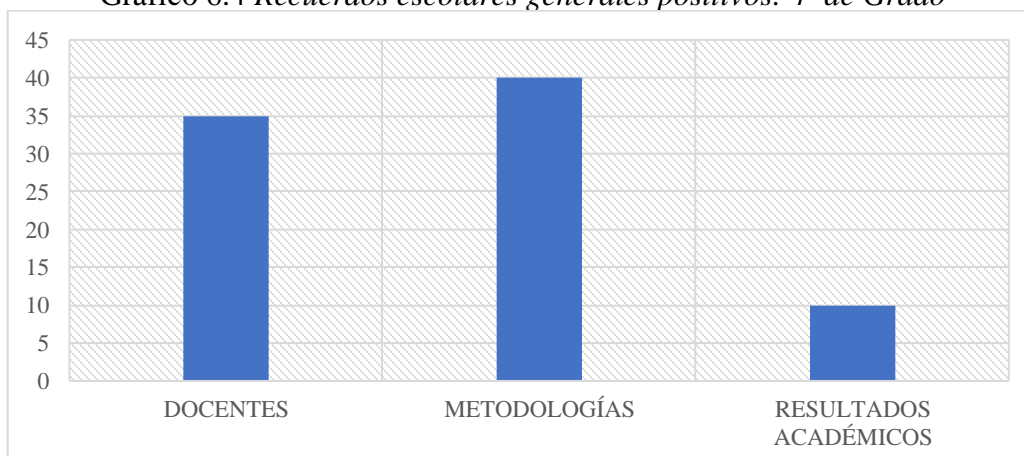
por los participantes. El gráfico 6.3 muestra los impactos en el grupo de 1º de Grado y el 6.4 en los grupos de cuarto.

Gráfico 6.3 Recuerdos escolares generales positivos: 1º de Grado



Fuente: elaboración propia

Gráfico 6.4 Recuerdos escolares generales positivos: 4º de Grado



Fuente: elaboración propia

Es interesante que, nuevamente, sean las metodologías, la serie más valorada por los participantes. Como podemos observar, vuelven a ser los grupos de 4º de Grado en Maestro/a en EP los que las destacan en cuanto a impactos. Entendemos que, tal y como muestras algunos trabajos, y comentaremos más adelante, son los cambios metodológicos puntuales aquellos que se recuerdan con mayor positividad y nitidez (Borja-García & Parra, 2017; Gómez-Carrasco, Chaparro, Felices, & Cózar, 2020):

105.E4. Por ejemplo, recuerdo en 1º de la ESO, M., otro profesor que tuve y no recordaba y que ahora me ha venido a la mente pero su manera de trabajar

LOS RECUERDOS ESCOLARES DE LOS FUTUROS MAESTROS

me gustaba. Trabajábamos en una libreta y vamos por temas pero era todo más práctico, de ir dando temas pero a modo de talleres, de recortar, hacer mapas conceptuales.

132.E5. Llegaba y el temario te lo contaba un poco como si fuera una novela, para intentar captarte. Y te hacía muchas preguntas a ver si estabas atento o si no, y a ver si habías entendido.

Lo mismo ocurre con los docentes: 60 de 100 estudiantes de primero tienen recuerdos positivos relacionados con los docentes mientras que la cifra asciende ligeramente a 35 de 50 en los grupos de cuarto (*102.E2.* “Recuerdo a mi profesora A. del instituto porque era muy cariñosa y siempre estaba sonriendo, entonces es fácil recordarla”; *95.E1.* “En Primaria me gustaba la relación que tenía con mis profesores”).

Tal y como nos muestran Justel, Psyrdellis y Ruetti (2013) o Díaz (2009), el recuerdo es una recreación o reconstrucción realizada desde el presente, por tanto, la experiencia de una vivencia puede variar dependiendo del momento en el que se recupere. En este caso, y de manera general, podemos apreciar que la diferencia entre el grupo de primero y los grupos de cuarto son los años de formación universitaria.

Finalmente, observamos un descenso importante, entre los estudiantes de cuarto, de los recuerdos positivos relacionados con los resultados académicos (*81.E2.* “Había que salir a exponer un párrafo estudiado previamente en clase, salí de los primeros y me felicitó ya que lo había hecho perfecto”). Así, pasan de ser prácticamente la mitad (44 de 100) en el grupo de 1º de Grado a suponer solamente 10 de 50 entre los estudiantes de los grupos de 4º. Entendemos nuevamente que la formación inicial ha dotado a los estudiantes de cuarto de capacidad para valorar, en un mayor grado, los recuerdos en función de los docentes y no tanto de los resultados académicos.

Es importante matizar que en esta primera introducción/acercamiento a los datos se demandaba a los estudiantes una primera rememoración dicotómica (positiva o negativa) de las clases de Historia orientada por un lado a activar la memoria episódica y, por otro, a comprender algunas de sus respuestas posteriores en relación con su forma de entender dicha disciplina y su didáctica.

CAPÍTULO SEXTO

2. RECUERDOS ESCOLARES SOBRE LOS DOCENTES. ASPECTOS PERSONALES

Después de esta primera introducción pasaremos a trabajar con los datos obtenidos sobre los recuerdos docentes. Como hemos dicho anteriormente, establecimos dos grandes subcategorías daturales: los recuerdos sobre las personas y los recuerdos sobre sus prácticas.

Los primeros se refieren a todo aquello que rememora la relación que tenía el discente con el docente. Así, las respuestas de los participantes en el estudio harán surgir códigos ligados a actitudes docentes. Aunque existen muchos matices, hemos establecidos dos códigos para enmarcar las actitudes docentes respecto al alumnado: los docentes distantes (y, en ocasiones, autoritarios) y los docentes cercanos. Con ello no pretendemos aproximarnos de un modo binario o dicotómico a las actitudes docentes, algo que observaremos cuando citemos algunas referencias de las entrevistas y cuestionarios. Es esta una subcategoría muy compleja y que intentaremos poner en relación con las representaciones de la Historia de los participantes. No pretendemos generalizar, pero sí establecer una fotografía del tipo de recuerdos que conservan con más nitidez y con qué intensidad (número de impactos) para generar una fotografía que nos permita analizar aquello que recuerdan de sus docentes.

Asimismo, dentro de esta subcategoría sobre el recuerdo del docente a nivel personal, hemos establecido otros dos códigos según sus actitudes hacia la asignatura y la forma de organizarla: la vertiente más disciplinar y la vertiente didáctica. Tal y como señalan Parra y Morote (2020), la vertiente disciplinar remite al interés de estos docentes por la asignatura y los contenidos a enseñar. Podemos enmarcar en este ámbito aquellas respuestas que nos remiten a un docente con un saber académico muy importante y que, sin entrar a valorar las metodologías implementadas, disfrutaba dando clase o sentía casi devoción por el saber que transmitía. En este punto suele aparecer un docente casi narrador de la Historia, apasionado, que posee el conocimiento y lo transmite con entusiasmo a su alumnado (Miguel-Revilla & Fernández, 2017; Martínez-Valcárcel, Souto, & Beltrán, 2006).

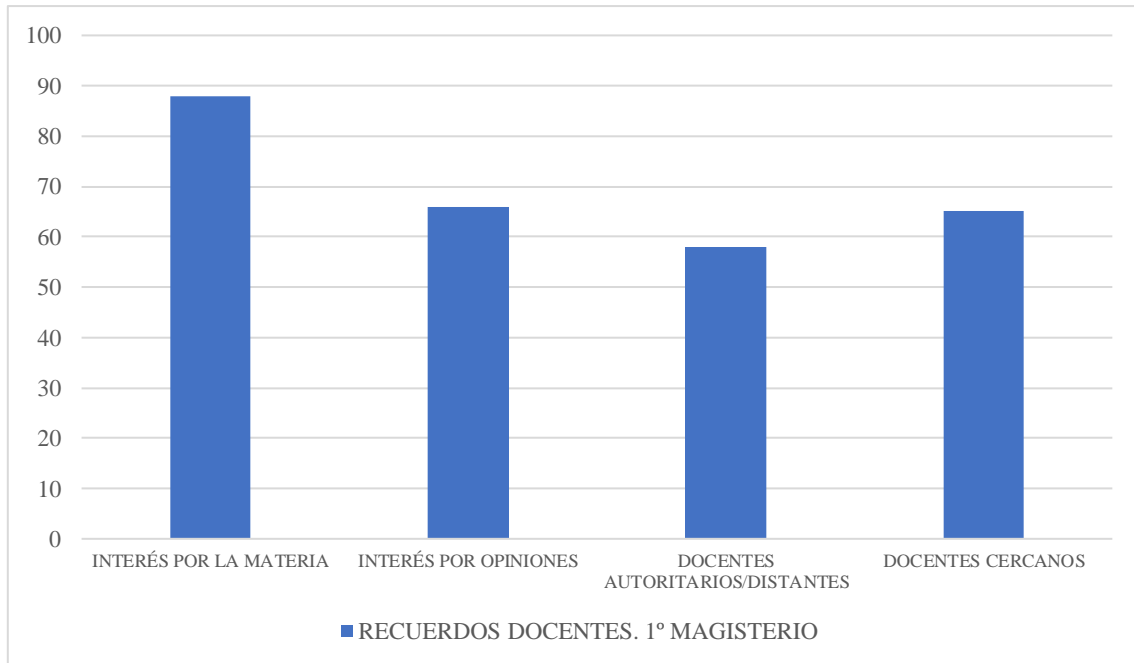
Por otra parte, hemos querido poner también el foco en el interés del profesorado por la voz, por la opinión de sus estudiantes, así como por la forma de organizar las clases en función de sus intereses. De alguna manera, este tipo de docente nos remite a elementos más democratizadores del aula (López-Facal, 2011). El profesor, en este caso, ya no sería

LOS RECUERDOS ESCOLARES DE LOS FUTUROS MAESTROS

el poseedor único del conocimiento, sino un gestor, un coconstructor del aprendizaje de los estudiantes, que cobran importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Delgado-Algarra & Estepa, 2018).

A continuación mostramos los gráficos donde aparecen todas las subcategorías anteriormente descritas. Como podemos observar, las respuestas entre los diferentes grupos varían de forma significativa. Entendemos que se debe, en parte, al hecho de que en el caso de los estudiantes de 1º de Grado estaban acotadas las posibles respuestas relacionadas con los recuerdos de los docentes, por lo que ofrecen un número mayor que los de cuarto. Al ser más abiertas, en las entrevistas han aparecido estas referencias, pero también otras centradas en otras dimensiones.

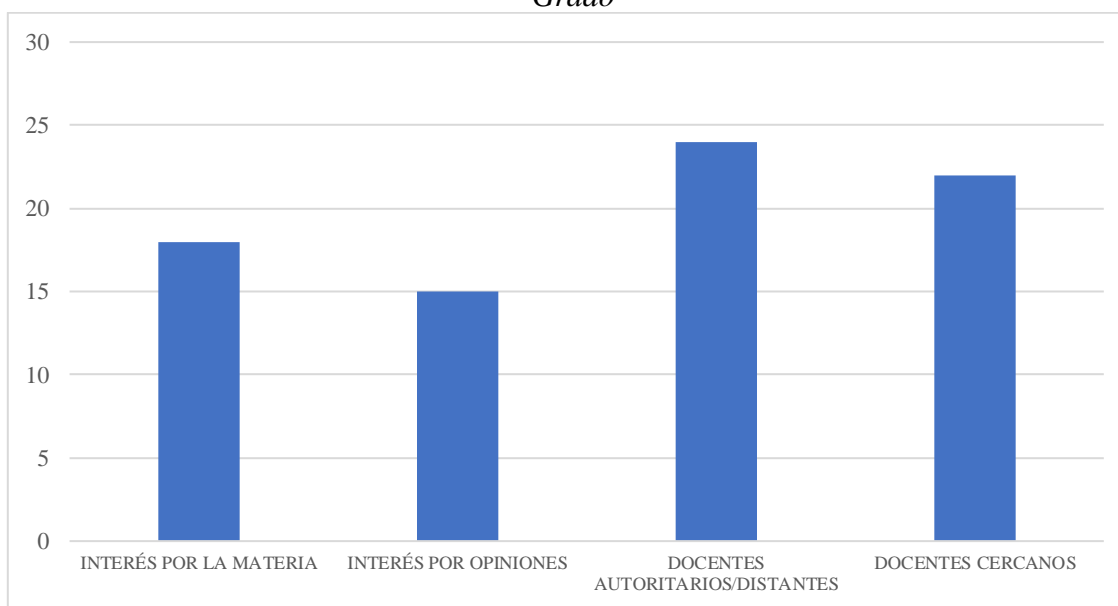
Gráfico 6.5 *Recuerdos escolares sobre la vertiente personal de los docentes: 1º de Grado*



Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO SEXTO

Gráfico 6.6 *Recuerdos escolares sobre la vertiente personal de los docentes: 4º de Grado*



Fuente: elaboración propia

En el caso de los participantes de cuarto, solamente aparecen en menos de la mitad de los encuestados las referencias a docentes distantes o autoritarios, lo que será analizado participante a participante para averiguar si el hecho de haber tenido o no profesores de este tipo incide en una concepción más o menos tradicional de la historia con independencia de la formación inicial, tal y como se planteaba en el capítulo del “Planteamiento del problema e hipótesis”.

Es interesante, asimismo, que 22 de los 24 sujetos de 4º de Grado que recuerdan haber tenido docentes distantes o autoritarios, tienen un recuerdo negativo de los mismos y, además, los otros 2 sencillamente no realizan valoración alguna. Por su parte, de los 58 estudiantes de 1º que enuncian haber tenido profesores con este perfil solamente 19 lo valoran como algo negativo; el resto (39) o bien lo valora positivamente (14 de ellos haciendo referencia a otras aptitudes del docente como explicar bien, tener gran interés por la asignatura o el respeto que les hacía sentir), o no realiza valoración alguna (lo que sucede en 5 casos).

131.E3. El profesor nos machacaba mucho cuando nos equivocábamos, y eso tampoco me gustaba.

139.E10. Y, por ejemplo, en Secundaria, sí que se hacía algún trabajo en grupo, muy pocos, pues era el que te guiaba y te decía: “Esta información no es relevante,

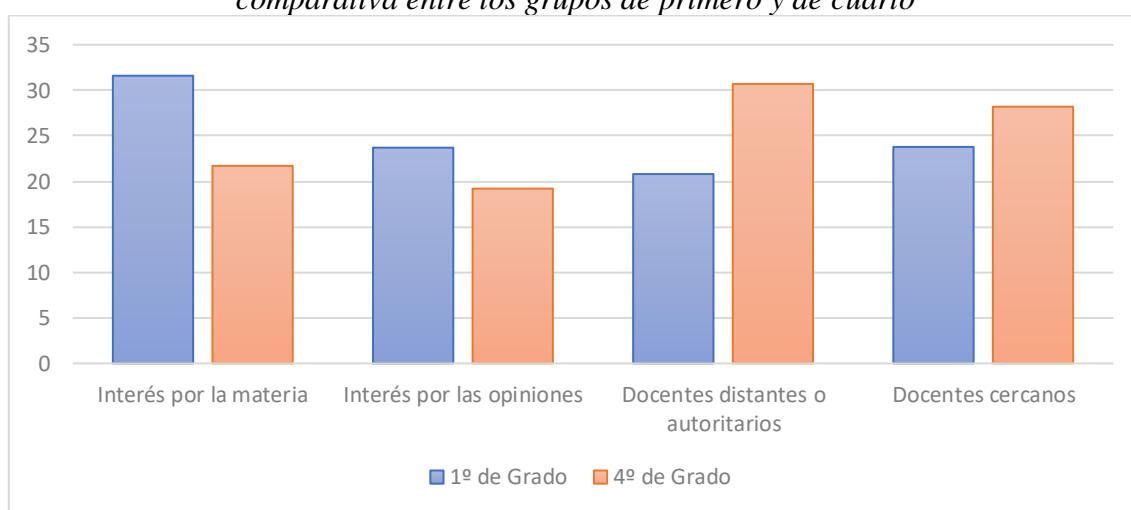
LOS RECUERDOS ESCOLARES DE LOS FUTUROS MAESTROS

quítala del mural que estas haciendo”. Pero más bien, el profesor ha sido la figura del profesor de siempre, de “Yo explico, tú escuchas”.

68.C3. En Bachillerato me gustaba la relación que tenía con mis profesores. Se comportaban de manera distante y mantenían la distancia con nosotros.

Finalmente,ofrecemos un gráfico (6.7) en el que se comparan los datos obtenidos sobre los recuerdos docentes relacionados con las relaciones personales entre alumnos y alumnas y profesores.

Gráfico 6.7 *Recuerdos escolares sobre la vertiente personal de los docentes: comparativa entre los grupos de primero y de cuarto*



Fuente: elaboración propia

Como hemos visto anteriormente, es llamativo que los estudiantes de 1º recuerden en mayor porcentaje a aquellos docentes que “disfrutaban enseñando la materia” y que sean los de cuarto aquellos que recuerden con mayor intensidad a docentes distantes y poco cercanos. Se puede concluir que la formación disciplinar está capacitando a los estudiantes de cuarto para analizar de manera crítica aquellas actitudes docentes no igualitarias.

De nuevo, observamos que la formación inicial puede estar haciendo variar las concepciones sobre los docentes que tienen los estudiantes al iniciar el Grado en Maestro/a en Educación Primaria y al concluirlo.

3. RECUERDOS ESCOLARES SOBRE LOS DOCENTES. METODOLOGÍAS DE AULA

A continuación, procederemos a exponer los datos obtenidos respecto a las metodologías docentes que los participantes recuerdan haber experimentado durante su época escolar.

Hemos establecido tres grandes subcategorías al introducir las respuestas y los códigos asociados: las metodologías tradicionales, las metodologías prácticas (ligadas en muchas ocasiones a pedagogías activas o a un aprendizaje por descubrimiento), y las metodologías enfocadas al desarrollo de un pensamiento crítico en el alumnado.

Las metodologías tradicionales son aquellas basadas en un aprendizaje puramente conceptual, repetitivo, memorístico y reproductivo. En este tipo de rutinas el docente es transmisor del aprendizaje y el alumnado, que permanece pasivo, ha de aprender (memorizar en la mayoría de las ocasiones) aquello que se le ha transmitido para repetirlo en diferentes pruebas evaluativas (Merchán, 2007; Palacios, 2020).

Este tipo de metodologías remiten al código disciplinar clásico y tienden a asociarse a un saber erudito, memorización de fechas y datos y repetición de contenidos (Gómez-Carrasco & Rodríguez, 2014; Prats & Santacana, 2011). En este ámbito se sitúan a menudo muchas de las referencias a la enseñanza expositiva unidireccional, el uso del manual y los exámenes o pruebas de tipo conceptual y fundamentalmente memorístico (Merchán, 2005):

147.E1. Iba a las clases porque tenía que ir, pero a mí no me gustaba lo que explicaba, cómo lo explicaba. No lo hacía ameno, no hacía las cosas para que se entendiesen y yo me aburría mucho. A mí no me interesaba lo que me estaba contando.

101.E5. Entraba por la puerta, daba los buenos días, se sentaba y sacábamos los libros. Corregíamos las actividades que habíamos hecho en casa. Después pasábamos la página y leíamos el nuevo contenido de lo que fuera y a partir de ahí se levantaba y copiaba en la pizarra lo que acabábamos de leer y hacía un esquema que ya lo traía hecho de casa. Entonces iba con las hojas en la mano y nosotros copiábamos. Cuando ya teníamos todo el esquema, si daba tiempo, empezábamos las actividades que nos había puesto antes de copiar el esquema y si no las acabábamos las teníamos que hacer en casa. Entre esos momentos, cuando se terminaba de copiar el esquema, ella se sentaba, iba llamando por lista para ver

LOS RECUERDOS ESCOLARES DE LOS FUTUROS MAESTROS

las actividades y anotaba las actividades que habías hecho para ese día y que tenías el esquema anterior copiado.

4.C2. La profesora lo contaba a la clase en forma de historieta y con dibujos que posteriormente nos hacía preguntas cortas en clase. Hacíamos resúmenes antes del examen y también mandaba actividades para casa. Ella intentaba que entendiéramos.

Por su parte, las metodologías prácticas son aquellas que suelen estar vinculadas a pedagogías activas o al aprendizaje por descubrimiento. En los últimos tiempos esto se ha asociado con un tipo de educación competencial que, en el caso de la Historia, se puede enlazar con las competencias de pensamiento histórico cuando estas son vistas estrictamente desde un enfoque cognitivo (y cuando se convierte al alumnado en pequeños detectives o historiadores) (Bel, Colomer, & Valls, 2019). Pero estas mismas competencias pueden estar asociadas también a una perspectiva crítica de la Historia, como veremos en la siguiente subcategoría (Valls & Parra, 2018). En este caso, por tanto, hemos dispuesto aquellas respuestas asociadas a un enfoque estrictamente cognitivista del Pensamiento Histórico.

A continuación, citamos algunas destrezas que tradicionalmente han conformado en Pensamiento Histórico: entender el tiempo histórico, cambios y continuidades, causas y consecuencias, multicausalidad, interpretación histórica, relevancia histórica, etc. (Lévesque, 2008; Barton, 2011; VanSledright, 2004; 2011; Wineburg, 2010).

Son estas competencias las que permiten al estudiante acceder al conocimiento del pasado histórico, a través del trabajo, selección y estudio de las fuentes para reconstruir el pasado o entenderlo como una realidad abierta y por investigar a partir de problemas socialmente relevantes y llegar a acceder de manera crítica al estudio histórico y a la propia realidad. Desde esta perspectiva, las competencias de pensamiento histórico ya podrían enmarcarse en una perspectiva crítica (Jenkins, 2009; De Groot, 2016; Sáiz, 2014).

Dentro de esta serie hemos enmarcado todos los metaconceptos asociados al pensamiento histórico. No lo entendemos, como se ha especificado en el apartado del Marco Teórico relacionado con el Pensamiento Histórico, como una serie de habilidades que permiten a los estudiantes acceder a la representación del pasado; sin embargo, aquí nos hemos centrado en un uso estrictamente metodológico-cognitivo (ligado a la idea de que sea el alumnado quien construya el conocimiento), y hemos excluido aquellas respuestas más

CAPÍTULO SEXTO

vinculadas al desarrollo del pensamiento crítico (Ashby & Lee, 1987; Carretero & Voss, Aprender y pensar la historia, 2004; Cooper & Chapman, 2009; Levesque, 2011; Sáiz , 2013; Wineburg, Martin, & Monte-Sano, 2012; Endacott & Brooks, 2018; Honing & Porat, 2019):

106.E2. Nos lo hacía interesante, veía que influía en mi formación como persona, nos hacía reflexionar por qué se originaban ciertos conflictos, ibas más allá de simples hechos, personajes importantes

109.E1. Por ejemplo, que qué pensabas tú del texto, o simplemente tú, tal vez, que tu extrajeras una información pero la información no estaba implícita en el texto sino que tú interpretabas el texto y respondieras, según tu opinión, lo que podía ser. No recuerdo ningún ejemplo pero recuerdo que hacía cosas así. A mí me llamaba mucho la atención que me preguntaran mi opinión.

96.C3. Nos llevaron de excursión a un pueblo y nos contaron. No me gustaban temas de la asignatura de Historia y nos hicieron luego representarlo como si fuera un teatro.

Finalmente, la última subcategoría son aquellas respuestas que se asocian a prácticas claramente enfocadas al desarrollo del espíritu crítico. Observaremos que hay respuestas ligadas al uso crítico de las fuentes y otros recursos (más relacionadas con el pensamiento histórico y que no tienen por qué suponer necesariamente una problematización del presente) (Santisteban, González, & Pagès, 2009); otras enfocadas al trabajo de valores de ciudadanía (respeto, empatía, tolerancia, etc.) y otras relacionadas con la lectura crítica e historización del presente y sus problemas -acción política o empática- con el objetivo de empoderar al alumnado (López-Facal, 2011; Delgado-Algarra & Estepa-Jiménez, 2017) para que, a través del estudio del pasado, pueda comprender su presente y sea capaz de transformarlo -a nivel individual y colectivo- (Rivera, 2016; Valls & Parra, 2018; Sáiz, 2013; Giroux, 2001; Pagès, 2005; Valls, 2009):

109.E6. Él siempre nos hacía ser consciente de que había problemas, nos invitaba a ir a manifestaciones, a que lucháramos por nuestros derechos, pero en ningún momento tampoco su interés era generar radicales en las personas, sino crear ciudadanos conscientes de los problemas que había en el mundo o al menos a nuestro alrededor, y yo eso siempre se lo he agradecido porque creo que era también su tarea como docente, no solamente aportarnos contenidos.

LOS RECUERDOS ESCOLARES DE LOS FUTUROS MAESTROS

146.E5. Un poco más decente la tuve en 4º de ESO que fue la chica que nos puso *Tiempos Modernos*. Hacíamos actividades, como estábamos en 4º hablábamos sobre la monarquía o república, como que podíamos ser más críticos como alumnos y nos incitaba a pensar mejor, de una forma más abierta y más libre; no simplemente esto es así porque lo digo yo.

118.E5. Recuerdo un profesor, J.A. Estábamos dando la globalización y nos coló una mentira, nos dijo que la ropa venía de China congelada y recuerdo esto porque él siempre nos invitaba a pensar, a no dar nada como válido. Este mismo profesor nos solía repartir viñetas que reconstruían una historia y al final cada grupo reconstruía una historia diferente, te dabas cuenta que al final cada persona ve la historia y aquello que pasa desde su propia perspectiva.

122.E5. Nos hacía ver que la historia no es tan sencilla, que cada uno tiene sus motivos para actuar. La realidad se podía observar de manera poliédrica y todos están diciendo la “verdad”, su verdad, y hay que entenderse.

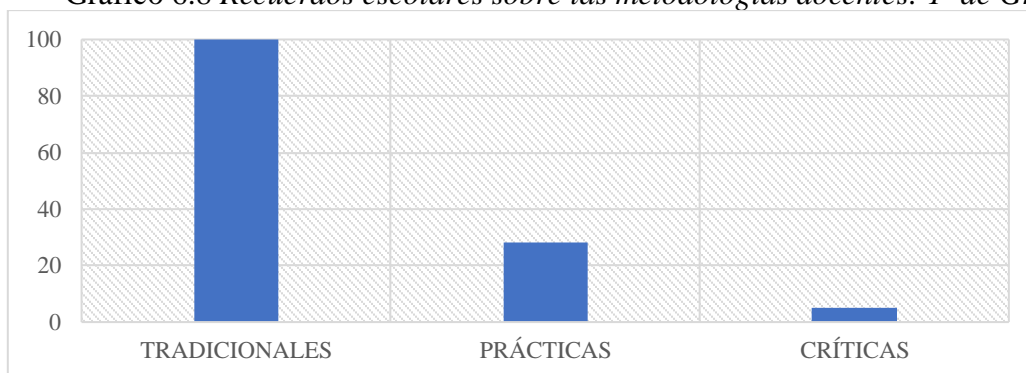
Introducidas las subcategorías, pasamos a analizar las respuestas aportadas. Como podemos observar, tanto en el grupo primero como en los grupos de cuarto, abundan de manera sustancial los recuerdos asociados a metodologías tradicionales. Efectivamente, 149 participantes de los 150 hacen referencia de manera directa a comportamientos metodológicos que podemos calificar de este modo. Solamente un participante de los grupos de cuarto, al cual haremos referencia más adelante, no hace mención a este enfoque más conectado con el código disciplinar clásico.

El uso de metodologías prácticas difiere ligeramente entre los dos grupos: 28 de los 100 estudiantes de primero declaran haber recibido en algún momento clases de Historia mediante el uso de enfoques metodológicos activos y/o encaminados a la adquisición de destrezas (muchas asociadas a las competencias de pensamiento histórico). En el caso de los estudiantes de cuarto, el número aumenta porcentualmente, ya que son 33 de 50 (un 66% frente al 28% de los del primer año). Retomaremos este dato *a posteriori*, cuando hablemos de la influencia de los recuerdos de los docentes en las representaciones de la Historia.

Ofrecemos a continuación los gráficos 6.8, 6.9 y 6.10, en los que se muestran, respectivamente los recuerdos sobre metodologías docentes del grupo de primero y de cuarto y, finalmente, una comparativa porcentual de las respuestas totales.

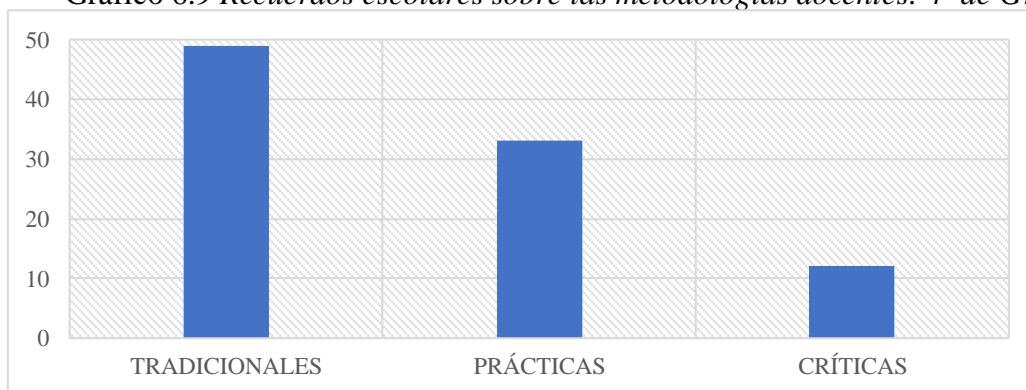
CAPÍTULO SEXTO

Gráfico 6.8 *Recuerdos escolares sobre las metodologías docentes: 1º de Grado*



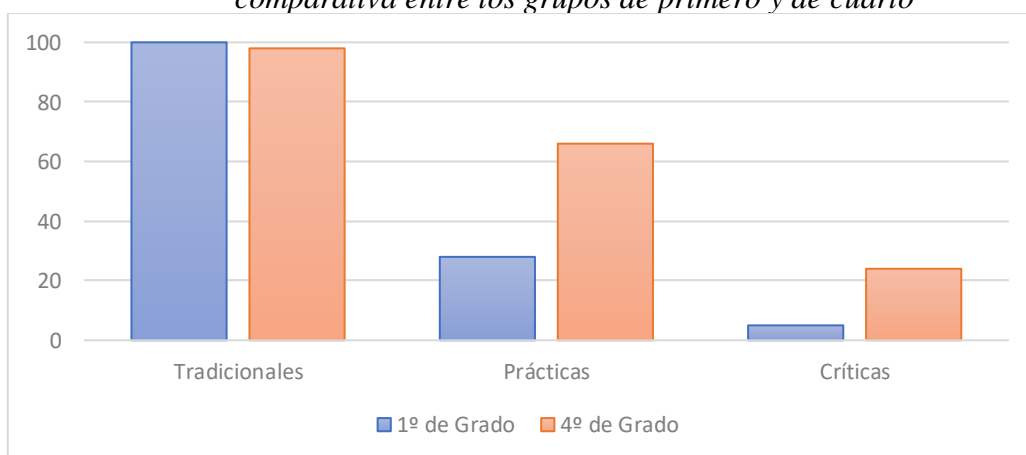
Fuente: elaboración propia

Gráfico 6.9 *Recuerdos escolares sobre las metodologías docentes: 4º de Grado*



Fuente: elaboración propia

Gráfico 6.10 *Recuerdos escolares sobre las metodologías docentes: 4º de Grado: comparativa entre los grupos de primero y de cuarto*



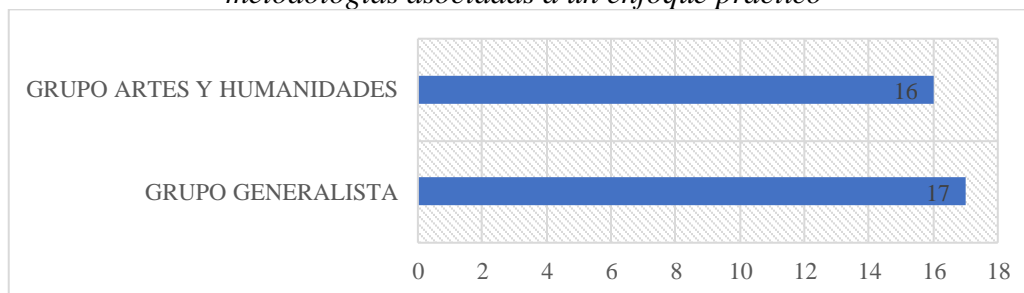
Fuente: elaboración propia

Destacamos, asimismo, que no existen diferencias importantes entre los recuerdos relacionados con metodologías prácticas dentro de los grupos de 4º de Grado. Así, 17

LOS RECUERDOS ESCOLARES DE LOS FUTUROS MAESTROS

personas del Grupo Generalista tienen algún impacto relacionado con este tipo de metodologías y 16 del Grupo de Artes y Humanidades.

Gráfico 6.11 *Recuerdos escolares sobre las metodologías docentes de 4º de Grado: metodologías asociadas a un enfoque práctico*

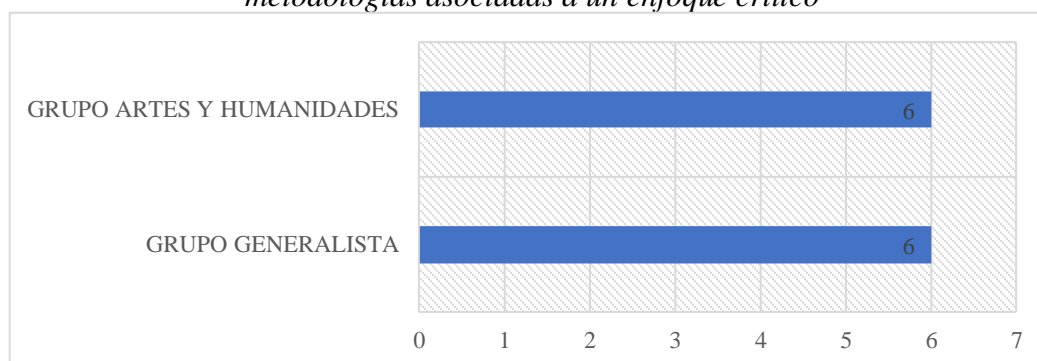


Fuente: elaboración propia

Finalmente, observamos que las metodologías asociadas a un enfoque crítico del proceso de enseñanza-aprendizaje son las menos numerosas en todos los grupos. Solamente 5 estudiantes de 100 del grupo de 1º de Grado afirman haber trabajado la Historia utilizando esta perspectiva durante su etapa escolar. Por su parte, los impactos recogidos dentro de los estudiantes de cuarto apuntan a que 12 de 50 participantes trabajaron, en algún momento de su vida escolar, la historia de manera crítica. Aunque los números son bajos en los dos casos, el porcentaje es muy superior en los estudiantes de cuarto: un 24% frente al 5% de estudiantes de primero. Al visualizar unas diferencias tan importantes entre ambos grupos, decidimos comprobar si éstas también se daban entre el Grupo Generalista y el Grupo de Artes y Humanidades, con el objetivo de dilucidar si un mayor énfasis en este tipo de prácticas durante la educación reglada pudiera estar relacionado con un mayor interés por esta mención en concreto. Pero, como podemos observar en el gráfico, fueron 6 participantes de cada grupo los que explicitaron metodologías asociadas a una perspectiva crítica, por lo que a priori no podemos establecer la relación planteada anteriormente.

CAPÍTULO SEXTO

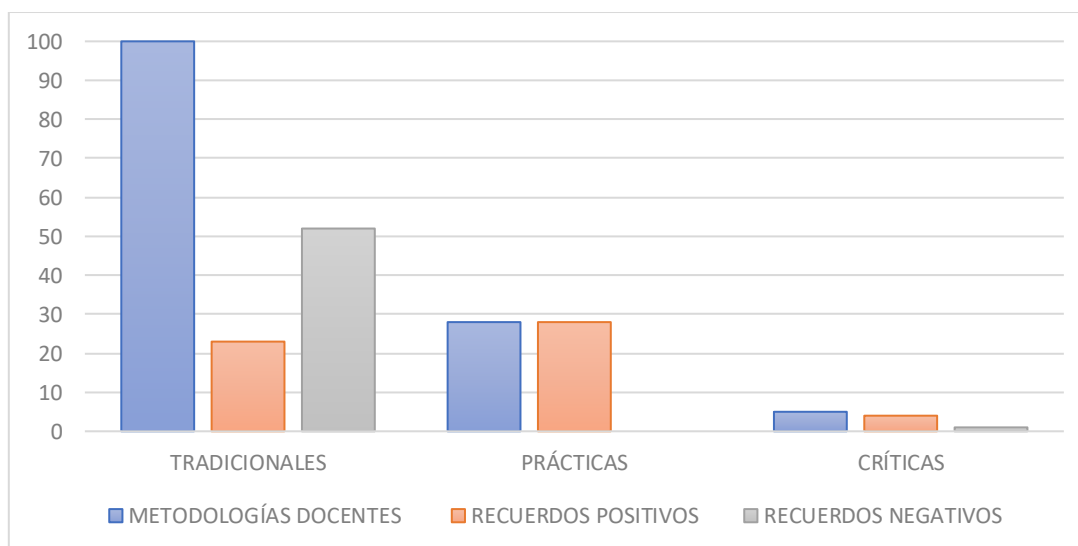
Gráfico 6.12 *Recuerdos escolares sobre las metodologías docentes de 4º de Grado: metodologías asociadas a un enfoque crítico*



Fuente: elaboración propia

Para concluir el apartado relacionado con las Metodologías Docentes, queremos incluir un último grupo de datos que pueden ayudarnos a entender no solo qué recuerdan los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP respecto a las metodologías docentes, sino también cómo lo recuerdan y si esos recuerdos se relacionan con una carga emocional positiva o negativa.

Gráfico 6.13 *Recuerdos escolares sobre las metodologías docentes de 1º de Grado: recuerdos positivos y negativos de las metodologías docentes*



Fuente: elaboración propia

LOS RECUERDOS ESCOLARES DE LOS FUTUROS MAESTROS

Gráfico 6.14 *Recuerdos escolares sobre las metodologías docentes de 4º de Grado: recuerdos positivos y negativos de las metodologías docentes*



Fuente: elaboración propia

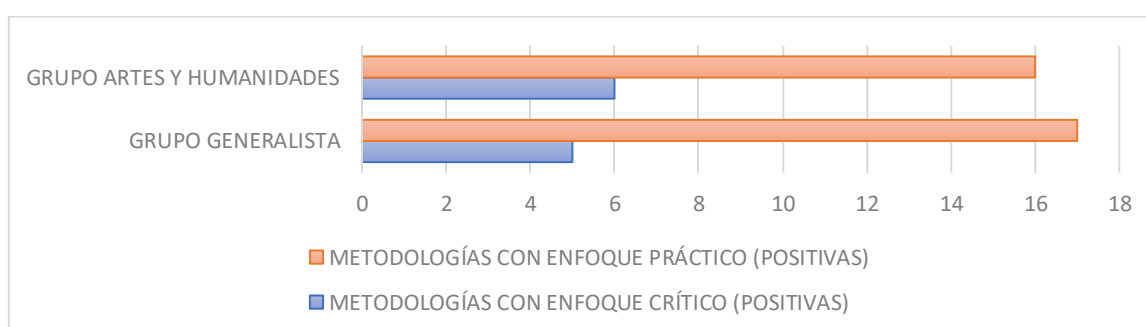
Como hemos observado en los gráficos anteriores, la mayor parte de respuestas van asociadas al uso de metodologías tradicionales en el aula: 100 y 49 de los participantes afirman haber trabajado así durante su época escolar, en la línea de numerosas investigaciones (Martínez-Valcárcel, Souto, & Beltrán, 2006; Martínez-Valcárcel, 2014; San Pedro-Veledo & López-Manrique, 2017; Gómez-Carrasco, Rodríguez-Pérez, & Mirete, 2018; Gómez-Carrasco, Chaparro, Felices, & Cózar, 2020). Sin embargo, cuando buscamos la concurrencia entre los códigos de valoración de los recuerdos negativos o positivos y las metodologías vividas nos percatamos de varias tendencias.

En primer lugar, en el grupo de 1º de Grado apenas superan la mitad aquellos que realizan una valoración negativa de las metodologías tradicionales para la enseñanza de la Historia e incluso 23, casi una cuarta parte de los participantes, entienden que, de alguna manera, dichas experiencias fueron positivas. Asimismo, 25 estudiantes no valoran este tipo de metodologías de manera reseñable, lo cual también es relevante (Gómez-Carrasco & Miralles, 2013; Sáiz, 2012; 2013; Barton & Levstik, 2003; Souto, Fuster, & Sáiz, 2014). Si analizamos los datos que arrojan los estudiantes de cuarto, observamos que 44 de 49 estudiantes valoran en algún momento determinadas metodologías tradicionales de manera negativa. Sin embargo, también hay 16 personas que afirman que este tipo de metodologías fueron positivas, casi todas ligadas al buen recuerdo de la figura del docente que las implementaba (Howarth, 2006; Lautier, 1997).

CAPÍTULO SEXTO

Por otra parte, es reseñable que los estudiantes recuerden con mucha nitidez los cambios metodológicos puntuales que suponían los enfoques prácticos y/o crítico de la asignatura de Historia. Prácticamente todos tienen un buen recuerdo de estos cambios, los recuerdan con detalles y pueden describirlos con elocuencia. Estos resultados parecen apuntar que, pese a tener una presencia menor (en el caso del enfoque práctico) y prácticamente residual (en el caso del crítico), los estudiantes de 1º de Grado los recuerdan con nitidez. En el caso de los de cuarto, ambos enfoques, aunque con menor presencia también que la metodología tradicional, tienen un peso importante (33 de 50 en el caso de los enfoques prácticos y 17 de 50 en el caso de los críticos), lo cual da muestra de la importancia que ha tenido para este grupo los recuerdos metodológicos alternativos. Además, como muestra el siguiente gráfico, no apreciamos diferencias importantes entre los recuerdos de los dos grupos de cuarto ni que exista a priori una diferenciación reseñable de los recuerdos marcada por la formación inicial recibida.

Gráfico 6.15 *Recuerdos escolares sobre las metodologías docentes de 4º de Grado: recuerdos positivos sobre las metodologías asociadas a enfoques práctico-críticos*



Fuente: elaboración propia

4. RECUERDOS ESCOLARES: APRENDIZAJES

Los recuerdos escolares no solamente atañen al trabajo de los docentes y o a sus actitudes en el aula, también hemos de tener en cuenta otros factores de los que nos han hablado los participantes del estudio: los contenidos que aprendieron durante sus años de escolaridad y los resultados académicos que obtenían, algo que, en muchos casos, como hemos podido observar al inicio de este capítulo, configuraba un elemento importante en la manera en que rememoraban las clases.

Como se ha explicado en el Marco Teórico de esta investigación, durante las entrevistas y los cuestionarios los estudiantes recuperaron de su memoria aquellos aprendizajes

LOS RECUERDOS ESCOLARES DE LOS FUTUROS MAESTROS

desarrollados durante su etapa escolar (Sáenz-Del Castillo, 2016). Para recuperar esos aprendizajes, situamos primero las preguntas que interpelaban a los recuerdos episódicos para, más tarde, preguntar directamente sobre “aprendizajes” más ligados a la memoria semántica. El aprendizaje de la Historia dependerá en buena medida de la conexión entre la historia efectivamente enseñada en el aula y la memoria colectiva de la que participa el estudiante (Arnosó, Páez, Bobowik, & Basabe, 2018; Barton, 2010; 2012).

Siguiendo la línea de otras investigaciones (Parra, Fuertes, Asensi, & Colomer, 2021), cuando preguntábamos a los estudiantes sobre aprendizajes, éstos hacían referencia a diferentes dimensiones: contenidos conceptuales, saberes prácticos o competencias y valores ligados al pensamiento crítico. Cada una de estas referencias iba asociada a una determinada visión de la Historia que conecta con los distintos enfoques o modelos curriculares planteados: técnico, práctico y crítico (Rozada, 1997).

Durante la fase del “Planteamiento del problema y el surgimiento de las hipótesis” surgieron estas grandes categorías que nos permitieron, en el cuestionario, ofrecer las respuestas de forma directa a los estudiantes de primero, ya que ellos debían elegir aquellas que más se adecuaban al tipo de contenidos que habían trabajado durante su etapa escolar.

Los aprendizajes tradicionales, generalmente de tipo factual o conceptual, suelen encajar con un enfoque transmisor y reproductivo de un conocimiento académico que normalmente no se cuestiona ni problematiza. Como se ha repetido en varias ocasiones, son el tipo de aprendizajes ligados al código disciplinar tradicional (Cuesta, 2002) y a unos usos que nos retrotraen, en parte, a los orígenes de la disciplina y a sus narrativas maestras (Carretero, 2017; Berger & Conrad, 2015; Segarra, 2019; Sáiz, Gómez-Carrasco, & López-Facal, 2018; Sáiz & López-Facal, 2015):

103.E4. Era historia de España, historia de Europa cuanto apenas, pinceladas de la Segunda Guerra Mundial, nada de la guerra civil. Recuerdo el Cid, Don Pelayo, todo relacionado con la religión, los Reyes Católicos, Cristóbal Colón.

131.E4. Lo único que recuerdo es el año de la Revolución Francesa, nada más. Luego también es verdad que me acuerdo, por ejemplo, del periodo de la Ilustración, de la definición: “Era la cuna de...” Porque me lo aprendí literalmente.

CAPÍTULO SEXTO

133.E4. Por ejemplo, la construcción de Cádiz, el franquismo, los Reyes Católicos, la expulsión de los musulmanes en Granada.

89.C4. Aprendí la historia local y de la Comunitat Valenciana y la Historia de España y del Mundo en ESO y Bachiller.

Los aprendizajes prácticos ponen el foco en el discente más que en el docente. Se intenta fomentar la adquisición de habilidades y competencias ligadas al pensamiento histórico y el desarrollo cognitivo (Pollock, 2014; Clark, 2011; Lévesque & Zanazanian, 2015; Lee, 2005; Prats, Morena, & Sabariego, 2019). Como ya hemos señalado, con frecuencia se convertía al estudiante en un “investigador”, en un “pequeño historiador” que tenía que construir el conocimiento a partir de fuentes:

109.E1. Utilizaba muchas noticias..., y después bueno, era todo ejercicios, textos, trabajábamos mucho los textos, trabajábamos la lectura, la lectura, la comprensión, y después preguntas tanto abiertas como cerradas..., sí que recuerdo mucho que hacía eso.

142.E4. Pues yo tengo nociones básicas, pero ni me acuerdo de años, ni a lo mejor causas y consecuencias que es lo básico del porque sucede algo.

113.E5. En secundaria, cuando tenías que hacer preguntas al personaje que venía, tú aprendías a hacer entrevistas, a buscar una manera de solventar tus dudas y aprendías a buscar información.

Finalmente, los aprendizajes enfocados al desarrollo del pensamiento crítico colocan al docente en el rol de un intelectual transformador (Giroux, 2015) que es capaz de problematizar el contenido y de dotar a su alumnado de herramientas para que también pueda hacerlo. El estudiante debería aprender mucho más que una historia factual: debería ser capaz de deconstruir las narrativas dominantes y tener una visión crítica de su propia realidad (Da Silva, 2016).

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

150.E4. En clase aprendí que las batallas las luchan los soldados y las gana el rey, es el resumen de todo.

LOS RECUERDOS ESCOLARES DE LOS FUTUROS MAESTROS

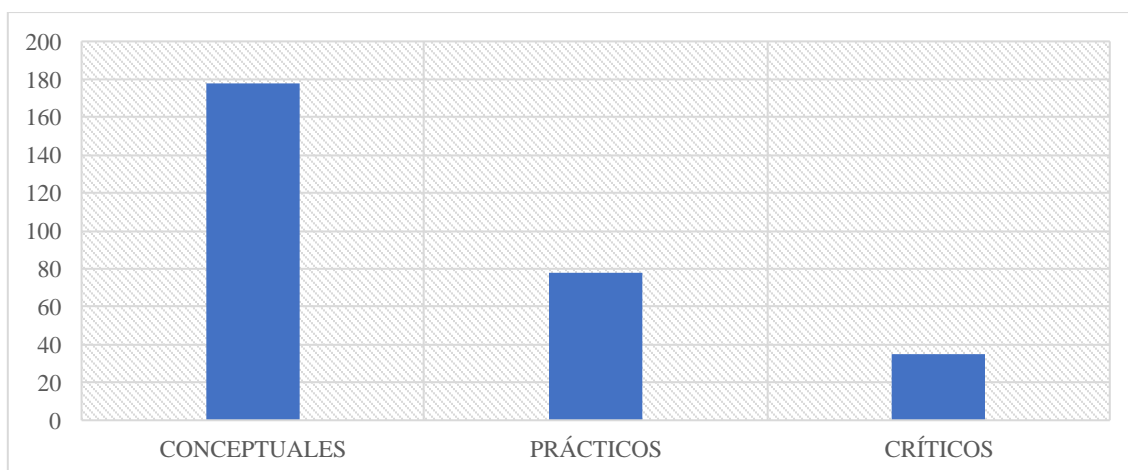
135.E4. En cuanto a valores, el hecho de muchas veces decisiones que se tomaron en el pasado, el por qué se hicieron y demás. A lo mejor a la hora de saber situarme ideológicamente o ver lo que pasó y por qué pasó, pues también me hace situarme a mí ahora, en un punto o en otro.

25.C4. En ESO y Bachillerato aprendí a analizar y modificar mi realidad.

Si nos centramos en el número total de impactos, vemos que existe un gran número de impactos asociados a aprendizajes tradicionales no repetitivos, esto es, estudiantes que hacen referencia a contenidos eminentemente factuales o conceptuales trabajados en diferentes etapas (Primaria, ESO y/o Bachiller) que nos dan cuenta de la gran importancia que aún tiene, como muestran numerosos estudios, el saber académico y tradicional en los planes de estudio (Tutiaux-Guillon, 2008; Cuban, 2017; Harris & Burn, 2017; Moreno-Vera & Alven, 2020).

En el siguiente gráfico (6.16) puede observarse el número de impactos totales que hemos obtenido de los cuestionarios pasados a los participantes de 1º de Grado. Existe un gran número de impactos (178) relacionados con contenidos factuales o conceptuales, más del doble de los relacionados con contenidos prácticos (77). Los asociados al desarrollo del pensamiento crítico aparecen en mucho menor número (sólo 35 impactos).

Gráfico 6.16 *Recuerdos escolares sobre los aprendizajes del grupo de 1º de Grado*



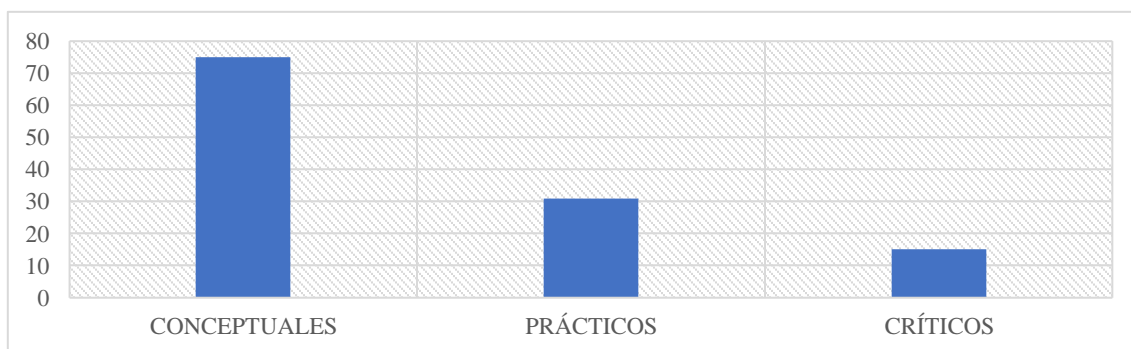
Fuente: elaboración propia

Entre los estudiantes de cuarto encontramos una tendencia similar. De nuevo son los contenidos conceptuales, asociados generalmente a una visión de corte historicista y/o positivista de la historia, los que aparecen en mayor número (75 impactos totales). Por su

CAPÍTULO SEXTO

parte, aquellos aprendizajes asociados a destrezas, procedimientos o desarrollo cognitivo suponen algo menos de la mitad en número de impactos (unos datos porcentualmente similares a los obtenidos en el grupo de primero). Por último, al igual que ocurre con los estudiantes de primer año, los aprendizajes enfocados al desarrollo del pensamiento crítico tienen una presencia mucho menor, ya que suponen menos de la mitad de los que aparecen asociados a aprendizajes prácticos.

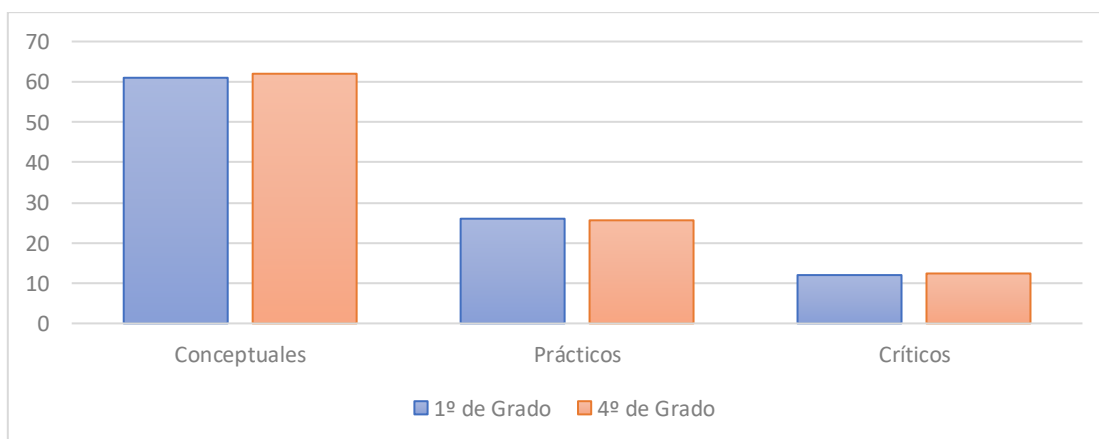
Gráfico 6.17 *Recuerdos escolares sobre los aprendizajes del grupo de 4º de Grado*



Fuente: elaboración propia

A continuación, ofrecemos una visión global en porcentajes de las respuestas asociadas a los aprendizajes desarrollados durante la etapa escolar de los participantes. Como se puede observar los aprendizajes son, porcentualmente, prácticamente idénticos entre los estudiantes de primero y de cuarto. Ello nos permite concluir que, como se ha enunciado en líneas anteriores, el recorrido educativo, en cuanto a aprendizajes, ha sido muy similar en los dos grupos.

Gráfico 6.18 *Recuerdos escolares sobre los aprendizajes: comparativa entre los grupos de primero y de cuarto*



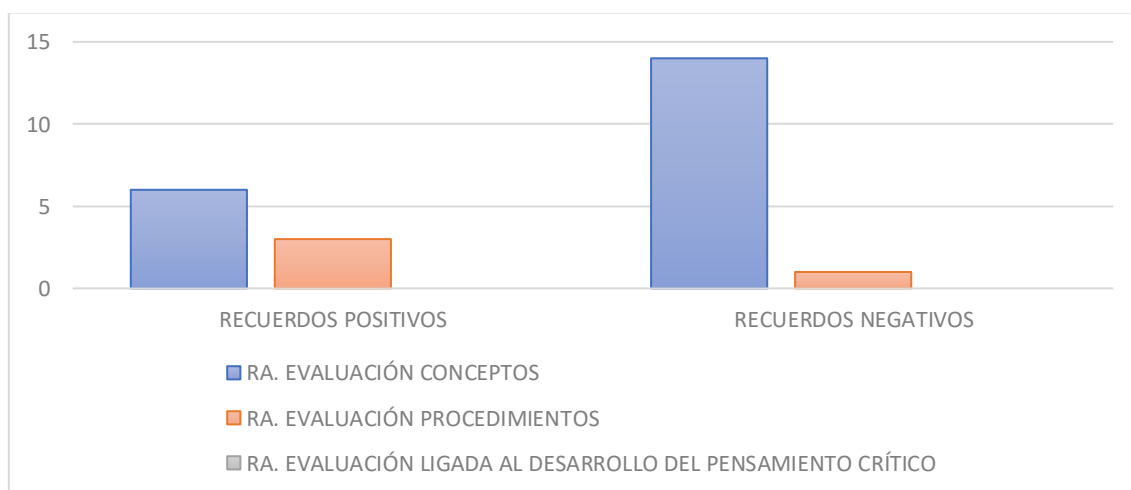
Fuente: elaboración propia

5. RECUERDOS ESCOLARES: RESULTADOS ACADÉMICOS

Como hemos podido analizar al inicio de este capítulo, los resultados académicos parecen suponer un elemento diferenciador en la manera de recordar las clases de Historia. En la mayor parte de los casos, esos recuerdos hacen referencia a lo diestros que eran los estudiantes – o que no eran – en el arte de la memorización. Ello nos remite nuevamente a metodologías y aprendizajes como copartícipes de esa amalgama que conforman los recuerdos escolares (ligados, en su mayoría a unos usos tradicionales de la Historia). Será interesante, cuando analizamos las representaciones de la Historia de los participantes, comprobar si hay relaciones entre aquellas más tradicionales y recuerdos positivos ligados a la memorización con buenos resultados o si, por otro lado, estudiantes con dificultades para trabajar y desarrollar las competencias de pensamiento histórico y recuerdos negativos ligados a la evaluación presentan también concepciones tradicionales.

A continuación, pasamos a mostrar una tabla donde aparecen los impactos obtenidos sobre los recuerdos de resultados académicos – positivos y negativos – relacionados con un enfoque evaluativo técnico, práctico y crítico.

Gráfico 6.19 *Recuerdos escolares sobre los resultados académicos según diferentes enfoques evaluativos del grupo de 4º de Grado*



Fuente: elaboración propia

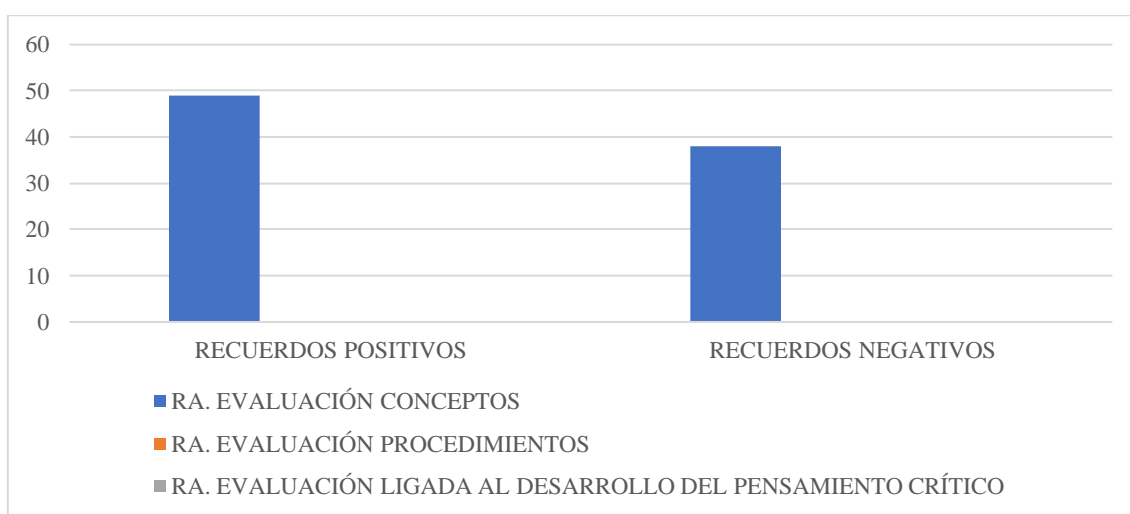
Como podemos apreciar, la mayor parte de los recuerdos negativos se asocian a una demanda de aprendizajes tradicionales – memorísticos y reproductivos -. Existe un testimonio de un estudiante que recuerda de manera negativa la evaluación

CAPÍTULO SEXTO

procedimental. Ello es debido, según relata, a que no había trabajado metaconceptos asociados al pensamiento histórico durante las clases y, en la prueba escrita, se le exigían conocimientos para los que no estaba preparado por el profesor.

Es interesante como, aunque en menor medida, los resultados académicos positivos ligados a una enseñanza tradicional de la historia son preponderantes. Además, apreciamos también mayor presencia de la evaluación procedimental recordada de manera positiva.

Gráfico 6.20 *Recuerdos escolares sobre los resultados académicos según diferentes enfoques evaluativos del grupo de 1º de Grado*



Fuente: elaboración propia

Si nos centramos en los estudiantes de primero, vemos que solamente aparecen recuerdos (tanto positivos como negativos) relacionados con aprendizajes de corte tradicional ligados a la reproducción y memorización de hechos históricos, fechas y conceptos. Destaca que un mayor número de participantes recuerda positivamente el hecho de tener que memorizar y reproducir contenidos de ese tipo (49) y que sólo 38 lo rememoren de manera negativa.

Todo ello queda reflejado en los testimonios de los estudiantes, que muestran la importancia que tiene esta subcategoría en su recuerdo de las clases de Historia:

150.E2. Vale, tengo un recuerdo positivo en Primaria que es porque me estudié muchísimo un tema y el profesor al día siguiente me preguntó y le supe contestar todo y me acuerdo que era sobre Colón, de 1400 y tal y no sé como que vino el

LOS RECUERDOS ESCOLARES DE LOS FUTUROS MAESTROS

profesor, me chocó la mano y me dijo que había estudiado, dijo que había estudiado mucho y tal; es un recuerdo positivo que tengo.

139.E2. Me acuerdo que en las pruebas escritas no siempre obtenía la mejor marca aquel que le soltaba todo los nombres, fechas y todo memorizado del libro tal cual, sino que nos tenían muy en cuenta a aquellos que se notaba que habíamos estado escuchando en clase.

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

142.E3. Iba todo enfocado a un examen final y era como, yo me estudiaba muy bien los contenidos, me los sabía muy bien, sabía relacionarlos muy bien, pero luego en el examen a lo mejor te salía un apartado de preguntas de verdadero y falso para ir a pillar, y era si tú te habías dejado sin estudiarte una línea del tema y te salía esa línea ya fallabas eso.

78.C3. No sacaba buenas notas y la metodología de la profesora no me gustaba. Nos lo teníamos que aprender todo de memoria, con las mismas palabras que la teoría y no era poco.

61.C2. Con estudiar sacaba buena nota.

6. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

A modo de conclusión, nos parece interesante realizar una síntesis de los resultados obtenidos. En este capítulo hemos mostrado el análisis de los recuerdos escolares de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP que han participado en el estudio. Ahora intentaremos establecer algunas conclusiones en torno a los datos que hemos ido ofreciendo en función de toda la literatura que hemos leído y sobre la cual también hemos ido madurando nuestros resultados.

En líneas generales, podemos constatar que el tipo de recuerdos escolares que tienen los participantes se asemejan a los que tienen otros docentes en formación de otros estudios que hemos ido citando: recuerdos relacionados con la praxis docente y la clase de Historia (Merchán, 2007; Navarro & Martínez-Valcárcel, 2012; Fita-Esteve, 2013; Parra, 2019; Cuban, 2017; Grant, 2014; Husbands, 2003). Asimismo, la mayor parte de los recuerdos

CAPÍTULO SEXTO

que han explicitado los estudiantes han estado relacionados con los docentes, tanto a nivel personal como en relación con su praxis profesional, y los resultados académicos.

Es interesante observar que los estudiantes de cuarto recuerdan de manera más negativa las metodologías y la relación con los docentes que los de primero. Como hemos apuntado en este capítulo, entendemos que su formación inicial les ha “capacitado” para analizar de manera más crítica la praxis profesional y la manera en que sus profesores se relacionaban con su alumnado. Tras cuatro años de formación inicial docente, detectan, pues, aquellas prácticas que no hacían al discente copartícipe del aprendizaje o aquellas otras que, siguiendo un enfoque tradicional, ponían el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje exclusivamente en la voz del profesor.

De igual manera, los recuerdos positivos de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP se centran en las metodologías. Sobre todo, hacen referencia a cambios metodológicos puntuales (casi todos realizados desde un enfoque práctico del currículo) y que rompieron en momento concretos con la enseñanza tradicional que recibieron durante casi toda su vida escolar. Asimismo, los resultados académicos son mucho más importantes para los estudiantes de primero que para los de cuarto, que valoran de manera positiva y/o negativa otros aspectos.

Específicamente sobre los docentes, observamos que los estudiantes de cuarto valoran más negativamente aquellos perfiles distantes o autoritarios que los estudiantes de primero, entre los que no observamos un gran porcentaje de valoraciones negativas. Tal como apuntan otras investigaciones ya mencionadas (Roediger & Abel, 2015; Yamashiro, Hirst, & Coman, 2018), aunque el docente no fuera cercano, si mostraba un gran conocimiento o dominio de su materia, explicaba bien o tenía un gran interés por la asignatura generalmente daba lugar a un buen recuerdo, como concluyen en su trabajo sobre los recuerdos escolares asociados al currículo Souto, Martínez-Valcárcel y Parra (2014). Podemos concluir, por tanto, que la formación inicial influye en el análisis del recuerdo y que el punto vital desde el cual se realiza la rememoración de las clases de Historia influye en la valoración de las mismas. Los estudiantes de cuarto, en este sentido, parece que han adquirido herramientas para detectar actitudes o carencias en sus docentes y no justificarlas.

En cuanto a las metodologías, también en sintonía con otras investigaciones (Souto, Díaz, Pagès, & Espinoza, 2014; Martínez-Valcárcel, Souto, & Beltrán, 2006; Parra, 2013;

LOS RECUERDOS ESCOLARES DE LOS FUTUROS MAESTROS

Barton & Levstik, 2011; Barton & McCully, 2005; Gómez-Carrasco, Chaparro, Felices, & Cózar, 2020; Gómez-Carrasco, Rodríguez-Pérez, & Mirete, 2018; San Pedro-Veledo & López-Manrique, 2017), la mayoría de los participantes han estudiado bajo prácticas tradicionales. Especialmente interesante es el hecho de que, porcentualmente, los estudiantes de cuarto recuerden de manera negativa este tipo de metodologías y sean los de primero el grupo que en menor medida las censura. Nuevamente, podemos concluir que la formación inicial (general y, específicamente, en didáctica de la Historia) permite a los estudiantes identificar los enfoques de enseñanza más ligados al código disciplinar y cuestionarlos.

Nos llamó la atención que los estudiantes de cuarto hicieran muchas más referencias a metodologías prácticas utilizadas durante su escolaridad que los de primero. En vista de los datos, intentamos ajustar las respuestas a los dos grupos de 4° de Grado (Grupo Generalista y Grupo de Artes y Humanidades) por si había diferencias significativas y podía existir relación, por ejemplo, con un mayor interés por las Humanidades o la Historia por el hecho de haber tenido docentes que aplicaron estrategias metodológicas alternativas. No fue así, ya que los recuerdos en ambos grupos eran similares en impactos totales y participantes.

Algo similar ocurrió con los recuerdos asociados a metodologías orientadas a promover finalidades críticas. Así, observamos una diferencia porcentual muy grande entre la cantidad de recuerdos asociados a esta subcategoría entre los estudiantes de cuarto y los de primero. Sin embargo, tampoco entre los dos grupos de cuarto pudimos detectar diferencias, por lo que, *a priori*, no percibimos una relación entre una mayor exposición a estos enfoques y un mayor interés por el estudio de la Historia.

Las razones por las que los estudiantes de cuarto tienen una mayor cantidad de recuerdos relacionados con estos “cambios” metodológicos se escapa a esta investigación. No hemos podido encontrar una relación lógica y es un foco de investigación que tendremos en cuenta de cara a futuras investigaciones para cerciorarnos de si es algo recurrente o forma parte de los datos puntuales de este estudio fenomenológico.

Finalmente, en cuanto al análisis de los aprendizajes, hemos visto que, como también apuntan numerosas investigaciones, aparecen tres grandes subcategorías en función del tipo de conocimientos recordados. Porcentualmente, los resultados obtenidos de los estudiantes de primero y los de los de cuarto son muy similares, ya que ambos grupos

CAPÍTULO SEXTO

enuncian haber desarrollado una gran cantidad de aprendizajes puramente factuales o conceptuales, ligados a una enseñanza tradicional de la Historia. En menor medida, señalan aprendizajes relacionados con procedimientos y destrezas (algunos propios del pensamiento histórico) y escasean aquellos conectados con el pensamiento crítico y los valores.

Los datos obtenidos en torno a los resultados académicos apuntan a que, mayoritariamente, los estudiantes han recibido una educación histórica basada en la reproducción y memorización de hechos y conceptos ligados a grandes narrativas maestras ligadas al código disciplinar de la Historia como materia escolar.

En cuanto a los recuerdos sobre evaluación, comprobamos que aquellos ligados a la dimensión procedimental son recordados positivamente por los estudiantes de cuarto. Pero quizás lo más destacado sea la total ausencia de referencias que hagan mención a la evaluación de aspectos actitudinales o valores propios del pensamiento crítico. Todo ello nos permite apuntar que, a pesar de los cambios curriculares del último medio siglo, la evaluación sigue siendo tradicional (o al menos así se recuerda), muy ligada a la reproducción de hechos constitutivos de las grandes narrativas y a destrezas de bajo nivel cognitivo (Fuster & Sáiz, 2014; Sáiz, 2011; 2013; Miguel-Revilla & Fernández, 2017; Miguel-Revilla, Carril-Merino, & Sánchez-Agustí, 2021; Fernández, García, & Galindo, 2017; Palacios, Chaves, & Martín, 2020).

CAPÍTULO SÉPTIMO
INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN
INICIAL DOCENTE: RECUERDOS,
APRENDIZAJES Y CARENCIAS

REFLEXIONES PREVIAS

El siguiente capítulo está dedicado al análisis de la influencia de la formación inicial en los estudiantes que han participado en el estudio. Para ello, nos centraremos solamente en los datos recogidos a partir de las respuestas de los participantes de cuarto de Grado (Grupo Generalista y Grupo de Artes y Humanidades), ya que los estudiantes de primero no han recibido formación alguna en Didáctica de la Historia y, como es lógico, no se les formularon cuestiones sobre ello.

En las siguientes páginas analizaremos los recuerdos más recientes de los estudiantes de cuarto: aquellos relacionados con los dos últimos años de formación inicial; años en los que todos los participantes han cursado las dos asignaturas de 4'5 ECTS en Didáctica de las Ciencias Sociales que ofrece el plan de estudios del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València y en los que los estudiantes de Artes y Humanidades han cursado su mención, con un mayor peso crediticio de las asignaturas relacionadas con el Conocimiento Didáctica del Contenido de Historia (CDC).

La formación inicial de los maestros y maestras en Didáctica de la Historia es un campo de investigación reciente (Miralles & De Pro-Bueno, 2009). La inestabilidad curricular y la volatilidad con la que los conocimientos didácticos de las Ciencias Sociales se enmarcan en el currículo, además del peso de la didáctica general, han provocado que, hasta las últimas décadas, las investigaciones sobre educación histórica se hayan centrado mucho más en otras etapas educativas (De la Montaña-Conchiña, 2016; De la Montaña-Conchiña & Rina-Simón, 2019). Sin embargo, en los últimos años se han producido numerosas investigaciones a este respecto de las que se ha nutrido la presente investigación (Miguel-Revilla & Fernández, 2017; Miguel-Revilla, Carril-Merino, & Sánchez-Agustí, 2021; Gómez-Carrasco, Chaparro, Felices, & Cózar, 2020; Gómez-Carrasco, Rodríguez-Pérez, & Mirete, 2018; Parra, Fuertes, Asensi, & Colomer, 2021).

En este capítulo no pretendemos centrarnos en las destrezas o conocimientos que los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP han adquirido – o no - a lo largo de su formación inicial en Didáctica de la Historia (ello lo comentaremos en el siguiente capítulo y estableceremos sus capacidades profesionales asociadas a las representaciones y usos de la Historia que expliciten); sino en analizar qué recuerdan de su formación en Didáctica

CAPÍTULO SÉPTIMO

de la Historia, cómo lo recuerdan, qué aprendizajes dicen haber desarrollado, cómo explicitan que se han producido esos aprendizajes y qué utilidades piensan que tienen.

Así, a través del análisis de las diferentes categorías y subcategorías que mostramos en el cuadro 7.1, describiremos los resultados obtenidos sobre la formación inicial docente de los futuros/as maestros/as y analizaremos si, efectivamente, adquieren las herramientas necesarias para poder matizar o impugnar la manera de representar la Historia como material curricular que tenían antes de la formación inicial en educación histórica. Tal como enuncian Miguel-Revilla y Fernández-Portela (2017 p.16-17):

Se pone de manifiesto la necesidad de proveer a los futuros profesores de las herramientas necesarias para ser capaces de abordar la enseñanza de la Historia y de la Geografía de manera adecuada, y con el grado de complejidad requerido por ambas disciplinas. De todas formas, y pese a los matices a tener en cuenta, el establecimiento de planes formativos específicos, donde se hagan explícitos aquellos conceptos anteriormente ocultos sobre la naturaleza de ambas disciplinas puede ayudar a facilitar el trabajo en torno a las mismas [...] Se establece todo ello como objetivo primordial, siempre con la finalidad de fomentar el desarrollo del pensamiento geográfico e histórico entre el alumnado con el que trabajarán en el futuro.

Cuadro 7.1 *Categorías y subcategorías de la formación inicial docente*

RECUERDOS GENERALES DE LA FORMACIÓN INICIAL	APRENDIZAJES
	DOCENTES
	METODOLOGÍAS
ELEMENTOS PROPICIADORES DE LOS APRENDIZAJES EN LA FORMACIÓN INICIAL	ELEMENTOS METODOLÓGICOS- PRÁCTICOS
	ACTITUDES DOCENTES
	APRENDIZAJES TEÓRICOS
INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL: APRENDIZAJES	EPISTÉMICOS
	PROCEDIMENTALES
	ACTITUDINALES

**INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: RECUERDOS,
APRENDIZAJES Y CARENCIAS**

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL: ELEMENTOS DECLARATIVOS	ELEMENTOS METODOLÓGICO-PRÁCTICOS
	USOS CRÍTICOS DE LA HISTORIA
	DOCENTES DEMOCRATIZADORES
	SIN INFLUENCIA
	NEUTRALIDAD POLÍTICA
INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL: DOCENTES	DISTANTES
	DEMOCRATIZADORES
	SIN INFLUENCIA
	METODOLOGÍAS DOCENTES
INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL: CARENCIAS	CARENCIAS DECLARADAS
	CARENCIAS NO DECLARADAS
SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DE LA INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL	

Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO SÉPTIMO

1. RECUERDOS GENERALES DE LA FORMACIÓN INICIAL

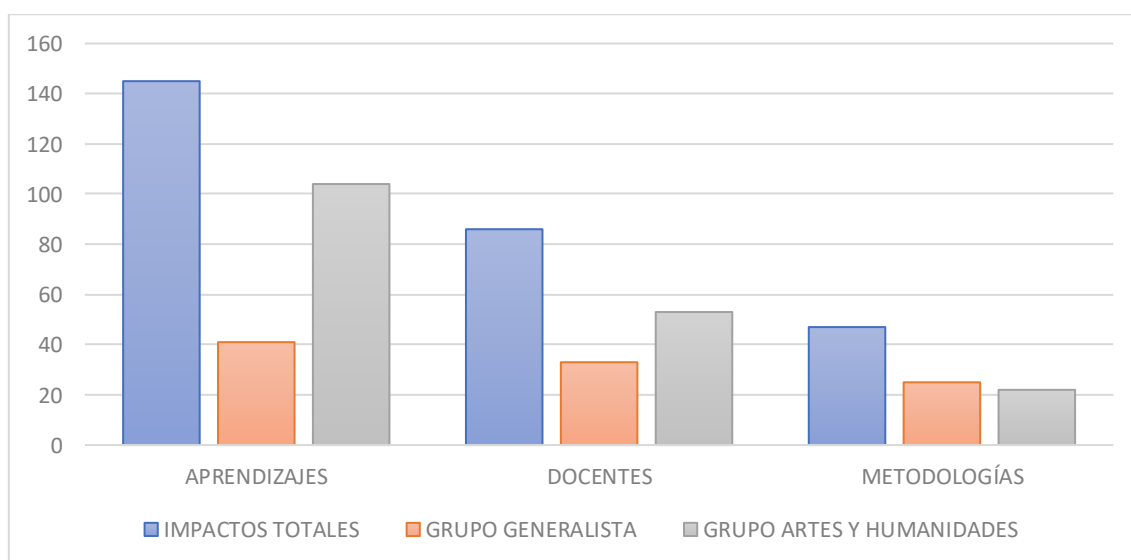
Comenzamos este análisis con una primera introducción a los recuerdos que tienen los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP sobre su formación en Didáctica de la Historia. A partir del análisis de los datos, pudimos observar que, mayoritariamente, las primeras respuestas a la pregunta general sobre aquello que podían recordar de la mención se enmarcaban en “*Aprendizajes*” (contenidos, destrezas y nuevas perspectivas sobre la didáctica que habían adquirido), “*Actitudes*” y “*Metodologías*” docentes.

Con respecto a los “*Aprendizajes*” desarrollados durante la formación inicial, el Grupo de Artes y Humanidades afirma haberlos desarrollado en una proporción mayor al Grupo Generalista, unos 100 impactos por 40.

Por otra parte, los recuerdos sobre las actitudes docentes (mayoritariamente referidas a docentes cercanos y con tendencia a democratizar el funcionamiento del aula, como veremos más adelante) también son importantes para los estudiantes de cuarto. En este caso las diferencias entre el grupo Generalista y el de Artes y Humanidades no son tan importantes, aunque siguen destacando, en número de impactos, estos últimos.

Finalmente, las metodologías aparecen en último lugar en este primer acercamiento general a los recuerdos de la formación inicial. Como puede apreciarse en el gráfico que introducimos líneas abajo (7.1), las referencias son similares entre los dos grupos, incluso algo superiores en el Grupo Generalista, 25 por 22 de Artes y Humanidades.

Gráfico 7.1 *Recuerdos generales de la formación inicial docente. Impactos totales*

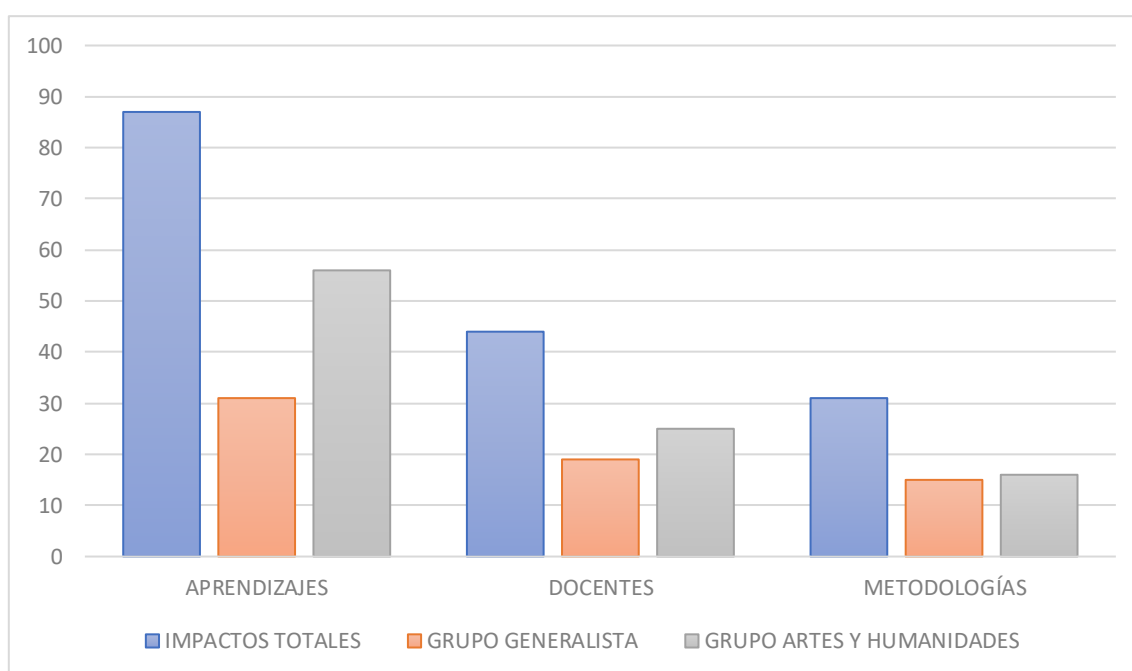


Fuente: elaboración propia

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: RECUERDOS, APRENDIZAJES Y CARENCIAS

Ofrecemos ahora el mismo gráfico, pero atendiendo a sólo un impacto por serie y participante para evitar que uno o más participantes que aporten muchos recuerdos sobre una de las categorías puedan desvirtuar los resultados. Puede observarse que los resultados son similares y que las tendencias se mantienen, aunque en proporciones menores.

Gráfico 7.2 *Recuerdos generales de la formación inicial docente. Un impacto por subcategoría analítica y participante*



Fuente: elaboración propia

2. INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL: ELEMENTOS DECLARATIVOS

En las siguientes páginas vamos a mostrar los elementos que, según los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP, más les han influido en su formación inicial. De este modo, intentaremos ofrecer una visión panorámica de los aprendizajes más relevantes para ellos. No quiere decir que sean los únicos elementos a tener en cuenta al analizar la influencia de la formación inicial; de hecho, hemos analizado aquello que recuerdan, cómo lo recuerdan y la influencia de los docentes (vertiente didáctica y personal). En este apartado, sin embargo, mostraremos aquello que, de manera consciente y explícita, consideran importante en relación con la formación en didáctica de la Historia.

CAPÍTULO SÉPTIMO

Por un lado, aparecerán subcategorías ya trabajadas, explicadas y discutidas, pero podremos observar en qué grado son verbalizadas cuando reflexionan de manera directa sobre su formación inicial. Por otro, surgirá una nueva serie (“Uso crítico/ciudadano de la Historia”), que aglutinará todas aquellas respuestas que se enmarcan en la necesidad de un cambio paradigmático de la didáctica de la Historia asociada al cuestionamiento de la Historia tradicional, el código disciplinar y la memoria colectiva. También a una didáctica de la Historia enfocada a la adquisición de competencias o al tratamiento de los valores ciudadanos, valorados como más relevantes que determinados saberes puramente conceptuales asociados con el enciclopedismo y la reproducción:

106.E10. Nos ha hecho cuestionarnos muchas cosas, nos ha hecho analizar fuentes, leyes, hemos analizado muchas cosas, hemos analizado la historia de la escuela. Todas esas cosas han sido las que nos han hecho comprender qué hay más allá. Eso ha sido lo que me ha hecho a mí querer cambiar y decir que tengo que ver las cosas más allá, no tienes que aceptar las cosas como te las dan, pero tampoco tengo que mostrarme pasivo. Hay que hacer algo, si no la cosa va a seguir como está y no está yendo a ningún lado.

122.E10. Pero si que es verdad que en tercero de carrera con H.R, es una profesora que me marcó muchísimo porque amplió mi manera de ver la historia, que la historia no era simples hechos o sucesos importantes por tal batalla sino que iba un poco más allá. Por ejemplo, tratábamos las identidades nacionales o cómo un libro de texto puede estar influenciado o tiene un finalidad concreta dependiendo de una ideología que va detrás. Entonces era como que...¡ostras! Hay historia más allá de 1789: revolución francesa, entonces me gustó.

122.E7. Preguntarse por qué esto tiene que ser así y no puede ser de otra manera. Yo creo que, precisamente, yo ha sido aquí en la universidad donde me han abierto la mente y ha sido como voy a ser crítica con respecto a lo que pienso y con lo que veo y con lo que me cuentan.

116.E7. Es el trabajo a través de problemas de actualidad, las cosas que envuelven a los niños y el significado que tiene para ellos que se pueden relacionar también con la historia, que le encuentren finalidad y utilidad porque si no es útil por qué voy a enseñárselo si luego se van a olvidar. Que vean qué está pasando a su alrededor y que ellos son humanos y que están presentes en esas situaciones, como

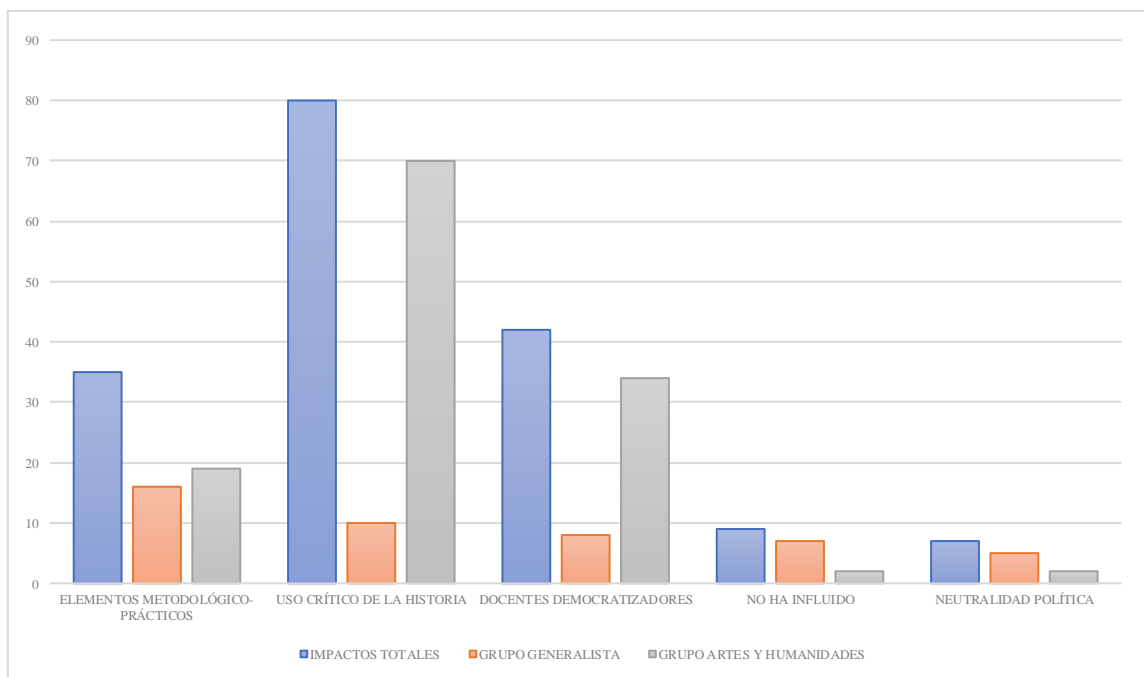
INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: RECUERDOS, APRENDIZAJES Y CARENCIAS

las guerras que no se acaban, sus valores humanos, la sociedad ya que viven en una, comportamientos, visiones, que sepan discrepar entre ellos.

124.E7. Sí, el descubrir lo que hablábamos antes, el descubrir que..., el desaprender más bien. La Historia que yo había, he vivido y ver que hay otras posibilidades, eso es lo que..., o sea otras visiones, ver que hay otras visiones de las cosas, y claro, el trabajo de desaprender soy yo el que tengo que hacerlo, pero si no hay algo que de alguna manera te abra esa puerta a que, que..., pues no, no lo ves, y yo creo que justamente ahí ha pasado un poco eso, o sea todos venimos con nuestras, con lo que hemos vivido.

120.E7. Fue este profesor el que me mostró la diferencia entre un currículo práctico y un currículo crítico, y a partir de ahí. Siempre buscando el problema social que hay detrás.

Gráfico 7.3 *Influencia de la formación inicial docente: elementos declarativos*



Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en el gráfico 7.3, la presencia dentro del grupo de Artes y Humanidades de los usos críticos/ciudadanos de la Historia es muy elevada: 70 impactos por 10 del Grupo Generalista. Parece que la formación inicial, al menos de manera declarativa, influye en el discurso sobre la utilidad de la Historia entre los estudiantes que

CAPÍTULO SÉPTIMO

cursan la mención de Artes y Humanidades. A pesar de la carga de las RS, del código disciplinar y de recuerdos de prácticas docentes tradicionales este grupo de estudiantes presenta un discurso alternativo.

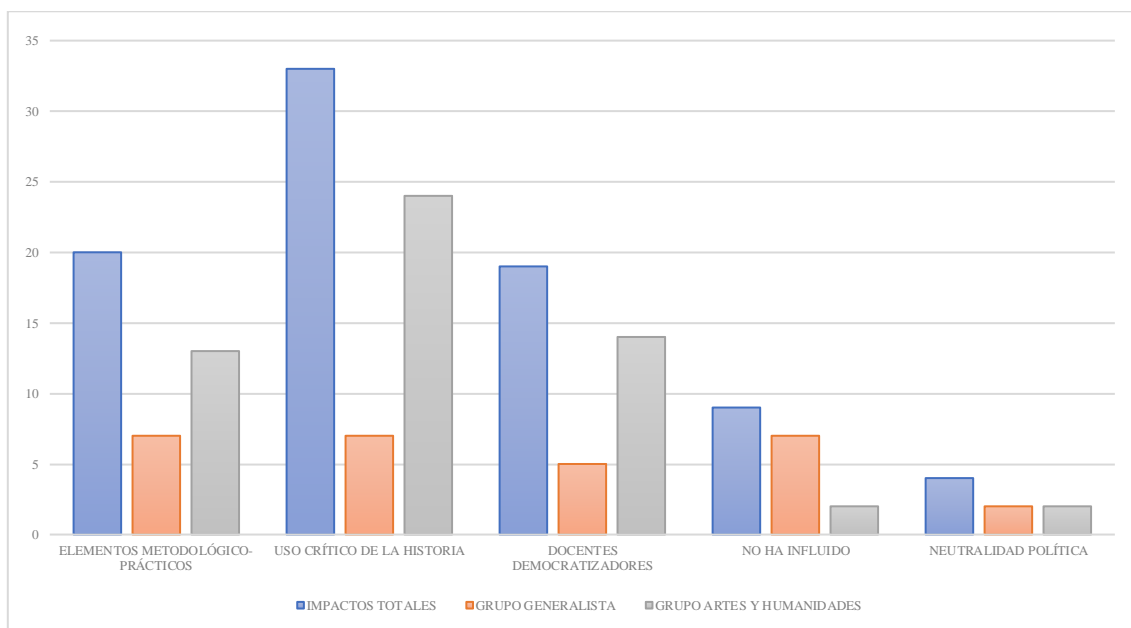
Podemos observar referencias hacia la deconstrucción de las narraciones tradicionales, fuertemente ligadas al código disciplinar que, según Pla (2005) y Santisteban, González y Pagés (2009), muestran el desarrollo de un pensamiento crítico sobre la Historia (Barton & Levstik, 2004; Bage, 1999; Monte-Sano, 2010; Topolsky, 2004).

Estos estudiantes son capaces, al parecer, de otorgarle al pasado utilidad para orientar su presente y trabajar valores (Balseiro, 2011), de presentar razonamientos históricos para reconstruir el pasado y trabajar la empatía, hacer juicios morales contextualizados sobre las narrativas y examinar de manera crítica las fuentes históricas (Henríquez, 2011; Montanares-Vargas & Llancavil, 2016; Arteaga & Camargo, 2014; VanSledright, 2011; Lesh, 2011). El trabajo de las fuentes supondrá, asimismo, un punto clave en el análisis de los datos de esta investigación para conocer si, verdaderamente, los participantes son capaces de argumentar sobre el pasado y gestionar el presente mediante su uso (Parra & Segarra, 2014). Todos estos elementos indican, según Walkerdin (2000); Giroux (2001); Vidiella y Larrain (2015) o Santisteban y Pagès (2010), un pensamiento histórico adecuado a la comprensión de la dimensión crítica de la Historia, que debería capacitar a un maestro de Primaria.

Mostramos ahora otro gráfico (7.4) en el que hemos representado las mismas subcategorías, pero, en este caso, plasmamos solo un impacto por serie y participante. Como se ha dicho en anteriores ocasiones, mostramos así los datos para evitar que las respuestas de algún participante disparen la media de alguna serie y no nos permitan comprender la realidad global de los grupos

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: RECUERDOS, APRENDIZAJES Y CARENCIAS

Gráfico 7.4 *Influencia de la formación inicial docente: elementos declarativos. Un impacto por subcategoría analítica y participante*



Fuente: elaboración propia

De este modo, vemos que las subcategorías “No ha influido” y “Neutralidad política” se mantienen estables: 7 participantes del Grupo Generalista enuncian que no ha supuesto una influencia importante para ellos la formación inicial en Didáctica de la Historia, mientras que del Grupo de Artes y Humanidades lo afirman sólo 2 personas. En cuanto a la neutralidad, son 2 personas de cada grupo las que sitúan su discurso en esa línea en algún momento de la entrevista.

Observamos más cambios en las demás subcategorías: los elementos práctico-metodológicos son importantes para el grupo de Artes y Humanidades: 13 participantes de 25 manifiestan que les ha influido la praxis docente en la universidad y solamente 7 de 25 del Grupo Generalista afirman lo mismo. Los docentes como elementos democratizadores del aula son, asimismo, importantes nuevamente para el Grupo de Artes y Humanidades: 14 participantes así lo afirman, mientras que solo 5 del Grupo Generalista se muestran interesados en sus docentes universitarios como ejemplo de cercanía y gestión democrática/horizontal del aula.

Finalmente, el elemento más numeroso en cuanto a impactos totales es el uso crítico/ciudadano de la Historia, pero si analizamos los datos por impacto y participantes, aunque sigue siendo así, lo es en mucha menor medida. Observamos que son sólo 33

CAPÍTULO SÉPTIMO

participantes de 50 los que hacen referencia a la influencia de la formación inicial en su modelo crítico de educación histórica. Sin embargo, es reseñable la diferencia entre los dos grupos: 24 estudiantes de Artes y Humanidades afirman haberse sentido influidos en algún momento por su profesorado y las asignaturas de la mención para adoptar esta perspectiva, frente a solo 7 participantes del Grupo Generalista.

3. LOS APRENDIZAJES EN LA FORMACIÓN INICIAL EN DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

A continuación, pasaremos a analizar los aprendizajes desarrollados durante la formación inicial docente. Expondremos y analizaremos los datos obtenidos sobre los aprendizajes, primero a analizando los elementos que han propiciado el acto de “aprender” por parte de los estudiantes para centrarnos, más adelante, en los propios conceptos, destrezas y actitudes “aprendidas” a lo largo de la formación inicial en didáctica de la Historia.

ELEMENTOS PROPICIADORES DE LOS APRENDIZAJES DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL

Procedemos ahora a analizar los datos obtenidos sobre cómo se han desarrollado los aprendizajes que han llevado a cabo durante las asignaturas de la mención (en el caso del Grupo Artes y Humanidades) y las asignaturas relacionadas con la Didáctica de la Historia (en el caso del Grupo Generalista).

Estos datos se han obtenido a partir de una pregunta abierta realizada durante las entrevistas a aquellos estudiantes que decían haber “*aprendido*” – destrezas, modelos docentes, metodologías o nuevos enfoques epistemológicos – durante su formación inicial.

De este modo, hemos obtenido tres grandes subcategorías que configuran estos aprendizajes: los elementos metodológico-prácticos, las actitudes docentes y el aprendizaje teórico, elementos necesarios para que se produzcan cambios hacia modelos críticos en la manera de representar la historia como materia curricular (Parra, Fuertes, Asensi, & Colomer, 2021; Borja-García, 2014; Parra & Morote, 2020).

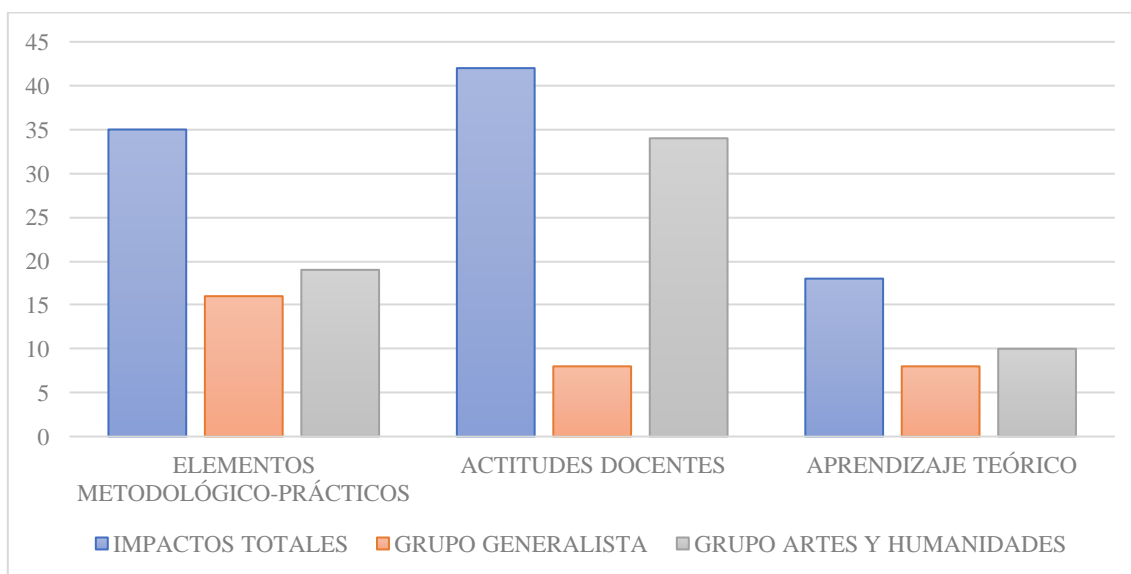
Los elementos metodológico-prácticos hacen referencia a las dinámicas de aula, la participación del discente y la manera de trabajar los contenidos. Las actitudes docentes,

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: RECUERDOS, APRENDIZAJES Y CARENCIAS

por su parte, describen la posición del docente en su relación con los estudiantes; así, actitudes democratizadoras pondrán a la misma altura a ambos y actitudes distantes o autoritarias generarán relaciones entre superiores (docentes) e inferiores (estudiantes). Finalmente, el aprendizaje teórico se refiere al tipo de contenido trabajado en el aula y que el docente tiene intención de que sea “aprendido” por sus estudiantes.

Los tres elementos tienen una carga importante para los estudiantes de cuarto y aparecen en la mayoría de las respuestas. Así, como podemos observar en los gráficos 7.5 y 7.6, las actitudes docentes parecen ser el elemento más importante para los estudiantes (42 impactos), así como los elementos metodológico-prácticos (35). Podemos concluir, asimismo, que las actitudes docentes son mucho más importantes para los estudiantes del Grupo de Artes y Humanidades (34 impactos por 8 del Grupo Generalista) y que los elementos metodológicos son valorados por ambos grupos en parámetros parecidos (19 impactos de Artes y Humanidades y 16 del Grupo Generalista). Finalmente, los aprendizajes teóricos destacan también por su importancia, aunque en menor medida: 10 impactos del grupo de Artes y Humanidades y 8 del Generalista.

Gráfico 7.5 Elementos propiciadores de los aprendizajes durante la formación inicial



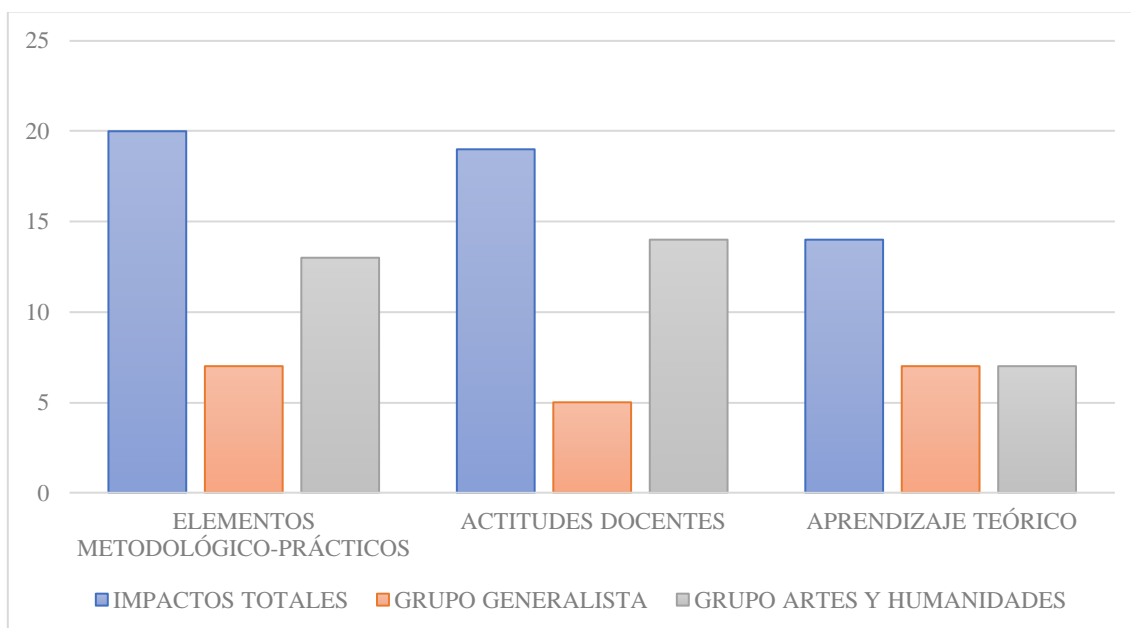
Fuente: elaboración propia

Mostramos ahora otro gráfico (7.6) que presenta solamente un impacto por subcategoría y participante.

CAPÍTULO SÉPTIMO

Gráfico 7.6 *Elementos propiciadores de los aprendizajes durante la formación inicial.*

Un impacto por subcategoría analítica y participante



Fuente: elaboración propia

Como podemos observar las tres subcategorías se igualan, lo que nos conduce a pensar que algunos participantes del grupo de Artes y Humanidades nos ofrecían varios impactos sobre las actitudes docentes que desviaban la media de resultados. Podemos observar que son 20 participantes de 50 los que valoran los elementos metodológico-prácticos como configuradores de su modelo docente (13 del grupo Artes y Humanidades y 7 del Grupo Generalista).

117.E8. El simple hecho de tener en cuenta nuestras ideas previas acerca de algo me hace entender que yo también puedo tener en cuenta las ideas previas de los alumnos.

107.E8. Pero sobre todo han utilizado una metodología participativa que como que el profesor o la profesora quedaba más en segundo plano y éramos nosotros o nosotras los protagonistas, y una metodología en la que hemos participado en todo momento.

108.E8. A mí no me habían pedido pensar, sino memorizar. Y a mí estos compañeros no eran para mecánicos, eran lo contrario a mí, así que más que en el aula en trabajos grupales que te pones a hacer una unidad didáctica, pero hacerla crítica. Y te pones a hablar con los compañeros y te das cuenta que esa actividad que no la habías hecho nunca, te encanta como la han planteado. Es una mezcla

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: RECUERDOS, APRENDIZAJES Y CARENCIAS

de tus compañeros que te pueden aportar, tu profesor lo que te da en el aula o las ideas que te da, también influye mucho en ello.

Algo menos 19 participantes entienden que las actitudes docentes que han visto en su profesorado son cualidades que ellos mismos querrían reproducir con su alumnado en el futuro, aunque con una gran diferencia entre los dos grupos: 14 del Grupo de Artes y Humanidades y 5 del Grupo Generalista:

139.E6. He tenido la suerte de tener algunos profesores que me han invitado a no quedarme con lo que me dan, sino a buscar más cosas, siempre sin imponerme nada.

124.E8. Pero ya no en mi caso, sino en mis compañeros que, compañeras que tengo de 20 años lo mismo, es un trato de persona, no de..., él no está arriba de una tarima, está a la misma altura y eso se nota, se nota en clase.

124.E12. Entonces yo me imagino que es por la relación, sí por el trato, pues eso, porque hay un momento en el que tú dices, o sea yo, por ejemplo soy consciente de que he elegido, o sea yo elijo a personas como profesores, o sea a maestros, y en mi vida tengo a 2 o 3 elegidos, y son con los que cuento, y de hecho, o sea cuando he necesito algo, o he necesitado..., yo acudo a ellos, porque sé que, sé que me van a dar luz sobre lo que eso..., no sé, supongo que es una cuestión de sentirlo así y ya está. También porque ellos han dado la posibilidad de que exista esa relación, que no todos los profesores la dan, que hay gente que va a la clase y ya está, hay un alumno, hay que poner una nota y tal, y es [...] Con Encarna lo tengo claro, porque ella no es una profesora, es una maestra, entonces, o sea es que te llega, su manera de dar la clase es..., estar tratando con personas y ya está.

Para finalizar, vemos cómo los aprendizajes desarrollados de manera más teórica (normalmente ligados a la dimensión más puramente conceptual, a la explicación de contenidos o a las bases o enfoques epistemológicos presentes) han sido relevantes para 14 estudiantes (7 de cada grupo).

144.E8. De escuchar. De escuchar y a lo mejor de hacer una actividad relacionada. Por ejemplo, cuando me acuerdo la primera clase de Ciencias Sociales, nos hablaron del recurso de las imágenes, por ejemplo. Pues nos lo explicaron y luego lo que hicimos fue trabajar nosotros una imagen de un momento histórico. Ha sido todo el profesor lo ha contado, el profesor lo ha explicado, luego nos ha mandado unas tareas.

CAPÍTULO SÉPTIMO

112.E7. Porque yo nunca me había parado a pensar que a lo mejor a partir de un cuento, de un vídeo, de una imagen, nada que sea un libro de texto y haciéndolo como algo lúdico tú puedas aprender y puedas ver que la gente de a pie también importa porque hasta ahora habías visto que solo existían reyes, personajes importantes destacados por X. y la gente como tú, como tú, como yo no salía en los libros.

129.E8. Si. A ver, el nos explicó diferentes formas de dar clases, diferentes niveles no, pero diferentes... como ramas, ¿vale? Y una de esas ramas era eso, que siempre tenemos que dar la visión de la Historia la que es, la que hay en los libros, nunca la que hay en los libros más la tuya propia. Porque de esa manera ya estás influyendo a tus alumnos.

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL: APRENDIZAJES

Con respecto a los aprendizajes que declaran haber adquirido los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP durante su formación inicial, podemos establecer tres grandes ejes, profundamente ligados al CDC de la Historia, el eje epistémico, el procedimental y el actitudinal. De este modo, analizaremos las referencias a estas tres vertientes de la Didáctica de la Historia que, en teoría, deben haber adquirido en conjunto al acabar su formación.

Tal y como se ha dicho al inicio de este capítulo, los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP, según diferentes investigaciones, parecen instalados epistemológicamente en modelos antiguos mediante los que fueron educados, a pesar de que declaran, en la mayoría de los casos, deseos de cambio. (Ferrerías-Listán, Pineda-Alfonso, & Solís-Espallargas, 2014; Watts & Jofili, 1998). La formación inicial debería ser el elemento que propiciara ese cambio (Gómez-Carrasco, López-Facal, & Castro-Fernández, 2019).

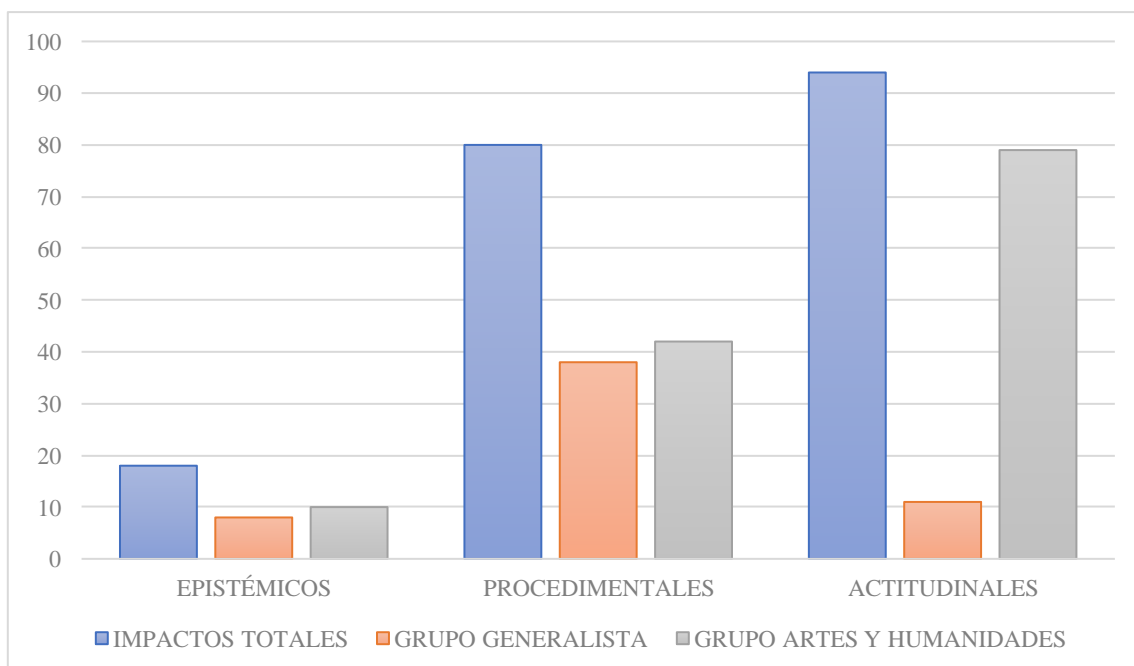
El dominio epistémico, suele referirse también a los contenidos de una disciplina académica – en este caso la Didáctica de la Historia – que posibilitan el aprendizaje. Como podemos observar en el gráfico (7.7), es el elemento que aparece como menos importante dentro de los aprendizajes desarrollados durante la formación inicial. En cambio, los elementos metodológicos y actitudinales aparecen con mucha más intensidad, sobre todo estos últimos en el Grupo de Artes y Humanidades.

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: RECUERDOS, APRENDIZAJES Y CARENCIAS

Un dominio importante de la disciplina académica no implica necesariamente un mayor desarrollo del pensamiento histórico y/o crítico por parte de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP (Voet & De Wever, 2016; Barton & Levstik, 2003; McCrum, 2013; McDiarmid, 1994). Por ello es relevante que no aparezca de manera importante dentro de aquellos aprendizajes que dicen haber adquirido. Estos datos parecen mostrarnos que los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP de la *Universitat de València* han variado sus representaciones sobre la Historia y su didáctica, como más adelante analizaremos. También es igualmente relevante que ellos mismos no consideren importante “conocer” la historia, tener un dominio disciplinar de la materia que impartirán insertada en la asignatura de Ciencias Sociales, tal y como exponen otras investigaciones (Del Pozo, Fernández-Lozano, González-Ballesteros, & de Juanas, 2013). Ello puede deberse a que consideren los contenidos curriculares tan básicos que no les supongan, *a priori*, una problemática para su praxis futura

Es interesante, también, porque las tendencias no siguen lo que dicen otras investigaciones en las que los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria parecen darle más importancia al dominio conceptual-disciplinar de la Historia que a los procedimientos ligados al CDC de la Historia (Del Pozo, Fernández-Lozano, González-Ballesteros, & de Juanas, 2013).

Gráfico 7.7 *Aprendizajes desarrollados durante la formación inicial: impactos totales*



Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO SÉPTIMO

A continuación, ofrecemos algunas referencias obtenidas a partir de las entrevistas que muestran la presencia del dominio epistémico más ligado a conceptos de los estudiantes de cuarto:

127.E7. Es que el modelo de clase que tienen ellos es muy parecido al que me daban en Bachiller, entonces no cogería nada más de lo que ya llevo cogido, la típica forma de dar la historia vamos..., con esquemas y eso.

129.E10. Es que aquí en la Universidad, la Historia que he dado ha sido más bien mecánica y no ha sido de ir más allá, y ha sido también de Historia de la Escuela.

141.E.10. Pues el año pasado fue muy teórico, porque fue estudiar Historia, otra vez. Y la verdad es que no fue demasiado práctico.

148.E11. Dábamos diferentes teorías y sobre todo hicimos un análisis del presente al pasado lo cual me pareció muy interesante.

126.E11. Supongo que a haber trabajado tres asignaturas de historia aquí y ver que se pueden hacer distintas maneras de dar clase, distintos modelos, distintas formas de dar historia, pues sí que es verdad que me ha influido.

Por su parte, el dominio procedimental o práctico, que como hemos introducido aparece de manera importante entre los aprendizajes declarados desarrollados por los participantes va ligado intensamente al *Pensamiento Histórico*. Así, son importantes los impactos relacionados con el trabajo de los metaconceptos y competencias del PH llevados a cabo por los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP: el trabajo reflexivo a través de fuentes históricas, la problematización de la Historia o las diferentes interpretaciones de sucesos históricos. Son elementos, todos ellos, que aparecen con reiteración en los datos recogidos a partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes, tanto aquellos que tienen una formación generalista como aquellos que han cursado la mención de Artes y Humanidades (Reisman, 2012; Kirschner, Sweller, & Clark, 2006; Hmelo-Silver, Duncan, & Chinn, 2007).

Parece, por tanto, que los datos muestran que, al menos de manera declarativa, los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP de la Universitat de València han trabajado los metaconceptos de Pensamiento Histórico y son relevantes para ellos. Si han desarrollado

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: RECUERDOS, APRENDIZAJES Y CARENCIAS

realmente los metaconceptos de Pensamiento Histórico deberían tener mejores capacidades procedimentales (López-Facal, Miralles, Prats, & Gómez-Carrasco, 2017).

Ello debería implicar, asimismo, un cambio metodológico. Si, tal y como declaran los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP, se ha producido un trabajo importante de los Pensamiento Histórico se debería originar dicho cambio en la praxis futura (Hernández-Ramos & De la Paz, 2009), ligándose así, el dominio epistémico al metodológico.

Por tanto, retomando aquello que se dijo en el capítulo del *Marco Teórico*, parece que los elementos ligados al Pensamiento Histórico y a los cambios metodológicos están presentes dentro de los aprendizajes de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP, tal y como podemos ver en los siguientes ejemplos:

137.E6. Pues mira, con J.C estamos haciendo lo que te estaba comentando. Estar en circulo, hablando, intercambiando opiniones, ser críticos con ciertas cosas... Y ahí es cuando yo realmente sí que aprendo. Y de hecho, siempre estoy participando en sus clases, intento participar lo máximo posible, dar mi opinión, y que uno me diga: Pues no tienes razón.

113.E6. Entonces yo pienso que no les diría a los niños “Esto es lo que hay” sino que ellos también vean que hay otras perspectivas de lo que se cuenta, de que no solo es lo que hay en el libro, que ellos también investiguen, que ellos también sean críticos con los que les están dando.

150.E6. Lo que hacía era dar temas de forma dinámica con vídeos, trabajos, audios, entrevistas o cartas que habían antes sobre la historia de la escuela e intentaba hacer que nosotros investigáramos, eso una investigación activa en nuestras casas o cualquier recurso.

106.E6. Me acuerdo que hicimos un trabajo de investigación que hicimos unas entrevistas a gente que había vivido el Franquismo o la 2ª República, eran entrevistas sobre su experiencia en escuelas si la habían tenido.

Finalmente, aparece el dominio actitudinal de la Historia. En este último punto hemos incluido aquellos elementos que hacen referencia a los aprendizajes ligados a actitudes cercanas y democráticas en el aula y, también, a aquellos aprendizajes ligados al pensamiento histórico más crítico. Ambas categorías están estrechamente ligadas y suelen aparecer unidas en los testimonios de los estudiantes. De hecho, si no aparecen así,

CAPÍTULO SÉPTIMO

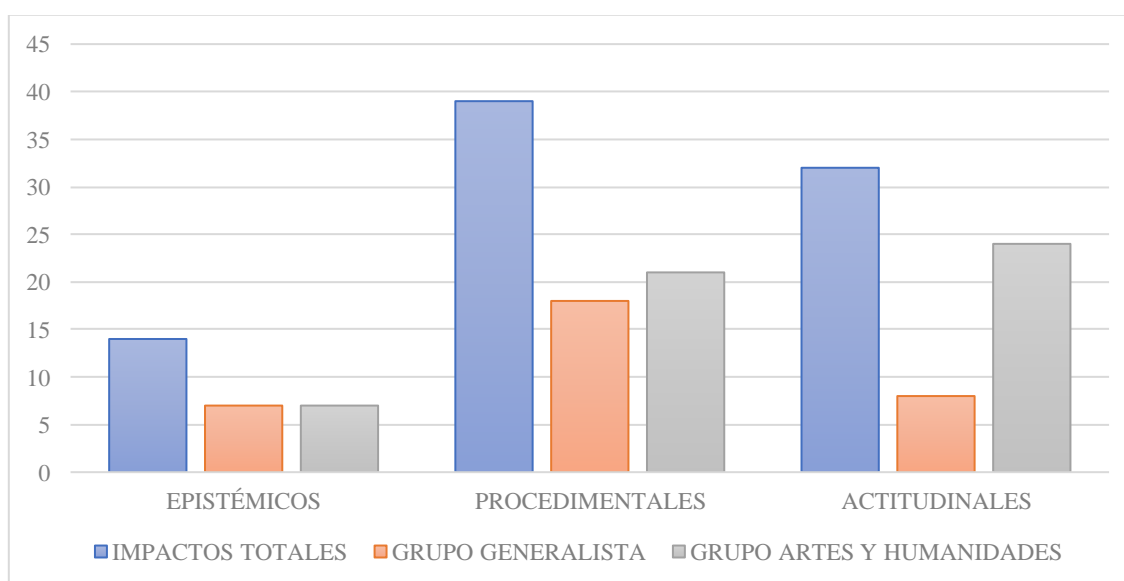
muchas veces, como veremos en algunos ejemplos, generan incoherencia en el estudiante y el aprendizaje se presenta vacío de contenido e irrelevante para la práctica.

Los docentes que trabajan de manera práctico-crítica el CDC de la Historia deberían, según dicen los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP, tener también actitudes cercanas y democráticas en el aula. Si esto se produce, el estudiante suele afirmar que le han “marcado” profundamente en su modelo de docente futuro.

Mostramos ahora un segundo gráfico (7.8) en el que el número de impactos y las tendencias varían sensiblemente. Así, podemos observar que son solo 32 estudiantes de 50 aquellos que han desarrollado aprendizajes ligados a actitudes democráticas y que son 39 los que nos hablan de aprendizajes procedimentales ligados a metodologías prácticas. Los impactos ligados a aprendizajes más epistémicos-conceptuales se mantienen en las mismas tendencias.

Es relevante analizar que son 21 de 25 y 18 de 25 aquellos estudiantes de Artes y Humanidades y del Grupo Generalista que manifiestan haber desarrollado aprendizajes procedimentales. Las diferencias, pues, son escasas. Sin embargo, cuando observamos los participantes que han acrecentado su formación en el dominio actitudinal del CDC, encontramos que prácticamente todos 24 de 25 de la mención de Artes y Humanidades muestran alguna referencia a ello y, solamente 8 de 25 del Grupo Generalista hacen esa misma referencia.

Gráfico 7.8 *Aprendizajes desarrollados durante la formación inicial: un impacto por participante y subcategoría*



Fuente: elaboración propia

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: RECUERDOS, APRENDIZAJES Y CARENCIAS

Ofrecemos, para finalizar algunos ejemplos sobre las referencias actitudinales y críticas que se han podido obtener a partir del análisis de los datos:

103.E7. Clases muy participativas, se ha generado muchos debates, que me encantan, los profesores para mí son muy buenos, cada uno tiene su cosa y sobre todo es que te han dejado actuar libremente, hablar lo que quisieras, han sido muy pacientes, yo no tendría tanta paciencia como ellos, muy tolerantes y nada manipuladores porque, por ejemplo, el último profesor hemos hablado de la educación en la segunda república y luego la del franquismo, y han puesto tanto la propaganda de un lado como del otro y con J.S hemos analizado manuales del franquismo, muy positivistas, pero también manuales de Marx, marxistas.

142.E11. Entonces, yo por ejemplo, de H.R sí valoraba eso, que invitaba a la reflexión, que te hacía, pues eso, como que te preguntases a ti mismo ciertas cosas. Entonces, en ese sentido pues yo creo que sí que he crecido un poco ¿no? Y ese pensamiento crítico pienso que también lo he desarrollado a base de eso. Pero, en general la Historia a día de hoy, yo Historia no sé.

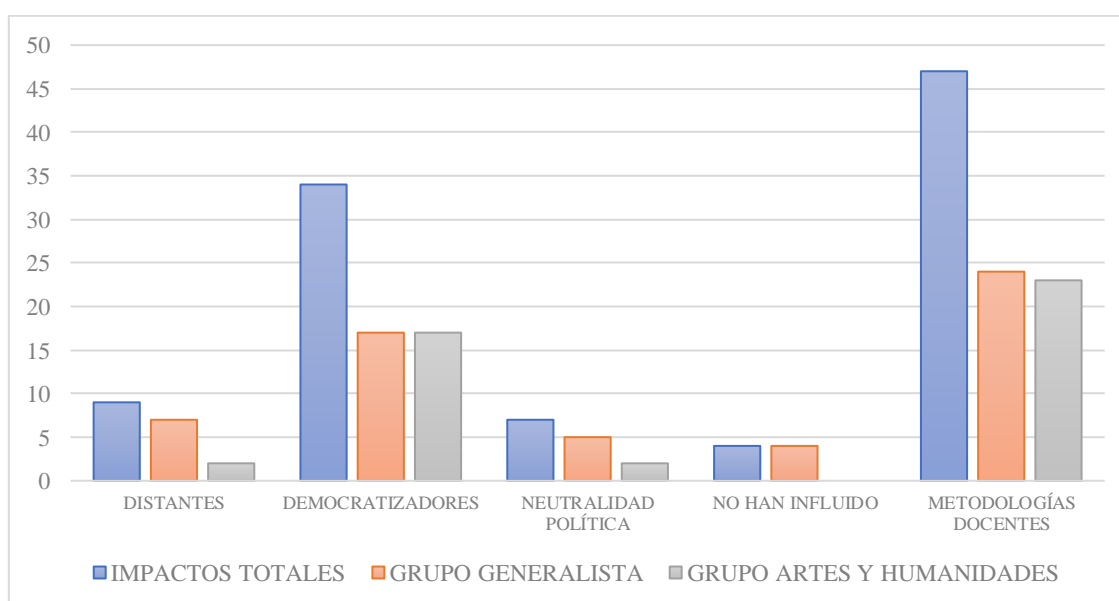
117.E12. Conforme pasan los años veo que tenemos una obligación social, porque nosotros vamos a educar la población del futuro y en el aula no vas a trabajar los contenidos que hay en un ordenador; tienes que trabajar cómo manejar esos contenidos de forma crítica e independiente, lo que intentamos hacer aquí es ayudar a la gente en un proceso de maduración y tenemos que imponer un conocimiento frío, lo importante no es tener datos sino cómo usar e interpretar esos datos, hay que dar mecanismo para ser autosuficiente.

113.E8. A partir de D.P y su asignatura en tercero, me acuerdo que cuando D.P vino, la forma de explicar es lo que me llamó la atención, hacía que fuera interesante y a partir de ahí vi que la asignatura realmente me interesaba. Él era una persona muy cercana y natural.

4. LA INFLUENCIA DE LOS DOCENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL

La siguiente subcategoría corresponde a la influencia de los docentes durante la formación inicial. En ella hemos querido analizar el grado de importancia que estos tienen, tanto en su vertiente personal como en su vertiente didáctica, para los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP con el objetivo de valorar su posible influencia en la matización, impugnación o permanencia de las representaciones y usos de la Historia como materia escolar. De este modo, hemos enmarcado las referencias de los estudiantes de 4º de Grado sobre sus docentes en 5 grandes subcategorías relacionadas con las actitudes y/o las dimensiones epistemológicas, psicopedagógicas y metodológicas: profesorado que es recordado por tener una relación distante con su alumnado; profesorado que tenía una relación cercana y promovía prácticas “democratizadoras” del proceso de enseñanza-aprendizaje; profesorado que hacía hincapié en la neutralidad política de la función docente; profesorado que es recordado por sus metodologías más o menos alternativas; y, finalmente, aquellos docentes que son recordados por los estudiantes para ejemplificar la “no” influencia de la formación inicial en su forma de entender la Didáctica de la Historia. Todo ello queda reflejado en el gráfico 7.9, donde están representados los impactos totales sobre la influencia docente en Didáctica de la Historia de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP en formación.

Gráfico 7.9 *Influencia de los docentes durante la formación inicial: impactos totales*



Fuente: elaboración propia

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: RECUERDOS, APRENDIZAJES Y CARENCIAS

Las subcategorías “Profesores distantes” y “Neutralidad política”, como se ha dicho, remiten a representaciones tradicionales de la Historia que, aunque presentes, no son hegemónicas dentro del discurso sobre los docentes que elaboran los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria. Parece complicado generar un debate interno sobre las representaciones y usos de la historia si se mantienen ese tipo de actitudes dentro del aula y/o se proclama la necesidad de no tocar ciertos temas controvertidos políticamente en el aula (Gómez-Carrasco, Rodríguez, & Mirete, 2016; Borja-García & Parra, 2017; Romero-Morante, 2014; Barton, 2010; Cuesta, 2003; Sáiz & López Facal, 2012). En esta línea se expresan algunos de los testimonios que recuerdan su formación inicial o la valoran en estas líneas:

147.E6. Porque a mí no me gusta que me digan lo que tengo que hacer o como tengo que pensar o como tengo que decir las cosas. A mí me gusta tener mi propia opinión sobre las cosas y considero que hay maestros en esta facultad que son muy de: “esto es así porque es así y no hay otra opción”. Y no todo tiene que ser blanco o negro, puede haber un gris en medio.

149.E6. Aquí en la facultad estoy un poco quemado, porque es como el pez que se muerde la cola. Es decir, están las mil y una maneras de evaluar, las mil y una maneras de mirar la creatividad... pero, no sé como decírtelo, llegas y te dicen el día 27 hay examen y el trabajo me lo tienes que hacer con estas partes y con estas actividades cosa que está pasando con X., por ejemplo, ya que él nos ha dicho las actividades que quiere que salgan en el trabajo de didáctica y entonces no sé como voy a demostrar mi creatividad ahí.

129.E7. Es decir, si tú tienes una opinión sobre un tema que tú estás dando, tienes que ser lo más neutral posible porque la Historia es la que hay. A lo mejor, tú si que la ves más de un lado que de otro, pero tú tienes que dar a tus alumnos cómo es la Historia.

140. E7. Porque es difícil, quiero intentar ser una profesora neutral, contar los hechos cómo son y que los niños piensen cómo quieran pensar, no voy yo a influir en el pensamiento de nadie.

Las metodologías tradicionales, de escasa presencia en los recuerdos didácticamente relevantes de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP, remiten también a la distancia

CAPÍTULO SÉPTIMO

entre docente y discente, parecen también presentes dentro de la praxis universitaria, tal como dice Cuban (2017) y comprobamos en el presente estudio. Estos contextos educativos no parecen preparar al futuro maestro para la enseñanza de la Historia ligada a enfoques críticos y, seguramente, tampoco ayudan a dotar de significatividad al a los aprendizajes adquiridos (Neumann, 2017; Tyack & Tobin, 1994).

Como podemos observar en el gráfico 7.9 existen unas pocas referencias a estas dos subcategorías, mayoritariamente en el Grupo Generalista que ha tenido una formación didáctico-disciplinar menor.

Con respecto a la subcategoría “No influencia de los docentes”, podemos observar cómo algunos estudiantes del Grado en Maestro/a en EP, de manera testimonial, señalan que las clases recibidas en su formación inicial no les han servido de modelo ni les han influido para su futura práctica profesional:

144.E7. Es cómo, por ejemplo, la propia Universidad es “hay que eliminar las clases magistrales”, “hay que eliminar la enseñanza tradicional”, “tenemos que centrarnos más en metodologías más activas”, “hay que innovar”. Pero luego desde dentro se sigue haciendo lo mismo. Es decir, yo sigo teniendo exámenes donde me evalúan contenidos, trabajos en los que me evalúan los contenidos, en los que si no saco un 5 no apruebo, te evalúan lo que no sabes más realmente que lo que si que sabes.

Parece evidente que, como muestra este último testimonio, a menudo se refleja una visión muy superficial o poco madura sobre el aprendizaje o la formación inicial docente. Nos parecía relevante incluirlo porque, ciertamente, da muestras de la visión poco compleja o estereotipada de la evaluación y de los aprendizajes conceptuales que muestran algunos estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria al acabar su formación.

En la serie “profesores cercanos/democratizadores” hemos incluido las respuestas que hacían referencia a docentes que huían del rol tradicional asociado a la práctica docente, y se mostraban cercanos e igualitarios, es decir, aquellos que no utilizaban su posición para transmitir de manera unilateral unos conocimientos que, posteriormente, había que reproducir. Tal como enuncian Magalhaes (2002), (Pinto, 2012; Barca, 2019; Lagarto, 2017; Pacheco, 2014) u otras investigaciones realizadas en la Universitat de València (Borja-García & Parra, 2017), el enfoque epistemológico, las metodologías de aula y la actitud docente están vinculadas a las representaciones de la Historia que pueden perpetuarse o impugnarse. En este caso podemos observar que para los estudiantes de

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: RECUERDOS, APRENDIZAJES Y CARENCIAS

cuarto de Grado ese papel es muy importante, algo que queda reflejado en 34 referencias, 17 por cada grupo (Artes y Humanidades y Grupo Generalista):

109.E6. X.S porque tiene una capacidad de conectar que pocas veces he visto, no sé si es porque es alto..., no sé, algo hay ahí que llama la atención, también es porque es muy respetuoso con los alumnos y la gente se siente como que puede aportar algo, porque al final lo que pasa es que mucha gente no se siente capaz de ciertas cosas.

137.E7. Ponernos todos mirándonos, o sea en círculo, todos mirándonos y el profesor haciendo de una manera u otra que participemos en clase. Nos ha mandado lecturas que luego tenemos que exponer en clase y sacar preguntas para luego debatir en clase.

124.E6. Y luego de D.P también, la actitud, o sea la actitud, las ganas, las ganas que le pone, la seriedad que le pone, aunque..., no seriedad de serio sino de cumplidor con..., y luego el trato también, o sea el trato de persona a persona, o sea tú estás hablando con él y no te sientes un alumno.

136.E7. Y no te dicen esto está mal, esto está bien. Y eso me ha marcado un montón, porque yo doy clases de repaso y me ha enseñado, aunque parezca una tontería, me ha enseñado a que cuando el alumno te responde no tienes que decirle: “No, pero...”, sino decirle: “Pero que más podemos sacar. Intenta pensar un poquito más”. Eso es algo muy importante, porque cuando al alumno le dices: “No, pero...”.

121.E11. De J.C.C, las ganas que le ponía, el que siempre entrara sonriendo, que te hablara siempre para ayudar, como si fuera uno más y no como si él estuviera arriba y tu abajo.

136.E6. Él te dice: “Vale, eso, ¿pero qué más?” Y otro sale y “Vale eso”, y estás todo el rato como en tensión, pero tensión buena, de querer aprender lo que va después. Y yo creo que es eso, que es interactuar con el alumnado, hacer un debate, no que solo sea “Yo lo sé todo y vosotros me escucháis”, sino que podamos descubrir de forma conjunta.

Parece claro que los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP, en general, recuerdan a aquellos profesores con este tipo de actitudes dentro del aula. Más adelante, no obstante,

CAPÍTULO SÉPTIMO

cuando veamos las subcategorías por impacto y participante, comprobaremos las diferencias entre ambos grupos y si esto ha sido importante en su formación.

Finalmente, en cuanto a la última serie “Las metodologías docentes” podemos observar el gran número de impactos (45), siendo además su presencia bastante similar entre los dos grupos de estudiantes de cuarto, 24 en el Grupo Generalista y 23 en el de Artes y Humanidades.

Nos parece relevante que los aspectos metodológicos aparezcan en una posición tan preeminente, puesto que, como indican algunos estudios, el cambio metodológico es complicado de llevar a cabo cuando se tienen maneras de representar la Historia ligadas al código disciplinar, que son mayoritarias en los recuerdos escolares de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP. Saberes factuales, enciclopedismo, repetición y memorización suponen la base sobre la que los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP vivieron la enseñanza de la Historia durante su escolaridad y, sin embargo, explicitan que han vivido numerosos cambios en este sentido durante su formación universitaria y no por ello explicitan tensiones. Posiblemente las sufran en el futuro, tal y como enuncian (Vaillant, 2007; Díaz, Alfageme, & Serrano, 2013) tal y como les ocurre a los profesores de secundaria con amplia formación disciplinar. Muchos volverán a sus zonas de confort (Merchán, 2002) asociadas a sus recuerdos escolares y a las metodologías tradicionales, sin embargo, de manera declarativa parecen recordar positivamente los cambios metodológicos desarrollados durante su formación inicial en didáctica de la Historia:

117.E6. Hacer una simulación de dicha época en el aula, simulando un aula de la época en sí, yo creo que es muy beneficioso. Porque yo, en este caso, he sido alumna de D.P y me he tenido que poner en el lugar de una alumna de la época de la Restauración o de la Segunda República, y al vivirlo como que te impacta más y lo entiendes más y el hecho de ponerte en la piel a lo mejor de una niña de la Segunda República o de la Restauración como que me ha ayudado más. Porque te pueden explicar que hacían una revisión de la vestimenta, pero hasta que no entras en la simulación e incluso te castigan por llevar la falda un poco más alta de la rodilla..., realmente no eres consciente de la gravedad que eso haya podido significar. Entonces como que lo vives y el experimentarlo como que lo vives más.

150.E6. Lo que hacía era dar temas de forma dinámica con vídeos, trabajos, audios, entrevistas o cartas que había antes sobre la historia de la escuela e

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: RECUERDOS, APRENDIZAJES Y CARENCIAS

intentaba hacer que nosotros investigáramos, eso una investigación activa en nuestras casas o cualquier recurso.

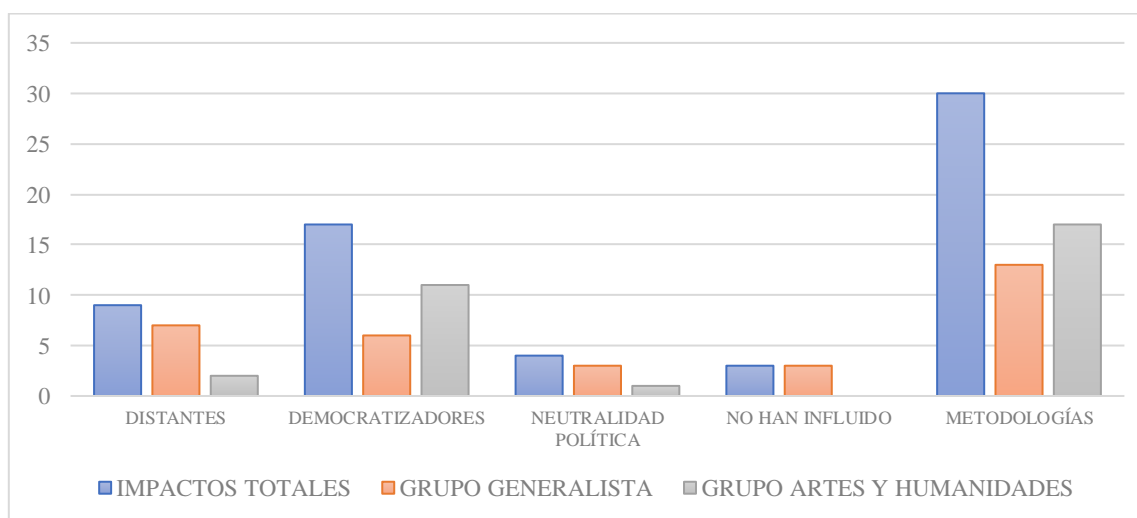
113.E7. Entonces yo pienso que donde más nos han ayudado para nuestro futuro ha sido en las asignaturas de historia y ahora en didáctica de ciencias sociales. Me ha influido la metodología y los recursos, por ejemplo, el año pasado dimos geografía radical, hicimos un itinerario por Valencia sobre la Guerra Civil y todo, el ayuntamiento fue bombardeado.

144.E11. A mí me han enseñado que hay muchas formas de trabajar las ciencias sociales mucho más significativas y vivenciales para los niños y que, sobre todo, todo depende del profesor.

Estos resultados coinciden con otras investigaciones similares sobre metodologías docentes: los estudiantes en formación explicitan un mayor interés por aquellas más innovadoras durante su formación (Gómez-Carrasco, Ortuño, & Miralles, 2018; Maraver, Romero, Martín, & Montilla, 2018; Gómez-Carrasco, Chaparro, Felices, & Cózar, 2020)

En el gráfico 7.10 se representan las subcategorías trabajadas anteriormente pero sin que se repitan subcategorías por participante, es decir, ofrecemos un solo impacto por serie y participante para comprobar que las tendencias se mantienen, o no, y evitar que un participante que ofrezca muchos ejemplos vividos de una misma serie desvirtúe el análisis.

Gráfico 7.10 *Influencia de los docentes durante la formación inicial: un impacto por participante y subcategoría*



Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO SÉPTIMO

Podemos observar algunos cambios y similitudes importantes. En primer lugar, hemos de decir que las tendencias se mantienen: las metodologías docentes y las actitudes cercanas son los elementos que más veces aparecen; sin embargo, el número de participantes, que se mantenía similar en ambas subcategorías, de cada grupo varía. Si en impactos totales veíamos que el número de impactos era prácticamente el mismo, con el análisis por participantes observamos diferencias: 11 de 25 estudiantes de la mención de AH recuerdan actitudes cercanas de sus docentes y tan solo 6 lo hacen del Grupo Generalista. Algo similar ocurre con las metodologías alternativas: 17 participantes de Artes y Humanidades hacen mención a ellas y solamente 13 describen cambios metodológicos importantes en el otro grupo. El resto de subcategorías se mantienen en proporciones similares.

Cabe analizar, por tanto, si estas diferencias en actitudes y metodologías docentes puede tener relación con variaciones en las representaciones de la Historia y su concreción en la praxis profesional.

5. CARENCIAS DE LA FORMACIÓN INICIAL

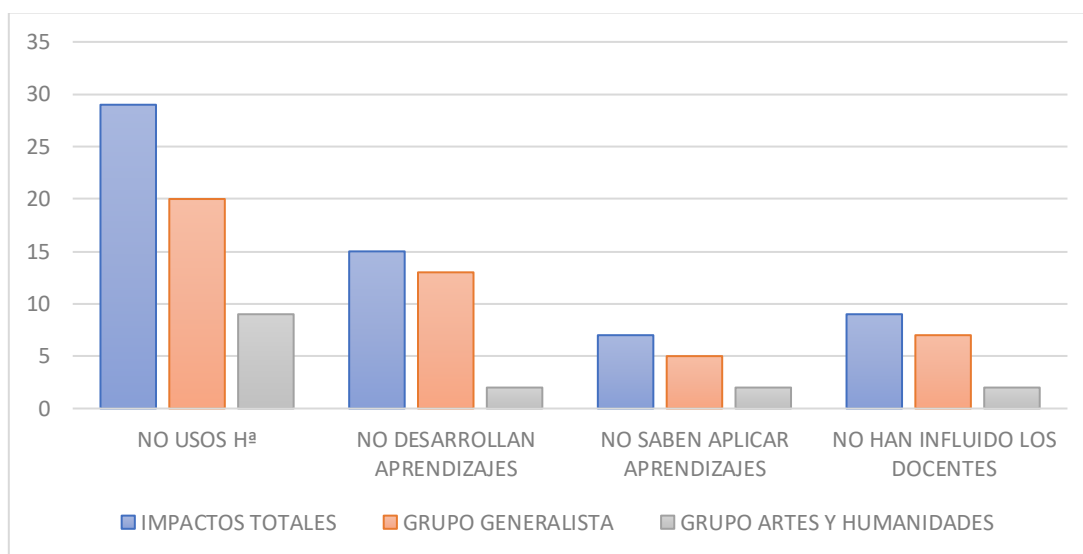
A continuación, procedemos a ofrecer los resultados obtenidos sobre las “carencias” que, de manera consciente, explicitan los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP que han participado en el presente estudio en Didáctica de la Historia al finalizar su formación inicial.

La investigación nos señala que, con frecuencia, estos suelen asumir la falta de formación disciplinar sobre Historia como el principal temor o la principal carencia a la hora de enfrentarse a una clase (Inarejos-Muñoz, 2017). Tal y como nos proponen Cuesta (2016), Bazán y Zuppa (2013), estas “carencias autodefinidas” lo que esconden realmente es una representación tradicional de la Historia: el futuro maestro entiende que, si no domina las grandes narrativas, fechas, datos y principales personajes que le marca el código disciplinar, no podrá ejercer de manera competente como profesor de Historia. Todo ello puede tener su justificación, atendiendo a la naturaleza del currículo actual, sin embargo, no cambia su manera de representar de la Historia que emana de esos “temores” o “carencias autodefinidas”. A pesar de ello, debemos recordar que no es posible ser un buen docente de Historia sin un dominio de la disciplina. Así, aunque existan muy buenas

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: RECUERDOS, APRENDIZAJES Y CARENCIAS

intenciones y conocimientos pedagógicos y didácticos conectados a enfoques críticos no parece ser suficiente para ayudar a generar aprendizajes coherentes en el alumnado (Shulman, 1986; Bolívar, 2011; Da Silva, 2001; Cardelli, 2004; Parra & Morote, 2020; Miguel-Revilla & Fernández, 2017; Miguel-Revilla, Carril-Merino, & Sánchez-Agustí, 2021).

Gráfico 7.11 *Carencias de la formación inicial de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP: impactos totales*



Fuente: elaboración propia

En la presente investigación no hemos encontrado impactos relacionados con las carencias disciplinares de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP, lo cual es significativo. Han aparecido con mucha fuerza dos unidades de significado que hemos aislado como subcategorías de la categoría de “Carencias”: el desconocimiento de los usos de la Historia y el hecho de no haber desarrollado “aprendizajes” en didáctica de la Historia. Aparecerán, asimismo, otras dos subcategorías: “no saber aplicar aprendizajes” y “no influencia de los docentes” aunque de manera menos masiva.

Diferenciamos, además, de manera importante a los dos grupos de cuarto de Grado: los estudiantes del Grupo Generalista presentan mayoritariamente más carencias que el Grupo de Artes y Humanidades: 38 y 15, respectivamente. Asimismo, los estudiantes con una formación más reducida en Didáctica de la Historia son aquellos que más veces declaran no encontrarle utilidad a los usos de la Historia que han conocido durante su formación inicial o a no haber desarrollado aprendizajes relacionados con la didáctica de

CAPÍTULO SÉPTIMO

la Historia durante sus años de formación universitaria – 33 de los 38 impactos del GG corresponden a estas dos subcategorías -. Estos resultados conectan con los que proponen Rosso y Alcalá (2016) en su estudio sobre profesores noveles de Historia que ven inútiles muchos de los contenidos que se les han propuesto en didáctica de la Historia durante su formación inicial:

130.E10. Pero lo que es lo que he estudiado durante el instituto y la Universidad, o sea de Historia la verdad es que no veo que me sirva de nada. Si que puede servirme, yo que sé si voy a un concurso y me preguntan el año de no sé qué. Pero es que, me parece un poco tontería también, cuando está Internet, que te hagan memorizar esas cosas, porque coges lo buscas y ya está y lo tienes.

145.E7. En mi caso el año pasado no aprendimos nada, fue pagar créditos para nada, nos iba a hacer examen y le decíamos que cómo iba a hacer un examen si no nos daba nada. Acabó haciéndonos tres reseñas, una de Carrero Blanco con una imagen, otra de un texto... y es que ni me acuerdo sinceramente.

140.E10. Yo creo que venía todo de antes. Es que, sinceramente, aquí en la Universidad he aprendido poco. Al final, es que toda tu manera de pensar, y todo lo que tú sabes si quieres lo tienes que desarrollar porque a ti te apetezca.

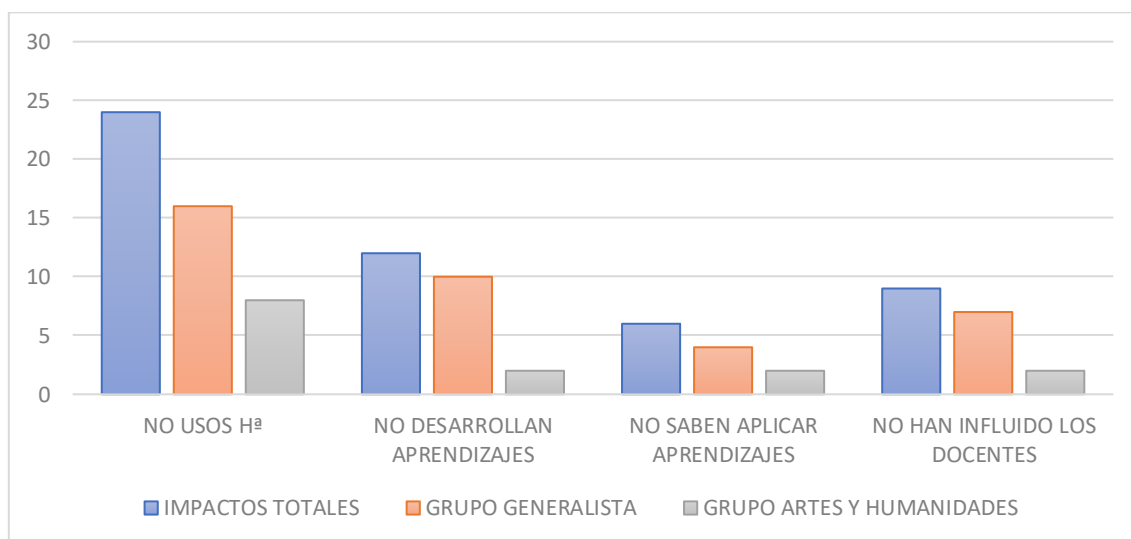
Es significativo también que 9 de los 15 impactos del Grupo de Artes y Humanidades se vean asociados a la escasa utilidad de los aprendizajes sobre los usos de la Historia desarrollados en la mención. Ciertamente, las cifras son muy inferiores a las del Grupo Generalista, pero si las comparamos con los impactos recogidos de las categorías relacionadas con “Representaciones y usos de la Historia” ligadas a concepciones más o menos críticas parece evidente que muchos testimonios no encuentran continuidad en propuestas evaluativas coherentes:

137.E13. Ahí está la cosa, que tendría que pensarlo muy bien eso, porque ahora mismo, es que te podría decir cualquier cosa, pero no sé si es correcta o qué. Es cuestión de observación, de cómo evoluciona el alumno desde el principio al final de la unidad didáctica, de que conocimientos ha adquirido, de su manera de trabajar con esa materia. Es que este punto tendría que pensarlo, la verdad. Tendría que pensarlo, para ver cómo tendría que evaluar ese espíritu crítico que te estoy diciendo. A lo mejor una rúbrica de qué cosas ha aprendido, qué cosas ha interiorizado, cómo ha evolucionado el trabajo, y demás.

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: RECUERDOS, APRENDIZAJES Y CARENCIAS

Si analizamos las respuestas a través de un gráfico (7.12) que nos muestre solamente una respuesta por serie y participante, podemos percatarnos que las tendencias son prácticamente idénticas y que los impactos totales no desvirtúan la visión global de los 50 estudiantes de cuarto de Grado.

Gráfico 7.12 *Carencias de la formación inicial de los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP: un impacto por subcategoría y participante*



Fuente: elaboración propia

Finalmente, queremos destacar la aparición de una serie totalmente ajena a las hipótesis iniciales y que, aunque reducida, ha aparecido en ambos grupos (7 participantes del Grupo Generalista y 2 del Grupo de Artes y Humanidades). Se trata de la escasa o nula influencia de los docentes. En esta serie hemos incluido los datos de las entrevistas que relacionaban de manera consciente las carencias existentes (fueran las que fueran) con la praxis de los docentes universitarios; es decir, entendían que no habían tenido ejemplos en la práctica que demostraran que se podía impartir una clase con enfoques y metodologías rompedores que a su vez eran defendidos por estos mismos docentes.

La incoherencia entre la manera de organizar la práctica profesional de algunos docentes y los cambios epistémicos y metodológicos que proponían eran reconocidos por algunas estudiantes del Grado en Maestro/a en EP que evidenciaban carencias conscientes en didáctica de la Historia. Sin embargo, y dada la escasa influencia en las respuestas generales de los grupos (sobre todo en el de Artes y Humanidades) su importancia, aunque parece ser relativa en el presente estudio, debe ser constatada y reflexionada.

6. SINTESIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Como hemos podido observar, los recuerdos más generales de la formación inicial que han ofrecido los participantes aducen a los aprendizajes que dicen haber desarrollado en Didáctica de la Historia. De este modo, recuerdan con nitidez contenidos, destrezas o nuevos enfoques pedagógicos relacionados con la Historia. También recuerdan, de manera importante, a sus docentes, tanto la vertiente personal (su relación con ellos, las actitudes que tenían en el aula y cómo se relacionaban con el grupo clase) como la vertiente didáctico-disciplinar, recordando con detalle las metodologías seguidas en el aula.

Estos primeros recuerdos que explicitaban las estudiantes se diferenciaban entre los dos grupos de cuarto de Grado; así, el Grupo de Artes y Humanidades tenía un número de impactos muy superior al Generalista en Aprendizajes. Efectivamente, como veremos desarrollado en el capítulo ocho sobre las representaciones y usos de la Historia, parece que una formación más profunda y específica en Didáctica de la Historia genera una mayor cantidad de aprendizajes explicitados por parte de los participantes. Entendemos que los estudiantes del Grupo de Artes y Humanidades valoran los contenidos, destrezas y nuevos enfoques (en su mayoría críticos, como veremos más adelante) ofrecidos en la mención de un modo mucho más positivo que los aprendizajes declarados por los estudiantes con una formación generalista.

Centrándonos ahora en los aprendizajes, los resultados que arroja esta investigación nos ofrecen la perspectiva de que los estudiantes de cuarto de Grado muestran haber desarrollado aprendizajes relacionados con la educación histórica. Así, explicitan haber desarrollado, en gran medida, aprendizajes procedimentales y aprendizajes actitudinales. Son los estudiantes de la mención de Artes y Humanidades los que explicitan haber desarrollado una gran cantidad de aprendizajes actitudinales y los del grupo generalista se inclinan más por los procedimentales. Ambos grupos, y esto es interesante, valoran escasamente los aprendizajes conceptuales en su formación inicial. Como señala Schulman (2005) sin un conocimiento bien asentado del contenido disciplinar es complicado desarrollar un conocimiento didáctico sólido y será fundamental la formación disciplinar para poder implementar cambios metodológicos y nuevos enfoques didácticos en las aulas (Miguel-Revilla & Fernández, 2017; Miguel-Revilla, Carril-Merino, & Sánchez-Agustí, 2021). Asimismo, es básica la reflexión sobre los contenidos (naturaleza y selección) para plantear una didáctica de la Historia crítica. Sin un conocimiento del

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: RECUERDOS, APRENDIZAJES Y CARENCIAS

contenido no es posible cuestionar determinados discursos o prácticas de manera coherente (Da Silva, 2001).

Así, aquellos estudiantes que no valoren y comprendan que es necesario dominar conceptualmente aquellos saberes históricos que demanda el currículo, seguramente tendrán problemas para organizar su práctica de manera coherente y aplicar metodologías alternativas – que dicen valorar – porque no dominan esos saberes.

Es interesante, asimismo, valorar que son los estudiantes de la mención de Artes y Humanidades los que estiman de manera valiosa los aprendizajes actitudinales. Parece evidente que, al menos de manera declarativa, tienen una manera de representar la Historia diferente a la de los estudiantes de 1º de Grado y del Grupo Generalista de cuarto.

En cuanto a los resultados de los recuerdos docentes durante la formación inicial, la mayor parte de las referencias ligadas a los profesores y las profesoras parecen vincularse a las actitudes democráticas dentro del aula y a metodologías participativas y activas para el alumnado. Son las estudiantes que han cursado la mención de Artes y Humanidades las que declaran tener un mayor número de recuerdos sobre ambas subcategorías. Tal y como apuntan los trabajos que hemos ido citando a lo largo del presente capítulo, estos dos componentes de la formación inicial, además de los aprendizajes desarrollados durante la misma, parecen tener relación con una impugnación de las representaciones iniciales sobre la Historia y habilitan competencialmente a los futuros docentes para aplicar cambios en su manera de enfocar las clases de Historia. Entendemos que los participantes del Grupo de Artes y Humanidades manifestarán unos discursos más críticos sobre la Historia y tendrán más herramientas para darles aplicaciones prácticas. Todo ello será analizado en el próximo capítulo con detalle.

Podemos puntualizar, asimismo, que los estudiantes articulan discursos más o menos coherentes sobre su metacognición en la formación inicial en Didáctica de la Historia. La mayoría de las reflexiones giran en torno a las actitudes docentes como propiciadoras del cambio en sus representaciones y usos de la Historia e incluso de su propio enfoque educativo. Aparecen de manera importante las referencias a docentes que se “igualan” a sus estudiantes, les respetan y no les imponen sus creencias o modelos. Dichos discursos, de manera natural, se ligan a metodologías participativas en las que este docente huye de su rol tradicional instaurado en la memoria de los estudiantes para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.

CAPÍTULO SÉPTIMO

Observamos, asimismo, que en la mención de Artes y Humanidades parecen cumplirse estas tres características puesto que no aparece ninguna referencia a la “no influencia de la formación inicial” por parte de los estudiantes, cosa que sí que ocurre con algunos participantes del Grupo Generalista.

Es trascendental, por otra parte, decir que, aunque aparecen y se han de tener en cuenta, no observamos que la formación inicial en Historia, al menos en la Universitat de València, tenga un profesorado con actitudes docentes distantes o concepciones tradicionales de la Historia, elementos visibles a través de las subcategorías de “profesores distantes” y “neutralidad política” que se han especificado a lo largo del capítulo. Sin embargo, parece que existe un modelo de docente más crítico dentro de la mención de Artes y Humanidades o en el perfil del alumnado que cursa dicho itinerario.

Para concluir este capítulo, especificaremos ahora los resultados obtenidos sobre el tipo de carencias que, de manera explícita, manifiestan tener los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP al finalizar su formación inicial. Cuando hablamos de carencias nos estamos refiriendo a aquellas insuficiencias que expresan tener los estudiantes, no a las que pueden tener a la hora de realizar una aplicación práctica de sus conocimientos o al analizar las intenciones del currículo. En este punto nos centraremos sólo en las que ellos mismos declaran tener.

En primer lugar, es significativo que sean los estudiantes del Grupo Generalista los que manifiesten tener más carencias sobre la Historia y su didáctica. La mayoría de los estudiantes del Grupo Generalista refieren dichas carencias a su incapacidad para aplicar los aprendizajes desarrollados en su formación inicial a una clase de Educación Primaria o por considerarlos inútiles y sin relación con la praxis. Declaran, asimismo, no saber qué usos o aplicaciones puede tener la Historia como materia curricular, fuera de las concepciones tradicionales de la misma. Otros (muy pocos) dicen no haber aprendido nada y otro grupo reducido enuncia que el hecho de presentar insuficiencias para enseñar Historia va ligado a la incongruencia del discurso docente con sus metodologías y actitudes en el aula. Nos parece relevante que esta subcategoría aparezca presente, sin ser una referencia directa a ninguna pregunta concreta de la entrevista, porque vuelve a retomar la idea de la importancia de la actitud docente en el aula y las metodologías ligadas a ella para generar aprendizajes significativos en el alumnado desde el cambio epistémico y metodológico.

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: RECUERDOS, APRENDIZAJES Y CARENCIAS

Concluimos este apartado con el importante dato de que, al contrario de lo que ocurre en otras investigaciones, no hemos encontrado respuestas asociadas a carencias disciplinares sobre Historia, es decir, para los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP no parece tener importancia el conocer las narrativas maestras que imperan en el currículo para ser un profesional competente en Historia. Sin embargo, y tal como se ha comentado en el anterior párrafo, la inutilidad declarativa de los aprendizajes en didáctica de la Historia denota que muchos estudiantes de 4º de Grado, específicamente aquellos con una formación más generalista en didáctica de la Historia, albergan una concepción tradicional de la misma, aunque declaren tener otras, que les impide asociar sus discursos declarativos sobre las concepciones a la aplicación de los nuevos enfoques que han estudiado, pero no interiorizado, durante su formación inicial.

CAPÍTULO OCTAVO
REPRESENTACIONES Y USOS DE LA
HISTORIA

REFLEXIONES PREVIAS

En las sociedades contemporáneas la Historia tiene un papel importante. La Historia es, más que la maestra de la vida como la definiera Heródoto, un conocimiento que suele utilizarse como justificación del presente. Vivimos en el seno de sociedades que utilizan la Historia para legitimar las acciones políticas, culturales y sociales, y ello no constituye ninguna novedad [...] Lo que planteamos es la utilidad del estudio de la Historia para la formación integral (intelectual, social y afectiva) de los niños y los adolescentes. La presencia de la Historia en la educación se justifica por muchas y variadas razones. Además de formar parte de la construcción de cualquier perspectiva conceptual en el marco de las Ciencias Sociales, tiene, desde nuestro punto de vista, un interés propio y autosuficiente como materia educativa de gran potencialidad formadora (Prats & Santacana, 2001 p.14).

Para comprender la representación de cualquier disciplinar, en nuestro caso la Historia, es fundamental comprender y analizar los usos de dicha materia (Jodelet, 2011; Moscovici, 1981), por ello, es fundamental analizar las finalidades que explicitan los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria (Peck & Seixas, 2008).

En este sentido, en el presente capítulo pretendemos, por un lado, ofrecer una visión descriptiva de las utilidades que los estudiantes de Magisterio le dan a la Historia como materia curricular al inicio del Grado (para lo que utilizaremos los datos recogidos a partir de las respuestas del grupo de primero al cuestionario) y al final del mismo (a partir de los datos recogidos a través de las entrevistas a los estudiantes de cuarto) haciendo especial incidencia en las posibles diferencias existentes entre aquellos participantes de la investigación que han tenido una formación generalista en Didáctica de la Historia (Grupo Generalista) y aquellos que han tenido una formación más específica al cursar la mención de Artes y Humanidades.

Asimismo, analizaremos si existen diferencias entre los usos y representaciones declarados y las propuestas prácticas ofrecidas por los participantes con el objetivo de comprender si lo “efectuado” a partir de las representaciones y usos de la Historia supone un obstáculo para los futuros docentes o si, por el contrario, existe coherencia entre ambas

CAPÍTULO OCTAVO

dimensiones (declarativa y práctica), ya que, tal y como enunció Merchán (2005 p.39), la formación inicial no siempre capacita a los estudiantes para llevar a cabo las transformaciones educativas que declaran “querer realizar” en la práctica:

No se trata de un asunto que dependa exclusiva ni fundamentalmente de la formación que reciben los docentes, pues el conocimiento no es causa suficiente para la transformación de la práctica. Pero es cierto también que disponer de categorías analíticas apropiadas, de recursos intelectuales que nos ayuden a perfilar las estrategias de intervención, no es en modo alguno irrelevante, pues ello servirá para rentabilizar los enormes esfuerzos que requiere nadar contracorriente.

**1. REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA:
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS**

Al inicio de esta investigación nos planteábamos una gran pregunta: *¿pervive una visión ligada al código disciplinar tradicional en la representación de la Historia de los futuros docentes de Educación Primaria?*

Con el objetivo de dar respuesta a la misma, analizamos las respuestas de estudiantes de primero y de cuarto de Grado a través del cuestionario y la entrevista semiestructurada, consiguiendo, a través del análisis de los datos, los siguientes impactos.

Con el objetivo de dar respuesta a la misma, analizamos las respuestas de estudiantes de primero y de cuarto de Grado a través del cuestionario y la entrevista semiestructurada, consiguiendo, a través del análisis de los datos, los siguientes impactos.

Cuadro 8.1 *Número de impactos totales y distribución por grupos de las representaciones y usos de la Historia de los estudiantes de 4º de Grado*

Grupo de análisis	N.º total de impactos por grupo	N.º total de Impactos
1º de Grado		470
4º de Grado. Grupo Generalista	160	370
4º de Grado. Grupo Artes y Humanidades	210	

Fuente: elaboración propia

Ello nos permitió estructurar los impactos en códigos que íbamos asociando a diferentes unidades de significado en relación con las representaciones y usos de la Historia. La mayoría de ellas se plantearon durante el planteamiento del problema – a partir de las lecturas iniciales y las comparativas con investigaciones similares, y algunas surgieron a medida que íbamos categorizando los datos.

De esta manera, en el presente capítulo pretendemos describir las representaciones y usos de la Historia del profesorado de Primaria en formación (al inicio y al final del Grado), pero también analizar si las concepciones enunciadas por los estudiantes tienen una

CAPÍTULO OCTAVO

concreción *práctica* o si se quedan en meros discursos teóricos sobre la naturaleza de la Historia y su didáctica que no llegan a erosionar los modelos asociados a las representaciones más tradicionales, como apuntan algunos trabajos (Parra & Sáiz, 2017; Borja-García, 2014; Sáiz, Gómez-Carrasco, & López-Facal, 2018; Parra & Segarra, 2014; Fuster & Sáiz, 2014; Fuster, 2016; Gómez-Carrasco & Miralles, 2015)

Para ello, describiremos los datos obtenidos a partir del estudio de tres aspectos que nos permitirán ver si se da el “salto” de lo discursivo a la práctica: el *análisis del currículo*, *el trabajo de las fuentes históricas* y *el diseño de propuestas evaluativas*. Cotejaremos si esos discursos declarativos sobre los usos de la Historia tienen una concreción en relación con estos aspectos y analizaremos, asimismo, las respuestas de los grupos, en general, y de casos particulares para establecer conexiones entre las representaciones de la Historia que declaran tener y sus aplicaciones. Finalmente, intentaremos establecer un diálogo entre todo ello, los recuerdos escolares y la formación inicial (esta última solo con los grupos de 4º de Grado) para entender la influencia de la trayectoria personal-académica y del pasado escolar (incluyendo la formación inicial) en las formas de representar e implementar la educación histórica.

Podemos observar en el cuadro 8.2 las grandes categorías que hemos utilizado para describir y analizar los resultados de la investigación.

Cuadro 8.2 *Categorías y subcategorías de las representaciones y usos de la Historia*

CULTURA GENERAL	CULTURA DISTINGUIDA
	VALOR DEL PASADO: CULTURA ANTICUARIA
COMPONENTE IDENTITARIO	APRENDER SOBRE LAS RAÍCES
	TELEOLOGÍA DEL PASADO
COMPRENDER LA REALIDAD A TRAVÉS DEL PASADO	
MAGISTRA VITAE	
METACONCEPTOS ASOCIADOS AL PENSAMIENTO HISTÓRICO	CAUSA Y CONSECUENCIA
	MULTICAUSALIDAD
	CAMBIO Y CONTINUIDAD

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

	INTERPRETACIÓN DE LA REALIDAD
	RELEVANCIA HISTÓRICA
USO CRÍTICO/CIUDADANO DE LA HISTORIA	USO CRÍTICO SIN CUESTIONAMIENTO DEL PRESENTE
	DIMENSIÓN AXIOLÓGICA: VALORES CIUDADANOS
	ACCIÓN POLÍTICA
MEMORIZACIÓN Y UTILIDAD DESCONOCIDA	

Fuente: elaboración propia

Pasamos ahora a analizar cada una de las diferentes categorías asociadas a los usos y representaciones de la Historia.

CULTURA GENERAL

Cuadro 8.3 Subcategorías de “Cultura general”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Cultura General	Cultura distinguida
	Cultura anticuaría

Fuente: elaboración propia

La primera gran categoría que apareció, y que ya venía apuntada desde la fase de la generación de hipótesis, fue la “Cultura General”. La historia, desde su creación como materia disciplinar en el siglo XIX ha tenido un componente culturalista ligado al clasismo burgués. El conocimiento de ciertos sucesos, personajes y/o procesos aportaba a la persona un bagaje cultural que la distinguía del resto. Tal y como hemos visto en el capítulo relacionado con la sociogénesis de la historia, aún hoy en día este uso/representación de la Historia está ampliamente naturalizado dentro de las sociedades occidentales (Merchán, 2001; 2002; 2005; Lomas, 2011; Cuesta, 1997; Parra, 2013).

Así, esta gran categoría la hemos dividido en dos subcategorías de respuestas o subcategorías: la “Cultura distinguida” y la “Cultura anticuaría”. La primera serie apunta

CAPÍTULO OCTAVO

a las respuestas relacionadas con el párrafo anterior: para gran parte de la sociedad es importante saber de Historia porque ello es un elemento de distinción social que marca el nivel cultural de una persona (Bourdieu, 1991).

144.E10. Por un lado, me ha servido para tener un bagaje cultural, y poder estar hablando con una persona sobre algún tema político, histórico y tener base cultural suficiente como para participar en esa conversación e involucrarme, no ser un medio analfabeto que le hablan de la Segunda República y no sabe nada.

131.E10. Mi suegro sabe muchísimo de Historia y cuando él la cuenta a mí me interesa y me da pena no saberlo.

47.C6. Dotar de la cultura mínima que requiere una persona formada.

36.C6. Creo que es algo básico y la cultura mínima que tiene que tener toda persona. Sin ser súper específico, pero tener nociones básicas.

127. E11. Yo creo que enriquecer culturalmente a los alumnos, todo el mundo en su vida ha odiado la historia, desde pequeño, en la ESO decías “jolín tengo que estudiar historia” pero creo que es algo que te enriquece.

Por otra parte, la segunda serie está más relacionada con aquellas respuestas que le dan al pasado un valor intrínseco y, por ende, su conocimiento tiene valor por sí solo, no para distinguirse de otras personas, sino porque incorpora una serie de conocimientos que “hay que conocer” porque “el conocimiento no ocupa lugar”:

128.E10. La Historia como tal, estudiada, o sea conceptos, pues quien fue, yo qué sé, Cristóbal Colón, te influyen a la hora de tu formación como persona, pero cultural, que más o menos conozcas conceptos y personajes importantes de la historia.

130.E12. Como materia curricular, yo creo que lo que la Historia pretende es que las personas tengamos un nivel, sepamos lo básico en cuanto a la Historia [...] Un nivel básico, que tengamos conocimientos básicos en cuanto a la Historia, de lo que ha pasado anteriormente.

1.C1. Adquirir una cultura básica sobre nuestro pasado.

108.E10. Para tener conocimiento de lo que ha pasado años atrás. Para tener ciertos conocimientos sobre tu historia, tus antepasados, tu país, el mundo. Para tener cultura general.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

129.E13. Es saber expresarse y saber muy bien las fechas y el momento histórico en el que estás hablando, y también cómo icónos cómo Isabel la Católica, o si hablas de Lincoln o cosas así, personajes de este calibre, pues saber de donde vienen, de donde son...

COMPONENTE IDENTITARIO

Cuadro 8.4 *Subcategorías de “Componente Identitario”*

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Componente Identitario	Aprender sobre las raíces
	Finalidad Identitaria: Teleología

Fuente: elaboración propia

Destacan también sobremanera las respuestas asociadas al “Componente Identitario”. Son respuestas ligadas al valor del conocimiento de la Historia como conformador de diferentes tipos de identidades (nacionales, locales, culturales, religiosa, etc.), algo que ha caracterizado a la enseñanza de la Historia desde sus inicios (Ibáñez, 1988; Fontana, 1998; Cuesta, 1997; Hobsbawm & Beltrán, 1991; Berger, Donovan, & Passmore, 1999; Carretero, Berger, & Grever M, 2017; Berger, 2012; Parra & Segarra, 2018; Berger & Conrad, 2015; Carretero, 2017; Sáiz, 2017; Fontana, 1998; Berger, 2009; Boyd, 2000; Del Pozo, 2000; López-Facal & Villaverde, 2012).

Nuevamente, como en la categoría anterior, hemos dividido la categoría en dos grandes subcategorías, una primera sería la que hemos llamado “Aprender sobre las raíces”, relacionada con aquellas respuestas que identifican la Historia como aquello que ha conformado su identidad nacional o local. Son aquellas respuestas que responden a un enfoque decimonónico de la utilidad de la Historia, aquellas que hacen referencia a la construcción de las naciones y los estados y a su importancia para cohesionar la sociedad y formarlos como ciudadanos de un determinado estado-nación:

54.C6. Porque quien olvida sus raíces no puede construir su identidad.

74.C1. Cuando, por ejemplo, nos explicaron qué significa el nombre de mi ciudad Beni-Carló. Hijo de Carlón.

CAPÍTULO OCTAVO

En segundo lugar, hemos utilizado la serie “Finalidad Identitaria: Teleología”. En ésta, hemos añadido las respuestas que dotan a la Historia del valor conformativo de su identidad, sin que aparezcan explícitamente referencias a las raíces nacionales o al valor de la patria. En esta serie aparecían testimonios que relacionaban la historia como aquello que ha conformado vitalmente a muchas personas, que delimita lo que son y que explica por qué son así. La Historia es el hilo conductor de una historia cultural común que les conduce, inexorablemente, al presente y que conforma aquello que son y que no pueden dejar de ser (Berger & Conrad, 2015; Archiles, 2015; Barton, 2010; Parra & Segarra, 2018):

113.E10. Me ha servido la historia..., yo pienso que conocer lo que ha ido pasando..., es importante, porque antes de que nosotros estuviéramos aquí han pasado hechos y creo que es importante que tú sepas lo que ha pasado, te hace saber de dónde vienes, por así decirlo.

21.C6. Para aprender de dónde venimos y lo acontecimientos que han marcado nuestro tiempo.

25.C6. Para que la persona sepa de dónde viene (nuestras raíces).

COMPRENDER LA REALIDAD A PARTIR DEL PASADO

En tercer lugar, aparecen las respuestas relacionadas con la importancia del pasado para conocer el presente. Un conocimiento de la realidad que se ha de comprender y que viene dada de antemano y cerrada, ni se interpreta, ni se puede cambiar ni tampoco generar una alternativa.

Esta serie supone un paso más complejo en la explicación del pasado que las dos categorías anteriores. En ella pueden llegar a aparecer algunos metaconceptos relacionados con el Pensamiento Histórico (causa y consecuencia, cambio y continuidad), sin embargo, no hay reflexión ni preocupación por el presente: el pasado, sencillamente, conforma el presente y nos ayuda a asimilar la realidad como algo dado:

135.E10. Realmente en cuanto a Historia, servir, servir pues lo que te he dicho antes, un poco el conocer que estamos en el punto en el que estamos porque antes ha pasado algo.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

140.E10. Entonces yo creo que la Historia me ha servido para saber lo que ha pasado, y crear el pensamiento que hoy en día tengo sobre esos hechos.

113.E10. Gracias a lo que he estudiado sé de qué están hablando, me sirve para comprender todas las cosas que me rodean, ya que también puedo relacionar las cosas que están pasando ahora con las del pasado.

10.C6. Es importante que los niños entiendan de dónde venimos para entender la realidad.

38.C6. Porque es importante que los alumnos conozcan (aunque sea de forma general) nuestro pasado y sepan por qué ocurren muchas de las cosas actuales.

30.C6. Sirve para enseñar todo lo que ha pasado en el mundo antes de que los propios ojos pudiesen verlo. Para comprender cómo se ha llegado al punto actual.

MAGISTRA VITAE

En cuarto lugar, observamos respuestas ligadas a la clásica concepción de la Historia como *Magistra Vitae*, es decir, aquellas respuestas que otorgan a la historia el valor de evitar errores pasados o repetir grandes aciertos. Aquí subyace una interpretación cíclica de la Historia que nos llevará a repetir situaciones para reaccionar de una manera u otra en función de si fue “bueno” o “malo” aquello que ocurrió. Este tipo de respuestas no contemplan la distancia entre el pasado y el presente, no hay perspectiva histórica ni se entiende la idea del pasado como un “país extraño” (Lowenthal, 1989; Pinson, 2007; Parra, 2013; Marqués, 2013). Es cierto que muchas de las respuestas asociadas a este uso de la historia pueden servir de orientación para decisiones futuras de los participantes, sin embargo, estas adolecen de una reflexión profunda sobre el pasado y son enunciadas desde una perspectiva ahistórica, en muchas ocasiones.

7.C6. Conocer el pasado nos permite no tropezar dos veces con la misma piedra.

31.C6 Para poder reflexionar sobre el pasado y no cometer los mismos errores en el futuro.

90.C6 Aprender de los errores de nuestros antepasados y entender hacia dónde vamos.

CAPÍTULO OCTAVO

83.C6 La Historia nos permite conocer los errores cometidos en el pasado para no volver a cometerlos.

106.E4. Era importante aprenderla no sólo para tener cultura general sino cuestionarse por qué han sucedido esas cosas y por qué no puede repetirse muchos acontecimientos, el porqué de las guerras y no volver a cometer esos errores en el futuro, e ir un poco más allá, todo eso es lo que más recuerdo.

147. E7. Tu propia historia personal te enseña que si cometes los mismos errores pasan ciertas cosas, como se suele decir, a base de palos, se aprende.

METACONCEPTOS ASOCIADOS AL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Cuadro 8.5 *Subcategorías de “Metaconceptos del Pensamiento Histórico”*

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Metaconceptos asociados al Pensamiento Histórico	Causa y consecuencia
	Multicausalidad
	Cambio y continuidad
	Interpretación de la realidad
	Relevancia histórica

Fuente: elaboración propia

En quinto lugar, observamos respuestas asociadas a las “Metaconceptos Asociados al Pensamiento Histórico”. Este tipo de respuestas son mucho más complejas que las anteriores. Responden a una interpretación de la Historia a menudo asociada a enfoques educativos ligados al currículo práctico. Aparecen aquí conceptos como cambio y continuidad, causalidad/multicausalidad, interpretación de la realidad, comprensión de la relevancia de ciertos hechos y las consecuencias.

Estas respuestas obedecen a un conocimiento mucho más profesionalizado y práctico de la Historia. No se trata de comprender la realidad de manera pasiva, sino de conocer las causas, las consecuencias, interpretar las diferentes realidades, analizar perspectivas históricas, escuelas historiográficas o distinguir los hechos históricos relevantes (Lévesque, 2008; Barton, 2011; VanSledright, 2004; 2011; Wineburg, 2010).

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

Algunas respuestas relacionadas con los Metaconceptos asociados al pensamiento histórico:

77. C7. La Historia pienso que sirve para conocer las causas y consecuencias de los hechos que ocurrieron en el pasado.

149.E7. A mí personalmente me sirve para relacionar muchísimos conceptos del mundo actual. Por ejemplo, un conflicto que hay ahora en los Emiratos Árabes, realmente no es un conflicto del sXX o del s.XXI, sino que se viene llevando a cabo durante miles de años. Pues gracias a la historia puedes llegar a comprender el origen de ese conflicto y cómo se ha extrapolado a la actualidad.

115.E7. A raíz de la globalización A raíz de la globalización la semilla que ha dado paso a una realidad.

118.E12. En mi vida me ha servido para darle sentido a todo lo que veo, a entender la política de la calle. Nuestros derechos políticos son gracias a la historia, y gracias a la historia también sabes por qué son así y no de otra manera.

117.E12. Tratar conceptos como cambio y continuidad. Tratar la historia del pasado, en lugar de leerlo, traer a alguien cercano a los alumnos que les pueda explicar lo que vio.

108.E10. Por ejemplo, mi abuelo paterno por culpa de la guerra se tuvo que ir de Jérica que es de donde vivimos y tuvo que cambiar de ubicación. Pues también ha afectado que si mi abuelo no se hubiera ido de Jérica mi familia paterna no hablaría valenciano, hablaría castellano. A raíz de ello hablan valenciano, por eso tengo media familia que habla valenciano y media que habla castellano. Si eso no hubiera ocurrido sólo se hablaría castellano.

109.E10. No, ¿de la diversidad de interpretaciones? Porque de alguna manera cuando yo estoy explicando, yo trabajo en La Almoina, cuando yo estoy explicando allí, yo les digo que les estoy interpretando lo que unas personas han escrito, pero que el conocimiento no es cerrado, que es una visión.

La categoría de “Metaconceptos asociados al Pensamiento Histórico” a menudo enlaza con una perspectiva competencial cognitivista o metodologicista sin conexión explícita con una perspectiva crítica (Bel, Colomer, & Valls, 2019). Estos metaconceptos son presentados como “destrezas” que capacitan para acceder al conocimiento del pasado del

CAPÍTULO OCTAVO

modo en que lo haría un historiador a través, en este caso, de un modelo metodológico-cognitivo de raíz constructivista.

USO CRÍTICO/CIUDADANO DE LA HISTORIA

Cuadro 8.6 *Subcategorías de “Uso crítico/ciudadano de la Historia”*

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Uso crítico/ciudadano de la Historia	Uso crítico sin cuestionamiento del presente
	Capacidad empática – valores-
	Acción política

Fuente: elaboración propia

En sexto lugar, tenemos aquellas respuestas ligadas a un uso crítico de la historia, lo cual implica a menudo deconstruir los relatos tradicionales, explicitar los valores y subjetividades del discurso histórico y trabajar las competencias de pensamiento histórico para generar ciudadanos críticos capaces de construir una sociedad mejor.

Una categoría tan compleja, requería de una subdivisión que diera cabida a todos los matices posibles. Así, hemos establecido una primera serie llamada “Uso crítico sin cuestionamiento del presente”. En esta serie se enmarcan todas aquellas respuestas que son críticas con la Historia tradicional, generan respuestas relacionadas con un uso crítico de las fuentes, que entienden que es necesario cuestionar la Historia curricular pero que no son capaces de ligar todo ello a la crítica del presente:

118.E10. Me ha ayudado a analizar y repensar sobre aquello que se me presenta como bueno, me planteo, ¿qué intención tiene el autor? ¿Por qué quiere convencerme de aquello que dice?

102.E10. Llegamos aquí con ideas muy fijas de lo que es la historia y aquí en el departamento de repente te ofrecen otros puntos de vista y te destroza de alguna manera lo que sabes y te ofrece otras visiones.

125.E10. ¿Por qué le llamamos “Descubrimiento de América”? Por ejemplo, o sea, cuando a ti alguien te abre puertas a esa visión crítica, es que no me gusta decir esa palabra porque me da la impresión de que estoy repitiendo como un...,

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

rollo trabajo, pero es así, quien te abre esas puertas y esa visión crítica y tú avanzas, aunque sea un poquito, ese poquito que avanzas es un poquito que avanzas en ti, en lo que tú has vivido, y te llegas a plantear ese tipo de cosas pues eso es lo que te llevas, entonces claro, tú deseas que haya gente que constantemente te esté abriendo puertas porque tú quieres saber más, más de la verdad, más de tu verdad.

103. E6. Yo comprendo, paralelismo que hay ahora, la entrada de Jaume I, los musulmanes que tuvieron que irse a Siria, porque Jaime I entró en Valencia y los que se marcharon, se marcharon muy contentos, pues yo creo que no. Ahora yo ya no sé eso es sano mentalmente o no, ser tan crítico.

En segundo lugar, están aquellas respuestas asociadas a un desarrollo de la dimensión axiológica del Conocimiento Didáctico del Contenido de la Historia: de la empatía histórica y los valores ciudadanos en el marco de esta crítica del pasado. A esta serie la hemos denominado “Capacidad empática: valores” y en ella se enmarcan aquellas respuestas ligadas al trabajo de los valores ciudadanos en la Historia que, de manera indirecta, ayudan a generar una sociedad mejor (Levesque, 2008; Gómez-Carrasco & Miralles, 2015; Valls & Parra, 2018).

Algunos estudiantes eran capaces de verbalizar que el trabajo de la Historia era necesario para ponerse en la piel de personajes anónimos de otros tiempos, entender sus reacciones, su contexto social o sus costumbres, y aplicar el trabajo de la empatía a su propia realidad diaria. Este tipo de estudiantes entendían de manera crítica la Historia y, además, le daban una aplicación social y personal para generar una sociedad más justa (Walkerdine, 2000; Giroux, 2001; Vidiella & Larrain, 2015; Santisteban & Pagès, 2010; Barton & Levstik, 2004; Bage, 1999; Monte-Sano, 2010; Topolsky, 2004). Esta serie va unida a respuestas de futuros maestros que serán capaces de ver el mundo a través de otros ojos, entender a las personas que no piensan como ellos e incluso dar el paso de trabajar para mejorar sus contextos:

105. E10. La historia es mi componente crítico, mi componente reivindicativo, mi estimulante, la historia me estimula ese componente empatizando con gente que ha sufrido en otro período histórico pues a ayudar con su lucha, no se si me explico.

CAPÍTULO OCTAVO

134.E6. Luego, por ejemplo, con B.C este año si que me gustó una cosa de él. Es que, por ejemplo, con el tema este de los sirios ahora, vimos el conflicto en sí a partir de unas serie de reflexiones, cómo por ejemplo ¿por qué pensamos que estas personas se ven obligadas a emigrar? o ¿por qué creemos que se está dando esta situación en ese país?

107.E13. Y sobre todo yo valoraría mucho que empatizaran, que sintieran cómo vivía la gente de esa época, mediante un resumen, que expliquen sus sentimientos, o hacer actividades de empatía, valorarlo ahí también, no solo en un examen que sepan unir una fecha con el acontecimiento.

139.E10. Por ejemplo, el otro día elaboramos una calendario de fiestas laicas y relacionamos el tema del 9 d'octubre con el derecho a vivir y tener una propiedad, porque que unos cristianos vengan a una ciudad musulmana y la conquisten, pues esas personas en realidad están perdiendo sus casas y relacionamos eso con una temática actual para buscar la comparación y hacer un aprendizaje mas significativo históricamente.

Finalmente, la tercera y última serie está relacionada con un uso crítico de la historia enfocada a una acción política y/o ciudadana explícita. En ella aparecían respuestas de estudiantes que enunciaba que una visión de la Historia crítica les ha ayudado a conformar sus ideas políticas y a enfocar las acciones públicas que realizan en su día a día para generar una sociedad diferente, mejor desde su punto de vista. Hemos encontrado respuestas ligadas a la identificación política, y a una crítica activa al “presente” centrada en aspectos como la lucha por los derechos, la igualdad, la solidaridad, el respeto al diferente; conceptos, todos ellos, enfocados al cambio a partir de la deconstrucción del pasado (Tamim & Grant, 2013; Wiley & Voss, 1996; van Drie & van Boxtel, 2008; Voet & De Wever, 2016; Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009):

118.E10. El ser crítico y tal si, porque según como se ha estudiado, se ha creado conocimiento histórico, ha servido a distintos propósitos y eso si te ayuda a entender la política, cuando tú te das cuenta de que se empieza a hacer la historia, es cuando de golpe surgen dos países, cuando habían sido una agrupación de muchos. De repente se unen y forman periodos fascistas, dices, la creación de naciones es muy fuerte. Para entender la política y para entender el nacionalismo que sigue siendo, en sentido global, para entenderlo de donde viene y por dónde

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

tirar del hilo para que se desmonte, ahí si me ha ayudado, a entender la política actual, creo que si.

102.E12. El conocer los derechos que tenemos y establecer si todas las personas tienen los mismos derechos en todo el mundo, por ejemplo; o por qué los tenemos o si se pueden perder, si son naturales, si son contruidos. Si vemos que hay igualdad de género porque eso es lo que dice la ley pero nosotros notamos algún cambio, si por ejemplo a la excursión de la nieve ¿puede ir todo el mundo o no puede ir? Haría comparaciones.

106.E10. A ir más allá, a cuestionarme las cosas, porque estudias los últimos años y estudiando Historia aquí en la escuela, las finalidades que ha tenido para controlar la sociedad. Yo creo que me ha servido para eso, para ser alguien más crítico y saber cuestionarme las cosas.

106.E11. Que se cuestionen por qué suceden las cosas, que se cuestionen todo lo que les rodea y creo que puede servir para fomentar en ellos una serie de valores, como el respeto, la igualdad, la tolerancia. Son valores necesarios en nuestra sociedad

112.E10. Pienso que me ha servido para pensar de una manera más crítica sobre la realidad actual que tenemos, los problemas que también tenemos.

122.E7. Mi madre es de Xàtiva y como mis abuelos creían que el castellano era mucho mas digno, a sus hijas les hablaban en castellano, y mi madre aun siendo de Xàtiva no hablo valenciano hasta que conoció a mi padre. A mí esto me ha afectado en mi casa, que he hablado las dos lenguas y estoy agradecido porque gracias a esto me desenvuelvo en las dos lenguas.

66.C7. También es importante para saber las corrientes ideológicas que existen y han existido y posicionarte en la que más convenga a tus necesidades.

89.C7. Al llegar a la edad adulta tendrán unos valores y convicciones más fuertes si conocen el pasado. Sólo así se adquiere un pensamiento crítico con la realidad que nos envuelve.

CAPÍTULO OCTAVO

MEMORIZACIÓN Y UTILIDAD DESCONOCIDA

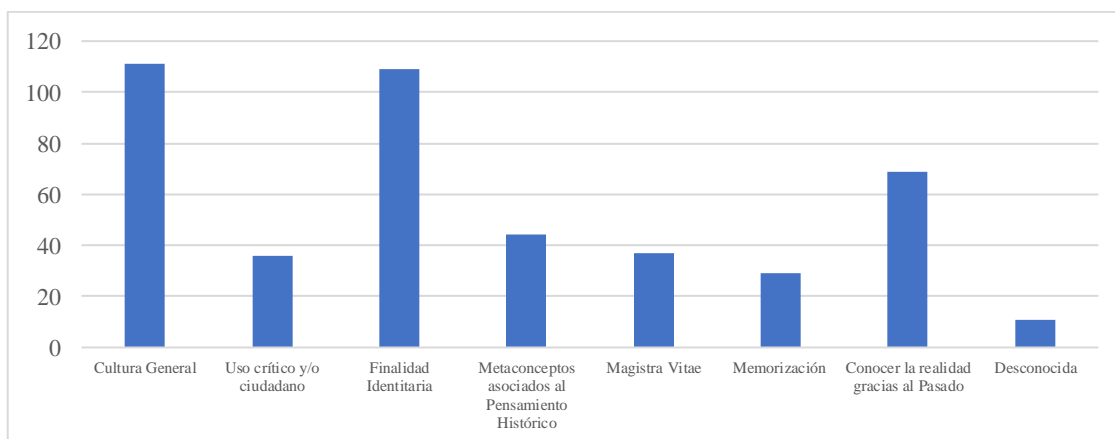
Finalmente, aparecían las respuestas relacionadas con la importancia de la historia para fomentar la capacidad memorística y aquellas que, directamente, no le encontraban ninguna utilidad o decían desconocer cuál podía tener. La primera de ellas está ligada a una concepción muy tradicional de la misma: lo relevante es reproducir, pero no tanto detenerse en la selección del contenido que se reproduce y memoriza (Bel & Colomer, 2018; Merchán, 2010; Merchán, 2007) (45.C6. “Me gustaba la historia porque se me daba bien memorizar”). La segunda tanda remite a las respuestas que manifiestan desconocimiento o inutilidad del estudio de la Historia, ligado tanto a la naturaleza del propio saber histórico como a la creencia de que los alumnos de Educación Primaria son incapaces de entender el estudio de la Historia y darle un sentido práctico (45.C9. “Porque no es algo a lo que los niños presten atención, ni vayan a recordar”).

2. REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA: EXPOSICIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, mostraremos una serie de gráficos que nos ayudarán a tener una visión global de las respuestas obtenidas tanto en el cuestionario como en las entrevistas.

En primer lugar, podemos visualizar una gráfica que muestra el número de impactos totales de cada una de las categorías de los 100 estudiantes de 1º de Grado que participaron en la investigación.

Gráfico 8.1 *Representaciones y usos de la Historia de los estudiantes de 1º de Grado: impactos totales*



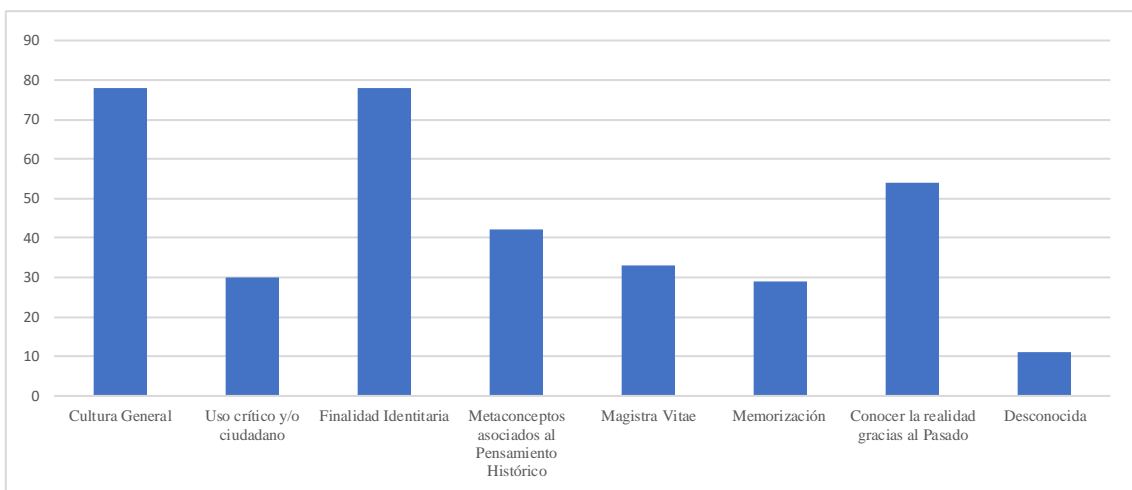
Fuente: elaboración propia

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

Como podemos observar, hay un total de 470 impactos relacionados con las representaciones y/o usos de la Historia. Destacan las visiones tradicionales ligadas estrechamente al código disciplinar: “Cultura general” y “Componente identitario” con más de 100 impactos. La categoría relacionada con “Conocer la realidad gracias al pasado” es también preeminente, aunque con apenas 69 impactos, muy lejos de las dos anteriores. En tercer lugar, tenemos un grupo de categorías “Uso crítico/ciudadano”, “Metaconceptos asociados al Pensamiento Histórico” y “Magistra Vitae” que rondan los 40 impactos. Finalmente, el uso de la Historia como elemento que “entrena” la memoria no está lejos, con 29 impactos mientras que la “Utilidad desconocida” es residual con apenas 11 impactos.

Si nos centramos en un impacto por subcategoría y participante, podemos observar en el gráfico 8.2 que apenas cambian las tendencias generales. Apreciamos un descenso de la cantidad de respuestas asociadas a usos tradicionales de la Historia (cultura general y componentes identitarios); sin embargo, siguen siendo las principales respuestas que aportan los estudiantes de primero de Grado. El resto de las categorías se mantienen, en líneas generales, en los mismos parámetros.

Gráfico 8.2 *Usos y representaciones de la Historia de los estudiantes de 1º de Grado: un impacto por subcategoría y participante*



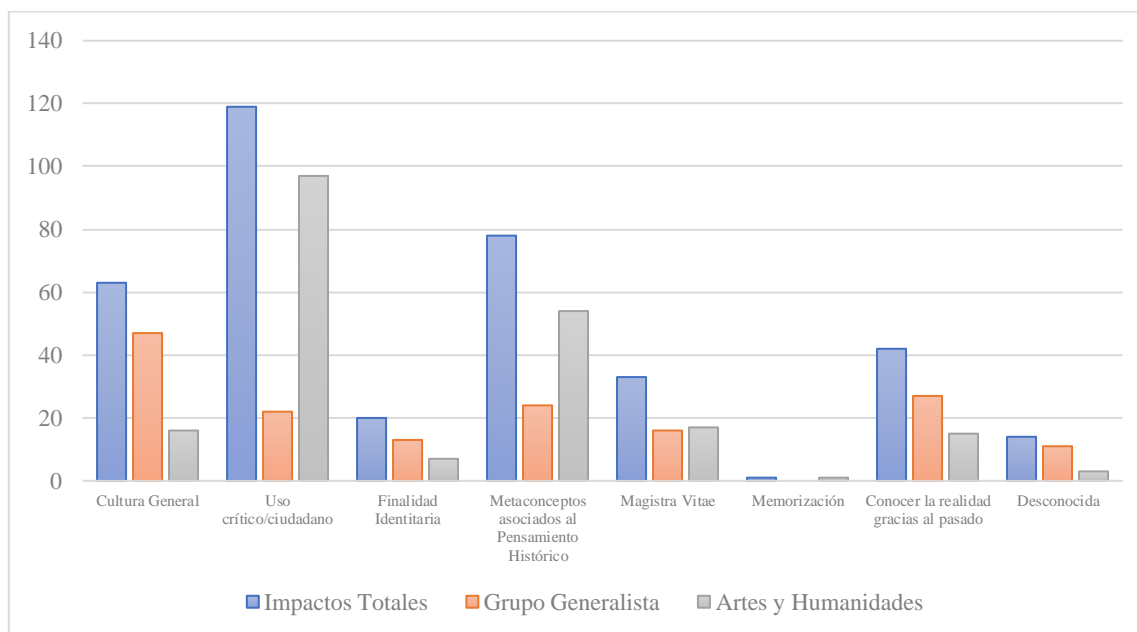
Fuente: elaboración propia

Si analizamos las respuestas de las entrevistas a estudiantes de cuarto curso, vemos que hay diferencias entre los dos grandes grupos de participantes: el Grupo Generalista (GG) y de estudiantes de Artes y Humanidades (AH).

CAPÍTULO OCTAVO

En el gráfico 8.3 podemos observar los impactos obtenidos en las mismas categorías analizadas con los estudiantes que cursan el último curso y que, por tanto, han concluido su formación inicial teórica.

Gráfico 8.3 *Representaciones y usos de la Historia de los estudiantes de 4º de Grado: impactos totales*



Fuente: elaboración propia

Como podemos observar, estos 50 participantes han generado 370 impactos relacionados con las categorías de usos y concepciones de la Historia. Como es lógico, es un número de impactos, porcentualmente, muy superior al de los cuestionarios, puesto que la entrevista semiestructurada aporta una visión amplia de las respuestas y mucho más rica en matices.

Observamos cómo las respuestas asociadas al uso crítico de la Historia destacan y son las más numerosas en el grupo que ha cursado una formación específica en Didáctica de las Ciencias Sociales: 97 impactos en los participantes de la mención de Artes y Humanidades. En segundo lugar, con algo más de la mitad de los impactos, se situarían las respuestas asociadas a los metaconceptos del Pensamiento Histórico. Ambos datos ayudan a concluir que el modelo práctico y crítico está muy presente entre los estudiantes que han cursado la mención de Artes y Humanidades. En tercer lugar, podemos observar respuestas escasas ligadas a las categorías de “Cultura General”, “Conocer la realidad gracias al pasado” y “Magistra Vitae”, las cuales rondan los 15 impactos. Finalmente, hay

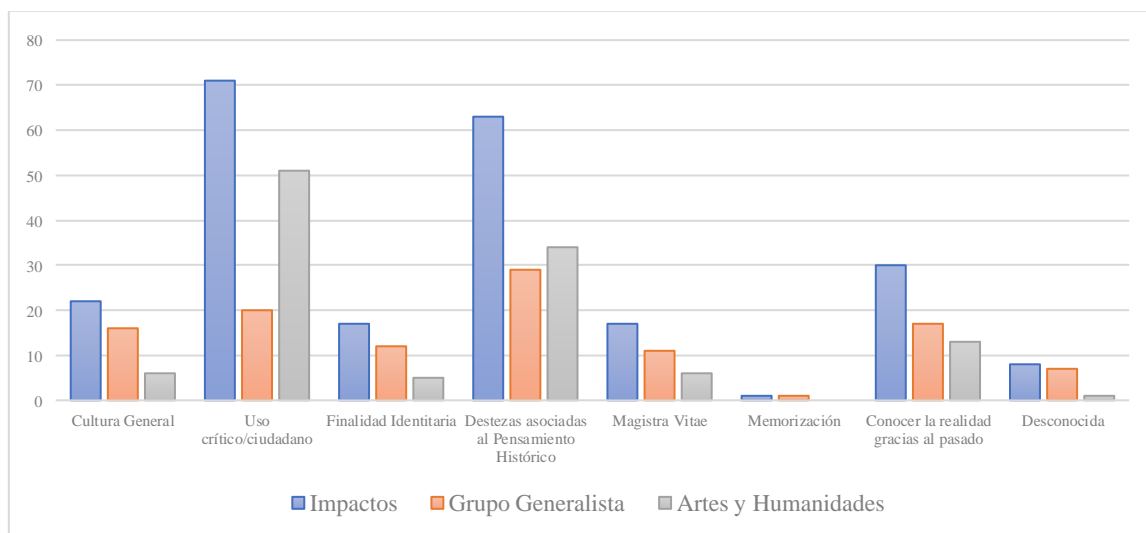
REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

un grupo residual de respuestas ligadas al “Componente Identitario”, a la “Memorización” y al “Desconocimiento”.

Por su parte, en las respuestas del Grupo Generalista destaca la categoría de “Cultura General”, con casi 50 impactos. El “uso crítico de la Historia”, las “Metaconceptos asociados al Pensamiento histórico” y el “Conocimiento de la realidad gracias al pasado” aparecen en un segundo grupo de importancia (entre 22 y 27 impactos) y finalmente, un tercer grupo de respuestas relacionadas con “Componente Identitario”, “Magistra Vitae” y “Desconocido” que apenas superan los 10 impactos.

A continuación, y siguiendo la misma mecánica utilizada con el análisis de las concepciones y usos de la Historia de los estudiantes del grupo de 1° de Grado, mostraremos el número de impactos que hemos obtenido contando un solo impacto por categoría y participante. Queremos evitar, de esta forma, que se desvirtúen los datos. Podría ocurrir que algún sujeto explicita en varias ocasiones, y de formas diferentes, la misma categoría – una concepción crítica de la historia con uso político, por ejemplo-, tendríamos entonces un sujeto hipercrítico que nos aportaría muchos impactos; sin embargo, no podríamos concluir que en su grupo abundan este tipo de concepciones de la historia. Si analizamos las respuestas, participante por participante, y binarizamos el número de respuesta asociadas a una misma categoría, podremos obtener datos más fiables que dotarán de mayor fiabilidad a nuestros resultados.

Gráfico 8.4 *Usos y representaciones de la Historia de los estudiantes de 4° de Grado: un impacto por subcategoría y participante*



Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO OCTAVO

En el gráfico anterior (8.4), mostramos las diferentes grandes categorías en las que hemos compartimentado, en función de las hipótesis iniciales y el trabajo con Atlas.Ti y la Teoría Fundamentada, los usos y concepciones que tienen los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP que cursan 4º.

Al trabajar con los datos de esta manera podemos observar similitudes y diferencias respecto al gráfico 8.3 -de impactos totales- que muestra cada vez que un participante verbaliza una concepción y/o uso de la Historia sin tener en cuenta si la idea es repetitiva o no.

En las categorías de “Cultura General”, “Magistra Vitae” y “Finalidad Identitaria” los resultados son prácticamente los mismos, las barras muestran las mismas tendencias, aunque en el gráfico 8.4, que muestra los impactos por subcategoría y participante el número de estos es bastante inferior. En las barras relacionadas con Memorización y Uso desconocido ocurre prácticamente lo mismo, en este caso el número de impactos es muy pequeño, casi testimonial.

Las principales diferencias las observamos en las categorías relacionadas con “Uso crítico y ciudadano” y “Metaconceptos asociados al Pensamiento Histórico”. En la primera observamos que el número de impactos sigue siendo claramente superior en el Grupo de Artes y Humanidades; no obstante, las diferencias con respecto al Grupo Generalista se reducen. Si en impactos totales los datos mostraban una presencia cuatro veces superior de usos críticos de la Historia en el Grupo de AH, en el segundo gráfico (8.4) se muestran solamente el doble de impactos.

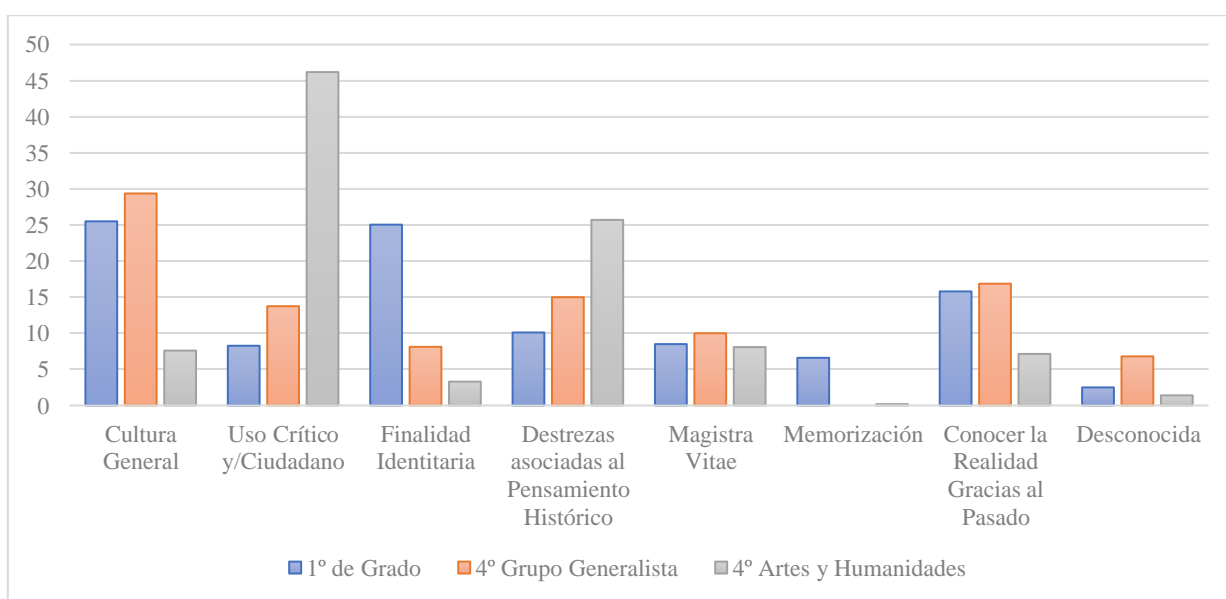
Algo similar ocurre con la categoría de respuestas asociadas a “Metaconceptos de Pensamiento Histórico”. En este caso, las diferencias se reducen de manera sustancial, si el gráfico (8.3) que muestra los impactos totales veíamos una diferencia de veinte impactos – superior en el grupo de Artes y Humanidades -, en la segunda gráfica la diferencia se reduce a cinco impactos, concluyendo que, seguramente, uno o más participantes del Grupo de Artes y Humanidades hayan alterado los datos totales al repetir en diversas ocasiones usos y representaciones de la Historia relacionadas con los “Metaconceptos asociados al Pensamiento Histórico”.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

Es importante destacar que al tratar de esta forma los datos, obtenemos un número de impactos prácticamente igual entre los dos grupos de 4° de Grado: 113 impactos en el Grupo Generalista y 116 en el de Artes y Humanidades.

Finalmente, mostramos otro gráfico (8.5) donde se plasman el número de respuestas de los estudiantes de primero de Grado, los de cuarto del Grupo Generalista y los de cuarto de Artes y Humanidades en porcentaje.

Gráfico 8.5 Comparativa porcentual de los impactos totales de los usos y representaciones de la Historia entre los grupos de 1° y los Grupos Generalista y Artes y Humanidades



Fuente: elaboración propia

En último lugar, observamos una gran comparativa estadística de los impactos obtenidos en cada grupo de análisis para poder establecer, a grandes rasgos, una semejanza en las respuestas dadas por unos y por otros.

La gran categoría de “Cultura General” tiene un gran número de respuestas en los estudiantes de 1° de Grado y el Grupo Generalista. Es más, estadísticamente están más presentes en este último grupo de participantes. Ello nos permite concluir que este tipo de respuestas y asociaciones no se ven modificadas por la formación inicial general. Sin embargo, observamos un gran descenso estadístico de las respuestas en el grupo de Artes y Humanidades, parece ser que esta finalidad no es importante para este grupo y sí que se ha producido un cambio respecto a cuando iniciaron su formación inicial.

CAPÍTULO OCTAVO

La categoría de “Uso crítico y/o ciudadano” de la Historia nos ofrece un cambio muy relevante; está presente en prácticamente la mitad de las respuestas de los estudiantes del Grupo Artes y Humanidades, es testimonial en el grupo de 1° - apenas llega al 10% y roza el 15% en el Grupo Generalista de cuarto. Si bien se produce cierto cambio entre el grupo de primero y el generalista de cuarto, se antoja pequeña la diferencia e influencia de la formación inicial si comparamos las cifras con los estudiantes del Grupo Artes y Humanidades; en dicho grupo parece, efectivamente, que se ha producido un cambio importante, al menos de manera declarativa.

Siguiendo el análisis, la Finalidad Identitaria, de gran importancia en el grupo de primero (con una presencia del 25% de las respuestas) se ve diluida entre los estudiantes de cuarto que dan una importancia marginal a la Identidad en la historia escolar.

Los “Metaconceptos asociados al Pensamiento Histórico” se ven incrementadas por la formación inicial, siendo el ascenso de la cantidad de respuestas mucho más acusado en el Grupo Artes y Humanidades que el Grupo Generalista, suponiendo un 10% de las respuestas de primero, un 15% de los de cuarto generalistas y un 25% de los de cuarto de Artes y Humanidades. Podemos observar nuevamente que en esta gran categoría se aprecia un cambio importante entre los dos grupos de 4°.

La siguiente gran categoría, “Magistra Vitae”, se presenta con escasa importancia en los tres grupos, no llega al 10% en ningún caso, siendo ligeramente superior en el Grupo Generalista y prácticamente secundaria en el grupo de 1° y en el de Artes y Humanidades.

Cabe destacar que la categoría “Conocer la Realidad Gracias al Pasado” no sufre alteraciones entre los estudiantes de 1° y el Grupo Control, disminuyendo drásticamente en el Grupo Artes y Humanidades, parece lógico que un mayor número de respuestas asociadas al pensamiento crítico conlleve una disminución de una categoría que analiza de manera pasiva el presente a partir de un relato pasado cerrado.

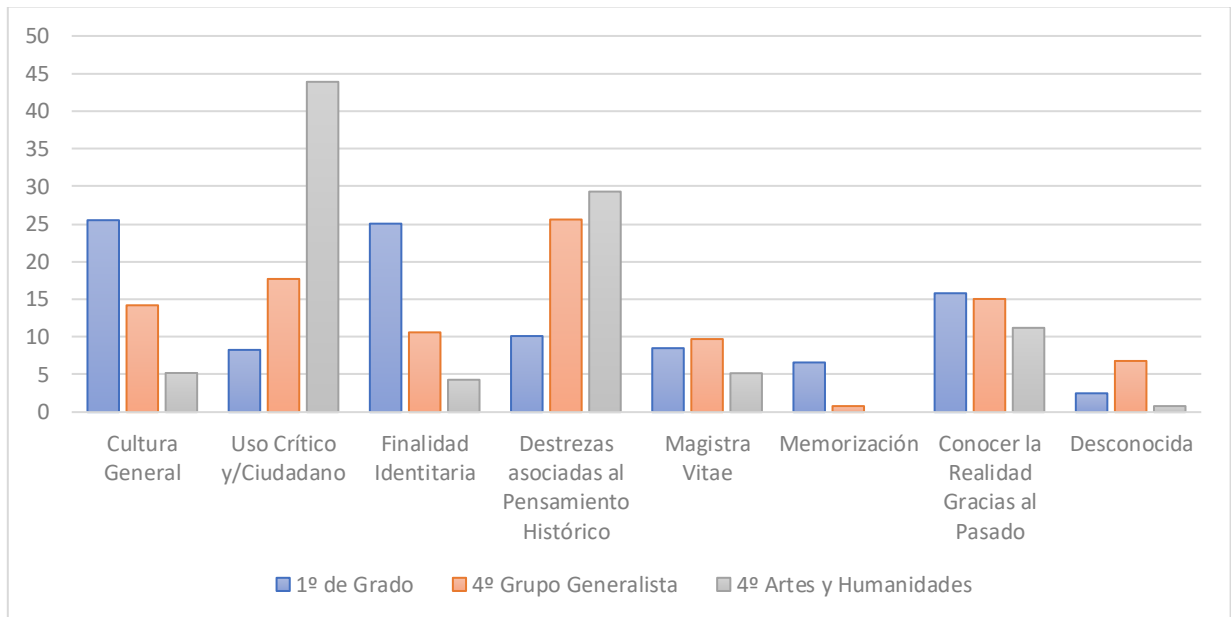
Concluyendo este primer análisis descriptivo de los datos, observamos que existen pocas respuestas relacionadas con el desconocimiento de los usos y finalidades de la Historia, si bien es interesante que el grupo donde aparece un mayor porcentaje de estas sea el Grupo Generalista. Finalmente, observamos que las respuestas relacionadas con el uso memorístico de la Historia desaparecen prácticamente en los dos grupos de 4°.

Seguidamente, y para concluir, realizaremos el mismo proceso que hemos llevado a cabo en los anteriores análisis: binarizar los impactos para sortear la distorsión de las medias.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

Como hemos dicho antes, solo tomaremos un impacto por serie y categoría para evitar que un sujeto hipercrítico, por ejemplo, nos dé una visión sesgada de la realidad global de los diferentes grupos.

Gráfico 8.6 *Comparativa porcentual de los usos y representaciones de la Historia de los estudiantes de los grupos de 1º y los Grupos Generalista y Artes y Humanidades*



Fuente: elaboración propia

Como podemos observar, este gráfico (8.6) varía notablemente la fotografía de las respuestas. Vemos, en primer lugar, que hay un descenso notable del porcentaje de respuestas asociadas a la “Cultura General” del Grupo Control de 4º de Grado, pasando de ser superiores, incluso a las de los estudiantes de primero, a ser claramente inferiores. El grupo de Artes y Humanidades se mantienen, más o menos, en las mismas proporciones.

Las respuestas asociadas a la “Finalidad Identitaria” de la Historia se mantienen estables en los dos gráficos, así como la categoría de “Conocer la realidad” gracias al pasado, la cual varías levemente, superando las respuestas del GG al de los estudiantes de 1º de Grado. Memorización y Uso desconocido también conservan los mismos parámetros de manera aproximada.

CAPÍTULO OCTAVO

Nuevamente, encontramos importantes diferencias en las categorías asociadas al uso crítico de la Historia y las relacionadas con los Metaconceptos de Pensamiento Histórico. En la primera categoría se produce un incremento notable del número porcentual de respuestas del Grupo Generalista, pasando de un 15% a un 25%, el grupo de Artes y Humanidades se mantiene, por su parte, en similares parámetros. Lo mismo ocurre con el mismo grupo de participantes en el ámbito de los Metaconceptos asociados al Pensamiento Histórico: suben porcentualmente un 10% y, en este caso, se sitúan prácticamente en las mismas cifras que el grupo de Artes y Humanidades.

A la luz de los datos que nos ofrece la investigación podemos observar que los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP, al ingresar en los estudios de Grado, tienen unas concepciones de la Historia configuradas a través de su historia escolar, sus recuerdos, y de la memoria colectiva (Fuster & Sáiz, 2014; Martínez-Valcárcel, Souto, & Beltrán, 2006; Martínez-Valcárcel, 2014; Souto, Díaz, Pagès, & Espinoza, 2014). Parece evidente que éstas configuran una serie de concepciones y usos ciertamente arcaizantes donde destacan categorías como la “Cultura General” o el “Componente Identitario” sobre todas las demás. El componente identitario está muy presente, siendo la segunda categoría con más impactos totales y la primera si analizamos solo un impacto por serie y participante.

Una concepción, ésta, de la historia construida por un relato historicista construido alrededor de grandes personajes y hechos y generalmente vinculado a la construcción de identidades más o menos cerradas y esencialistas (Parra & Morote, 2020; López-Facal & Cabo-Villaverde, 2012; Maestro, 2005; Sáiz & López-Facal, 2012; De la Montaña-Cochiña & Rina-Simón, 2019; De la Montaña-Conchiña & Rina-Simón, 2021) que parece destacar entre los estudiantes de primero, los cuales no han recibido aún ninguna formación inicial en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Es interesante observar que la presencia de esta gran categoría entre los estudiantes de primero conecta con otros trabajos realizados sobre concepciones de la Historia y el currículo como el de Deusdad (2009) o Puche, Martínez, Ayala y González (2017). Parece ser que la idea decimonónica de la historia como ese relato articulado para explicar la configuración de España como Estado-nación todavía está muy presente entre los estudiantes que acaban su escolaridad e ingresan en la universidad (Valls, 2004).

También está presente la segunda serie relacionada con el “Componente Identitario”, aquella relacionada con la configuración de una identidad no estrictamente conectada con

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

el concepto de nación sino más bien con el terreno personal (cultural o social). También ésta se plantea en numerosas ocasiones de un modo tradicional, ya que se ve la historia como configuradora de aquello que somos de un modo esencial y que, por tanto, no podemos llegar a cambiar (Parra & Segarra, 2018; Parra, 2019; De la Montaña-Conchiña & Rina-Simón, 2021).

La categoría relacionada con la “Cultura General” está, como se ha dicho, muy presente entre los estudiantes de primero de Grado. La cultura distinguida (Bourdieu, 1991) y el valor intrínseco del conocimiento del pasado responden a representaciones clasistas de la Historia escolar; su conocimiento parece separar a aquellos que tiene cierto acceso al conocimiento de los que no lo tienen. Asimismo, el valor *per se* del conocimiento del pasado también sigue la misma línea de representaciones de la Historia, estrechamente ligadas al código disciplinar de la materia (Merchán, 2007; Gómez-Carrasco, Rodríguez-Pérez, & Mirete, 2018; Suárez, 2012; Cuesta, 2002).

Seguidamente, observamos una presencia importante del elemento “Conocer la realidad gracias al pasado” y, en un lugar más alejado, la visión de la “Historia Magistra Vitae”. Finalmente, destaca la presencia del uso memorístico de la materia y aquellas respuestas que indican desconocer la utilidad de la Historia o que, directamente, indican que no tiene ninguna.

Por su parte, los estudiantes de cuarto de Grado, tanto del grupo Generalista como de Artes y Humanidades, parecen haber variado su manera de representar de la Historia, tal y como confirma el importante aumento de las categorías asociadas al “Uso crítico/ciudadano” de la Historia como aquellas asociadas a los “metaconceptos de pensamiento histórico”.

Esta variación, que se produce de manera más acusada en el grupo de Artes y Humanidades, parece revelar que, efectivamente, aquellos estudiantes que reciben una formación específica en didáctica de la Historia son capaces, al menos de manera declarativa, de enunciar un discurso más crítico sobre la educación histórica y sus potencialidades. El grupo de Artes y Humanidades, en este sentido, presenta el doble de impactos en la categoría de “Uso crítico/ciudadano” que el Grupo General, lo cual nos permite dar respuesta a otra de las preguntas de la investigación: los estudiantes de la mención de Artes y Humanidades tienden a representar la Historia escolar de manera diferente a los del resto de menciones.

CAPÍTULO OCTAVO

Asimismo, podemos observar que en algunas categorías (“Conocer la realidad gracias al pasado” y “Magistra Vitae”) no existe tanta variación entre los estudiantes de primero de Grado y aquellos que están concluyendo cuarto, pero solo han cursado los 9 créditos ECTS que exige el plan de estudios del Grado en Maestro/a en EP de la Universitat de València.

Concluimos, por tanto, que los participantes en la investigación procedentes del primer curso de Grado mostraban unas representaciones de la Historia fuertemente ligadas al código disciplinar y a unos recuerdos escolares ligados a las rutinas y representaciones tradicionales. Éstas, sin embargo, han variado de manera importante si nos centramos en los participantes de cuarto, apreciándose una pérdida de fuerza de los elementos anteriormente señalados y una cierta impugnación de las representaciones más tradicionales. Los elementos ligados al Pensamiento Histórico y al “Uso Crítico/Ciudadano” de la Historia se presentan en niveles muy superiores y, además, los participantes que han cursado la mención de Artes y Humanidades presentan diferencias notables con respecto a sus compañeros generalistas. Esta mayor presencia de la perspectiva crítica, además, coincide con una menor presencia de impactos vinculados a representaciones tradicionales, lo que da cuenta de una cierta coherencia de sus discursos en la línea planteada por otros trabajos (Parra y Morote, 2020; Parra, Fuertes, Asensi y Colomer, 2021).

Parecer ser, por tanto, que la formación inicial sí es capaz de dotar de un andamiaje teórico y de herramientas para impugnar, aunque sea declarativamente, las concepciones iniciales que tienen los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP de la *Universitat de València*. Una formación generalista permitirá a los estudiantes superar las visiones tradicionales de la Historia y enfocarla hacia destrezas más prácticas, hacia un cambio metodológico que dé más voz al alumnado y a su capacidad de construir conocimiento mediante el desarrollo de competencias de pensamiento histórico. Una formación más profunda o especializada (como es el caso del grupo que ha cursado la mención de Artes y Humanidades) reforzará además la reflexión sobre las finalidades y generará discursos más próximos a una educación histórica crítica y útil para el desarrollo de una ciudadanía comprometida.

Asimismo, el arraigo de las representaciones previas parece también ser importante. A pesar de que la formación inicial está enfocada hacia concepciones más prácticas y críticas del estudio de la Historia, la presencia de representaciones y usos tradicionales

sigue presente entre los participantes que cursan cuarto curso. Es cierto que ha variado con respecto al grupo de primero; sin embargo, la fuerza del código disciplinar y los recuerdos escolares basados en sus experiencias formativas siguen teniendo fuerza en su forma de representar e implementar la educación histórica, aunque se detecta una mayor capacidad de impugnación de dichas concepciones previas en aquellos participantes que han cursado la mención de Artes y Humanidades.

Finalmente, y conectando con el siguiente capítulo, introduciremos las carencias, conscientes e inconscientes que presentan los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP para participar del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia como docentes. Para ello, utilizaremos los datos obtenidos a partir del análisis del currículo (real y propositivo), el trabajo con fuentes y la evaluación del alumnado para ver la coherencia entre el discurso y la aplicación del mismo.

3. RELACIONES ENTRE LOS USOS Y REPRESENTACIONES DE LA HISTORIA Y LA PRÁCTICA DOCENTE

ANÁLISIS DEL CURRÍCULO ESCOLAR

Como ya se ha apuntado en capítulos anteriores, el currículo de Historia ha estado tradicionalmente marcado por las grandes narrativas que configuran las *historias* de los estados-nación. Solía primarse lo conceptual a través de evaluaciones basadas en la memorización y en la reproducción de contenidos nacionalizadores (Del Pozo, 2000; Goodson, 1995). Por ello, numerosos investigadores coincidían en señalar la necesidad de modificar los currículos de las asignaturas de Historia para poder generar un marco educativo que permitiera desarrollar saberes más competenciales y críticos (Da Silva, 2001; Pagès, 2002).

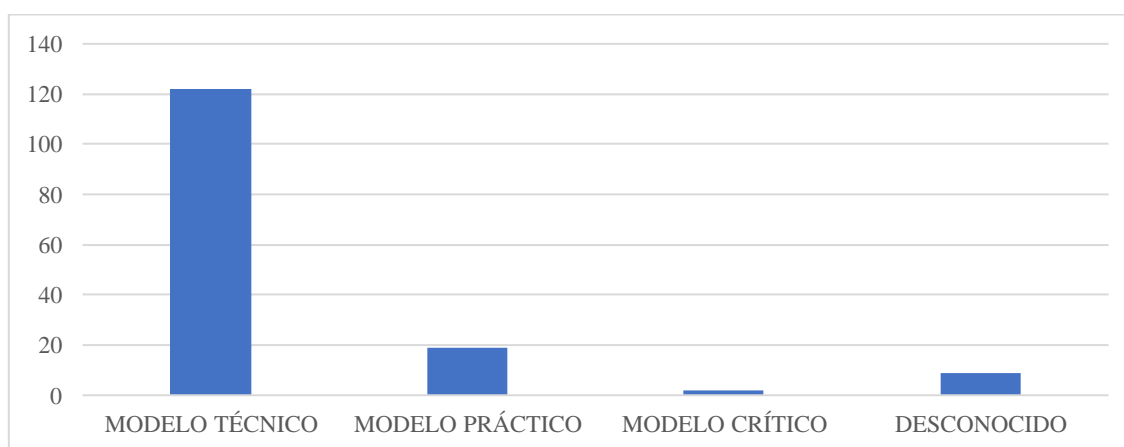
Por todo ello, en la presente investigación preguntábamos a los estudiantes por las intencionalidades del currículo actual y les ofrecíamos la posibilidad de que propusiesen las finalidades que, a su entender, debía tener la Historia como materia escolar.

Como ya hemos señalado en el Marco teórico, en la presente tesis partimos de tres modelos curriculares para establecer las subcategorías que han guiado nuestra investigación.

CAPÍTULO OCTAVO

En primer lugar, el modelo técnico: aquel ligado a una visión tradicional, transmisora y reproductiva de la Historia, alejado de la problematización de discursos o narrativas hegemónicas (Pagès, 1994; Alvarado, 2016; Balseiro, 2011; Goodman & Adler, 1985; Palacios, 2018). En segundo lugar, el modelo práctico, asociado a los avances en la psicopedagogía a partir de los años sesenta del siglo XX. Plantea un modelo de enseñanza basado en el descubrimiento y sitúa al discente en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual debería adquirir destrezas, competencias y habilidades (en nuestro caso ligadas al pensamiento histórico) por encima de conocimientos estrictamente conceptuales de corte memorístico (Villalón-Gálvez, 2020). Finalmente, el modelo crítico otorga al docente el rol de transformador social, promueve el desarrollo de un pensamiento histórico complejo e intenta promover la deconstrucción y lectura crítica de discursos y narrativas tradicionales aún muy presentes en el ámbito educativo, aunque superadas, en muchos casos, por la historiografía (Pagès, 1994; Rozada, 1997; Alvarado, 2016; Balseiro, 2011; Goodman & Adler, 1985; Da Silva, 2001).

Gráfico 8.7 *Finalidad del currículo escolar actual del grupo d 1º de Grado*



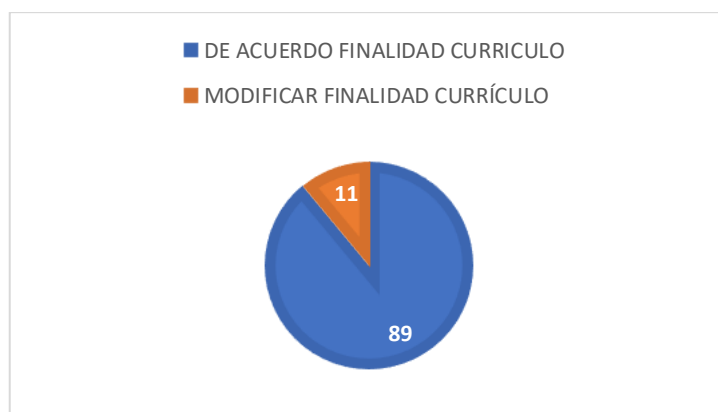
Fuente: elaboración propia

Atendiendo a la clasificación de modelos curriculares expuesta, podemos observar en el gráfico 8.7 que, en relación con los estudiantes del primer curso, hay una mayoría muy clara de impactos relacionados con un modelo técnico del currículo. Los estudiantes que inician su formación docente entienden que los saberes más enciclopédicos y reproductivos son los que imperan dentro del currículo actual (122 de 152 impactos totales). El modelo práctico aparece con unas escasas 19 referencias, mientras que el modelo crítico, por su parte, tiene una presencia testimonial (2 impactos). Nueve de los

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

participantes señalan que no saben o desconocen cuáles pueden ser las finalidades del currículo actual.

Gráfico 8.8 *Número de estudiantes de 1º de Grado que realizan propuestas curriculares alternativas*



Fuente: elaboración propia

Todo ello nos permite apuntar que los estudiantes de primero son conscientes de las intencionalidades del currículo actual. Sin embargo, y atendiendo al gráfico 8.8, solo 11 participantes son capaces de proponer una alternativa al modelo técnico. Y, de ellos, sólo dos lo hicieron para proponer un cambio en las finalidades desde una óptica crítica:

94.C7. La principal finalidad dentro del currículo de Primaria no debería ser únicamente crear un cultura básica para la formación de personas, sino también debería propiciar la reflexión y la crítica de la realidad para poder mejorarla en un futuro.

84.C7. Yo creo que deberían conocer cómo funciona el mundo para que sean más críticos y puedan elegir más libremente como ciudadanos.

Si nos centramos en los estudiantes de cuarto curso, vemos que las entrevistas semiestructuradas, del mismo modo que ocurría con los estudiantes de primero, aportan un número importante de impactos sobre la interpretación del currículo. De forma mayoritaria, detectan un predominio de un modelo técnico (73 impactos en total, 41 del Grupo de Artes y Humanidades) frente a 9 que remiten a una presencia de un modelo curricular más práctico (3 del Grupo de Artes y Humanidades y 6 del Grupo Generalista).

CAPÍTULO OCTAVO

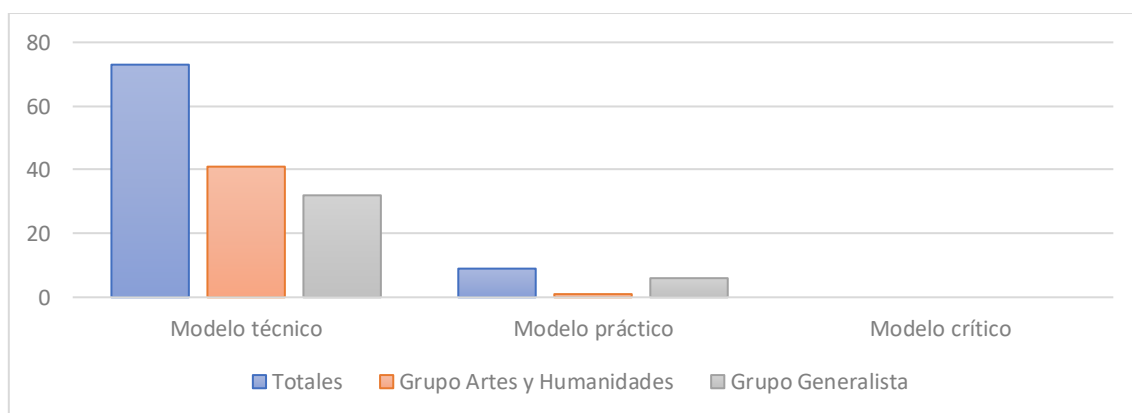
132.E11. Hombre, si tuviera que decir una, diría la educativa, en cuanto a “Tengo que enseñar estos contenidos porque están marcados por ley, y yo te los enseño y ya luego pues me limpio las manos, ya está, ya he hecho mi función”. Si tuviera que destacar una, no sé si te respondo, si tuviera que destacar una finalidad sería esa.

136.E11. Pues, tal vez cómo hacerle llegar al alumnado un patriotismo, podría decirlo. Yo creo, que así pensándolo un poco es lo primero y lo más claro que me viene a la cabeza. Porque realmente se nos presenta como héroes a gente que a lo mejor, pues de héroes tiene poco. Y yo qué sé, fiestas tan comunes como por ejemplo el “Nou D’Octubre”, pues no sé, puede presentárnoslo, lo que he dicho, pues como un héroe cuando realmente son personas que no conocemos, no conocemos su vida, no conocemos su historia, no se investiga su historia.

127.E11. Yo creo que enriquecer culturalmente a los alumnos, todo el mundo en su vida ha odiado la historia, desde pequeño, en la ESO decías “jolín tengo que estudiar historia” pero creo que es algo que te enriquece.

Ningún estudiante detecta presencia de una perspectiva crítica y, nuevamente, en 13 ocasiones hemos obtenido datos relacionados con el la incapacidad de analizar o el desconocimiento de la intencionalidad del currículo (3 del Grupo de Artes y Humanidades y 10 del Generalista), algo más preocupante en unos participantes que están finalizando su formación inicial.

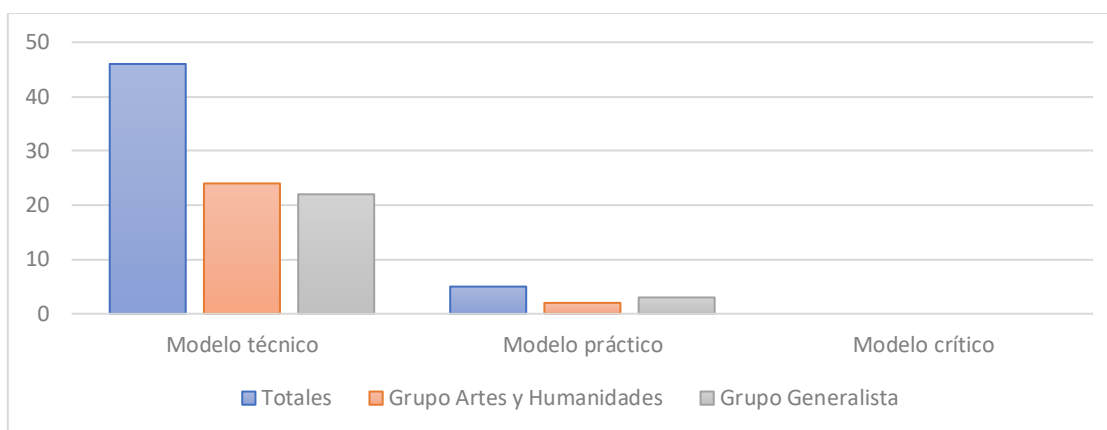
Gráfico 8.9 *Análisis del currículo escolares: impactos totales de los estudiantes de 4º de Grado*



Fuente: elaboración propia

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

Gráfico 8.10 *Análisis del currículo escolares: estudiantes de 4° de Grado*



Fuente: elaboración propia

Si nos centramos en las respuestas que asocian el currículo actual con postulados propios del modelo práctico (especialmente ligado a la adquisición de competencias, habilidades y destrezas y a metodologías más activas), vemos que apenas 5 estudiantes de 50 (2 del Grupo de Artes y Humanidades y 3 del Grupo Generalista) lo plantean en estos términos. Finalmente, encontramos todo un conjunto de respuestas de estudiantes que son incapaces de explicitar y explicar las finalidades del currículo actual:

143.E11. No sé exactamente qué finalidad. El que decidió poner la Historia en el curriculum, no sé con que objetivo la puso.

150.E11. Buena pregunta. Porque nunca me la había planteado. ¿La finalidad que tiene la historia en las escuelas? Es que ni el curriculum lo he mirado. Entonces no sabría decirte.

143.E11. Es que a ver tampoco me lo he leído, el momento que vayamos a opositar lo sabremos de pe a pa, yo lo único que me acuerdo son los bloques de contenidos y no sé la finalidad del apartado de ciencias sociales.

Esta “no” conciencia de los sesgos o intencionalidades con las que se genera un currículo comportará, seguramente, problemas para llevar a cabo una labor docente crítica que pase por interpretar la legislación y que les aleje de simples técnicos que aplican aquello que viene establecido.

Como podemos observar, a partir de los datos obtenidos, los estudiantes del Grado de primer curso entienden, mayoritariamente, que el currículo actual sobre Historia en Educación Primaria sigue un modelo técnico. Sin embargo, también de manera

CAPÍTULO OCTAVO

mayoritaria, no aprecian que sea necesario cambiar su enfoque y aquellos pocos (11 participantes) que proponen planteamientos o finalidades alternativas insisten también en el modelo técnico con diferentes matices. Entienden, por tanto, de manera implícita que su formación en didáctica de la Historia debería conformar una preparación cultural y técnica con el objetivo de dominar saberes propios de la historia tal y como diagnosticaba de igual manera Pagès (1994) hace ya algunos años o afirman en estudios más recientes: el propio Pagès (2006) o Alonso y Morillo et al (2018).

Observamos, asimismo, que los estudiantes de cuarto asocian, del mismo modo, el currículo actual al modelo técnico. Destacamos, además, que en ambos grupos (Artes y Humanidades y Grupo Generalista) se produzca la misma asociación. La clave está en si en esta ocasión, a diferencia de lo que sucedía con los estudiantes de primero, los de cuarto sí son capaces de proponer finalidades alternativas que superen los planteamientos más técnicos o estrictamente prácticos.

EL CURRÍCULO PROPOSITIVO O *SOÑADO*

Además de plantear la necesidad de que caracterizaran el currículo y explicitaran las principales finalidades que, en su opinión, promovía el marco legal en relación con la educación histórica, la investigación solicitaba a los participantes que propusieran alternativas para ver, por un lado, si eran capaces de ir de lo declarativo a lo práctico y, en segundo lugar, valorar el posible peso de determinadas representaciones de la Historia a la hora de diseñar estas propuestas.

Tal y como apuntamos, una gran mayoría de los participantes de primero (9 de cada 10) no era capaz de plantear finalidades alternativas a las propias del modelo técnico que habían diagnosticado y los once estudiantes que sí lo intentaron propusieron mayoritariamente otras que acababan reproduciendo las mismas lógicas: (71.C7. “Aprender cuáles son nuestras raíces”; 87.C7. “Puesto que sabiendo cómo funciona el mundo, el niño comprenderá muchas cosas, y además enseñándole esto, tendría una cultura mínima también”).

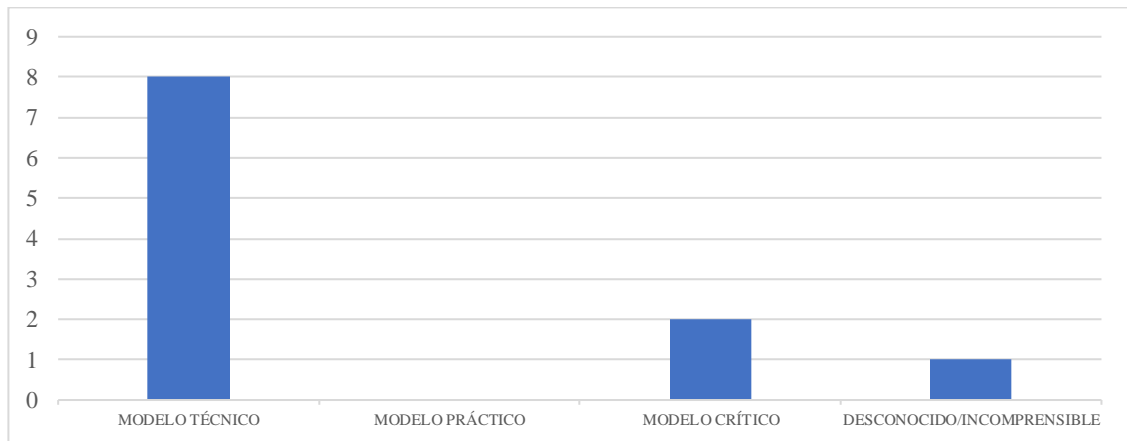
Explicitaban, de igual modo y en casos muy concretos, respuestas incomprensibles sobre el currículo y que denotaban una escasa comprensión de un currículo escolar.

A continuación, ofrecemos un gráfico (8.11) en el que se muestran las respuestas de los 11 participantes de primero que propusieron una finalidad alternativa para el currículo –

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

el resto de las participantes de primero no lo hizo – como podemos apreciar, la mayoría de ellos – 8 – ofrecieron una finalidad alternativa asociada a un modelo técnico y solamente 2 ofrecieron ideas para un currículo *soñado* asociadas a un modelo curricular desde un enfoque sociocrítico.

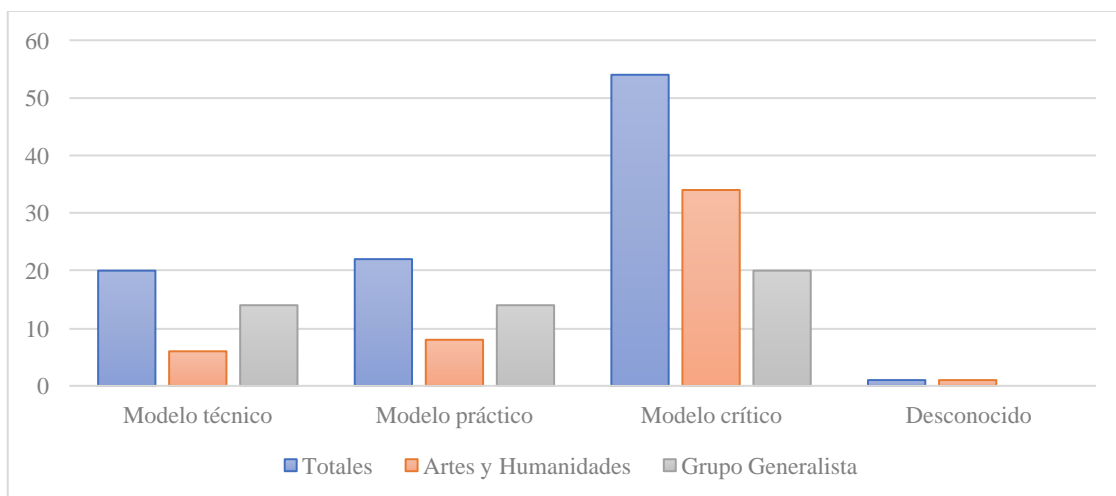
Gráfico 8.11 *Currículo propositivo o soñado: estudiantes de 1º de Grado*



Fuente: elaboración propia

A continuación, pasamos a analizar las respuestas de los estudiantes de cuarto sobre el currículo propositivo. Ofrecemos, en primer lugar, un gráfico (8.12) con los impactos totales recogidos de los 50 participantes y diferenciados entre los dos grupos objeto de esta investigación.

Gráfico 8.12 *Currículo propositivo o soñado: impactos totales de los grupos de 4º de Grado*



Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO OCTAVO

Podemos observar que la mayor cantidad de respuestas sobre el currículo propositivo se asocian a un modelo crítico. Así, hay 54 impactos recogidos en total de los que 34 proceden del grupo de Artes y Humanidades y 20 del Grupo Generalista:

136.E11. Ahí se podría fomentar mucho el hablar de cómo se consiguió el voto de la mujer, cómo se abolió la esclavitud. Y, no sé, yo creo que se debería de encaminar hacia hacer un alumno crítico, que sepa que su voz vale, y que sepa que cualquier persona puede hacer algo grande aunque todo el mundo esté en contra.

146.E11. Crítico significa, preguntandote cosas y cuestionándote lo que te han escrito, por ejemplo lo típico que siempre se cuenta desde la visión de un hombre blanco, europeo, la visión de los ganadores, por ejemplo lo de Jaume I que se supone que vino y tiró a los moros y luego también está la versión de que había una gente que vivía aquí y se llamaban moriscos, los moros y los cristianos y creo que hasta judíos y toda esa gente convive y parece ser que un día vino ese señor y las tropas y dijeron, hala, vosotros fuera, entonces yo ahora mismo tengo dos versiones pero si no hubiera llegado hasta aquí tendría la del Jaume vino, tiró a esa gente y nos hizo un favor. Entonces lo que debería ser el currículo es que yo te doy algo y tú te preguntas si esto debería ser así o buscamos otra versión.

107.E11. Yo, si pudiera redactar el currículo cambiaría el enfoque totalmente, más que transmitir conocimiento que nos permitan que todo el alumnado se sienta español y todo el alumnado conozca la unidad de España y la historia de España, todos estos procesos y todos estos hechos les daría una perspectiva más crítica, desarrollar en el alumnado la capacidad crítica, que ellos y ellas de manera individual, lleguen a obtener conclusiones y lleguen a decidir y a formarse como ciudadanos, formarse como persona en una sociedad multicultural, intercultural donde la diversidad ya no sólo de etnias, de lenguas, económica, diversidad de clases impera, es decir tener valores como el respeto, la tolerancia, valores como la igualdad, fomentar la empatía, la escucha activa,

137.E11. Quiero decir, que no se crean todo lo que ven. Que si le dicen algo, ven algo, cómo te decía, por Facebook, que no se lo crean que busquen otra información para contrastarla, todo lo que conlleva eso. Que duden, que duden.

105.E11. Sería un poco la de crear un poco de humanidad a través de la asignatura de historia. Humanidad significa mejorar la empatía de las personas.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

112.E8. Yo no concibo una escuela sin dar la historia, sobre todo para el tratamiento de valores, es decir esto pasó en el pasado, ¿vosotros creéis que esto es justo? ¿Vosotros consideraríais que si os pasara eso, cómo reaccionarías?

El enfoque práctico está presente en 22 impactos: 8 del Grupo de Artes y Humanidades y 14 del Grupo General. Finalmente, aparecen 20 respuestas ligadas al modelo técnico: 6 del grupo de Artes y Humanidades y 14 del Grupo Generalista.

128.E8. Que se queden con los aspectos fundamentales de cada etapa y que se pasa de una etapa a otra por un acontecimiento que marca esa diferencia.

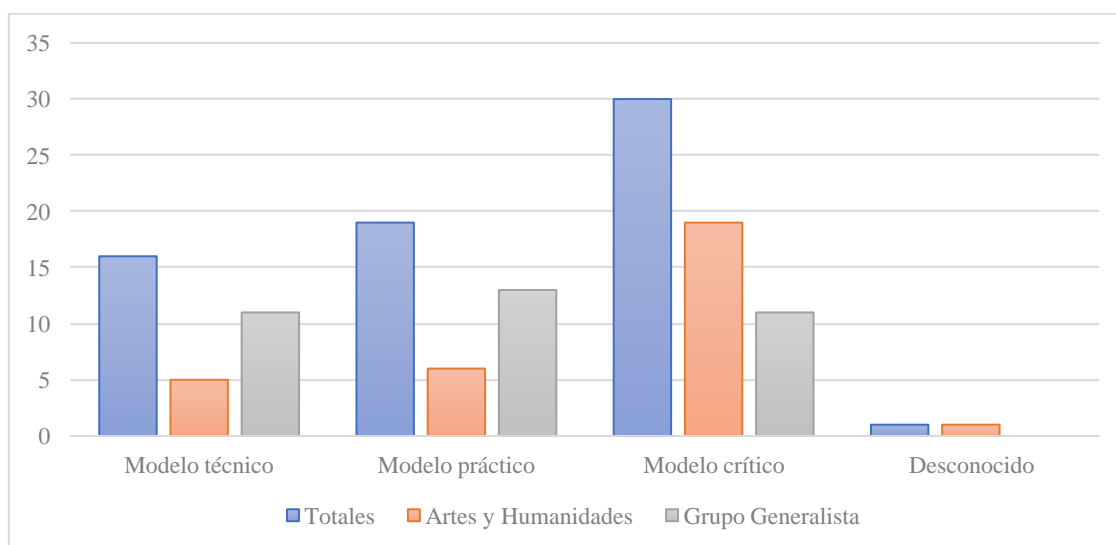
140.E11. Que los niños y las niñas o adolescentes conozcan el pasado de su Historia y el por qué hoy en día las cosas son cómo son.

131. E11. Sí, porque realmente si no le das esa importancia de por qué somos ahora así y gracias a lo que ha pasado anteriormente, es para estudiar y aprendérselo de memoria, cómo ha venido siendo.

149.E11. Aprender los orígenes que tenemos porque para entender dónde estás, tienes que entender de dónde vienes y dónde vives.

Mostramos ahora el gráfico 8.13, que muestra una única respuesta por subcategoría, lo cual nos ayuda a complementar la información sobre las tendencias y a contrastar resultados.

Gráfico 8.13 *Currículo propositivo o soñado: estudiantes de los grupos de 4º de Grado*



Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO OCTAVO

Observamos que, entre las propuestas, el modelo crítico es claramente el más defendido por los estudiantes de cuarto de Grado, pero que son los participantes de la mención de Artes y Humanidades los que más claramente apuestan por esta perspectiva (19 frente a 11). Ello nos permite apuntar que aquellas personas que cursan dicha mención tienen mayor base o capacidad de reflexión para entender el currículo de Historia como un ente transformador que permita generar ciudadanos activos y críticos.

Advertimos también que el Grupo Generalista mantiene estables sus propuestas en torno a cada modelo (11 aún encuadradas en una perspectiva técnica, 13 en la práctica y 11 en la crítica), lo cual da cuenta del peso que aún tienen las representaciones tradicionales de la Historia a pesar de la formación inicial en dicha Didáctica específica (Serrano, 1987; Rozada & Cascante, 1989; Elliot, 1995; Schön, 1992; Da Silva, 1998; Merchán, 2005; Borja-García & Parra, 2017). En cambio, dentro del Grupo de Artes y Humanidades, las respuestas ligadas a los modelos técnico y práctico son ciertamente escasas (5 y 6), lo que nos permite concluir que una formación inicial en Didáctica de la Historia más profunda podría llegar a variar las representaciones sobre la misma y a promover lecturas y prácticas más nítidamente enmarcadas en un modelo sociocrítico (Rosso & Ruzich, 2014; Rodríguez-Lestegas, 1998; Gimeno-Sacristán, 1998; Basantes-Moscoso, Estrada-Cherres, & Arteño-Ramos, 2019; Parra & Morote, 2020; Parra, Fuertes, Asensi, & Colomer, 2021).

EL TRABAJO DE LAS FUENTES HISTÓRICAS

El uso de fuentes históricas es una herramienta fundamental para el estudio de la Historia. Todos los futuros docentes deberían alcanzar una correcta alfabetización histórica que les permitiese utilizarlas para trabajarlas en el aula y promover con ellas competencias de pensamiento histórico necesarias para aproximarse al pasado de un modo crítico y complejo (Souto, Fuster, & García-Monteagudo, 2017; Carretero & López, 2009; Carretero, 2019; Mira & Sáiz, 2020; Sáiz & López-Facal, 2015; Sáiz & Gómez-Carrasco, 2016).

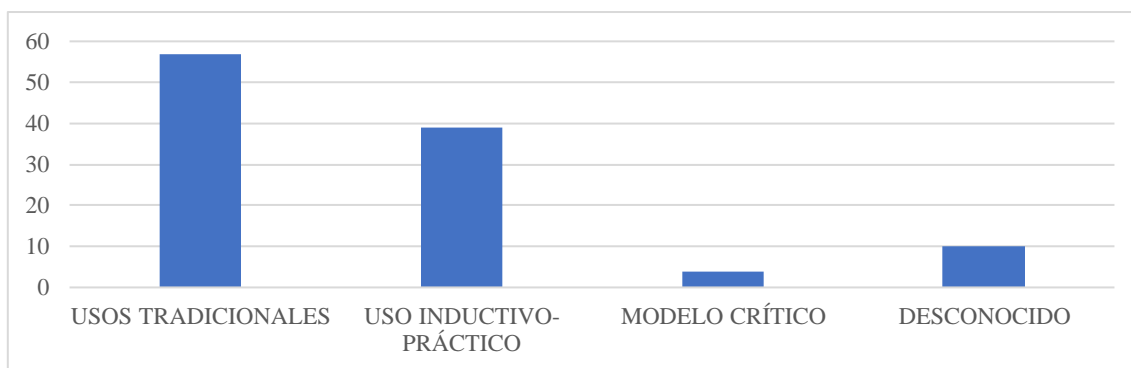
En este estudio, por tanto, hemos querido analizar las competencias de Pensamiento histórico de los maestros en formación, no solo desde un punto de vista práctico, sino también desde su potencial crítico y ciudadano. El pensamiento histórico complejo requiere de habilidades y destrezas que trabajen también valores de ciudadanía, así como

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

herramientas que hagan al alumnado competente para analizar el pasado con perspectiva, estableciendo un diálogo con el presente y valorando el papel de los individuos en la transformación social (Stefaniak & Bilewicz, 2015; San Pedro-Veledo & López-Manrique, 2017; Miralles, Guerrero, & Ibáñez, 2021).

Teniendo en cuenta todo lo señalado, comenzaremos centrándonos en los impactos totales derivados del cuestionario realizado por los estudiantes de primero de Grado.

Gráfico 8.14 *Usos didácticos de las Fuentes Históricas de los estudiantes de 1º de Grado: impactos totales*



Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en el gráfico 8.14, los participantes que están iniciando su formación docente tienen mayoritariamente una visión positivista del uso de las fuentes históricas como herramienta educativa: 57 de 100 participantes explicitan que se han de utilizar en clase para reforzar contenidos, ejemplificar las tesis explicadas por el docente o aproximar al alumnado al conocimiento factual y “objetivo” del pasado (80.C11. “Trabajaría el máximo número de fuentes posibles para estar más cerca de la verdad objetiva”). Este tipo de respuestas se ajustan a un nivel básico de conocimiento de la Historia. Bajo estos enfoques las fuentes se usan como elementos que describen o ilustran la realidad (C11. “La usaría como actividad complementaria para ayudar a mis alumnos a entender la materia”). Se realizan, asimismo, preguntas cerradas sobre las mismas de nivel cognitivo bajo o medio (Sáiz, 2011). Este tipo de tareas tienden a demandar a los estudiantes recordar, repetir o reformular, resumir o sintetizar las ideas principales de una fuente textual, pero en ningún caso deconstruir, contrastar o cuestionar (Fuster & Sáiz, 2014). La fuente se concibe como un medio para llegar a la realidad del pasado en sintonía con el empirismo ingenuo propio de ciertas visiones positivistas (Parra, 2018).

CAPÍTULO OCTAVO

En segundo lugar, aparecen las respuestas ligadas a un uso práctico de las fuentes, más o menos ligado a las competencias de pensamiento histórico, para detectar cambios y continuidades, causas y consecuencias, etc. Pero también para desarrollar aquellos conceptos de primer orden más ligados al modelo tradicional de enseñanza de la Historia como la cronología o la datación. Este tipo de respuestas están presentes en los estudiantes de primero de Grado de manera significativa, ya que encontramos 39 impactos asociados a este uso eminentemente inductivo-procedimental de las fuentes con el objetivo de que sea el discente el que construya el conocimiento y no tanto el docente el que se lo facilite (Fuster & Sáiz, 2014).

Este tipo de actividades propuestas interrogan a la fuente a partir de conocimientos históricos previos, se realizan preguntas inferenciales asociadas a tareas como analizar o evaluar que pueden requerir un alto nivel cognitivo (Sáiz, 2011; 2013). Se requieren competencias de comprensión y contextualización histórica, así como la consideración de la fuente como producto cultural que hay que interrogar (Wineburg, 2010; Fuster & Sáiz, 2014).

Finalmente, comprobamos que el uso crítico de las fuentes es prácticamente residual, ya que sólo tiene 4 impactos. Del mismo modo, también es escaso, aunque llamativo, el número de estudiantes que indican que no sabrían cómo trabajar con una fuente histórica en el aula de Primaria (10 impactos): *67.C11*. “No sé qué es una fuente histórica”.

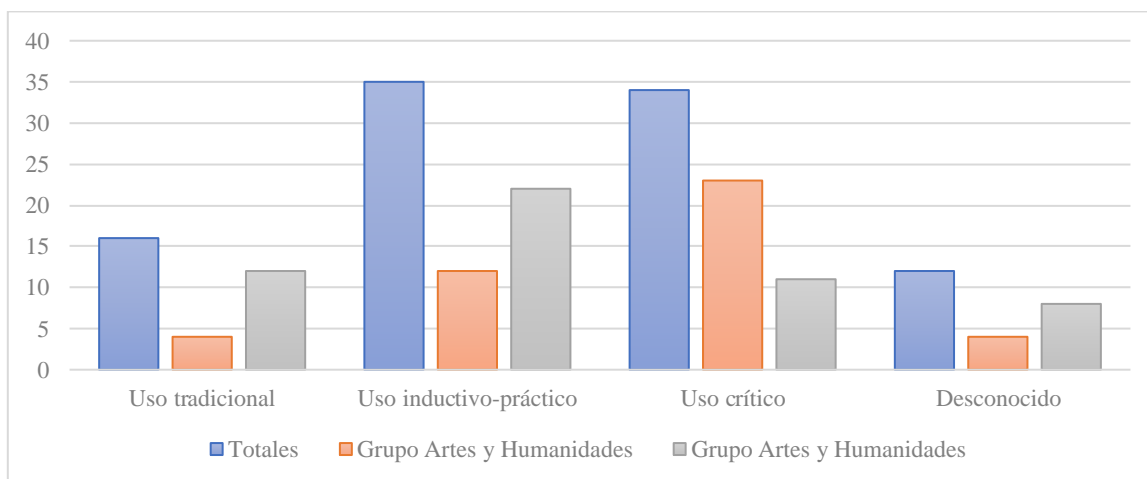
Si analizamos los datos obtenidos en los grupos de cuarto, detectamos importantes diferencias (Gráfico 8.15).

Lo primero que llama la atención es la disminución drástica de los impactos que atribuyen a las fuentes históricas un uso didáctico tradicional, en la línea planteada por los estudiantes de primero. De este modo, observamos que solamente aparecen 16 impactos (12 del Grupo Generalista y 4 del Grupo de Artes y Humanidades) que plantean este uso positivista y acrítico de las fuentes según el cual se puede acceder a través de los restos del pasado a una realidad objetiva (*128.E12*. “Que ellos analicen y que también expliquen por qué creen que ha pasado todo eso, y luego a ver si se corresponde con la realidad de lo que ha pasado”; *108.E12*. “Esto no me lo había planteado. Pues a lo mejor un texto que lo lean los críos, que saquen las ideas más importantes, qué es lo que quiere transmitir el texto al que lo está leyendo”). Estos datos nos permiten apuntar que esta perspectiva, al menos de manera declarativa, no es una opción didáctica prioritaria para los estudiantes

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

que están finalizando sus estudios del Grado en Maestro/a en EP, algo especialmente relevante en los estudiantes de la mención de Artes y Humanidades, que son los que se muestran más recelosos ante usos positivistas de las fuentes.

Gráfico 8.15 *Usos didácticos de las Fuentes Históricas de los estudiantes de 4º de Grado: impactos totales*



Fuente: elaboración propia

El segundo aspecto interesante es que la subcategoría con mayor número de impactos es la ligada al uso inductivo-práctico de las fuentes históricas: 35 impactos (22 del Grupo Generalista y 12 del Grupo de Artes y Humanidades). Parece que, para los estudiantes procedentes de menciones no ligadas a la enseñanza de la Historia, el desarrollo de competencias de Pensamiento Histórico supone el verdadero interés para el uso de este tipo de recursos en las aulas, lo cual plantea una similitud importante respecto al grupo de primero: en ambos casos el 36% de los participantes eligen este tipo de respuestas. Todo apunta, pues, a que la incidencia de la formación inicial no sería especialmente relevante en este aspecto, ya que tanto para los participantes de primero como para los del Grupo Generalista de cuarto las fuentes serían clave para desarrollar conocimientos procedimentales y promover unas clases más activas en sintonía con los postulados psicopedagógicos constructivistas:

113.E12. Imagínate que hay una tabla sobre la inmigración, y que hay una evolución, primero describe lo que hay en la tabla y analiza las causas del por qué eso ha sido así, que ellos se cuestionen por qué eso ha ido cambiando.

CAPÍTULO OCTAVO

109.E11-12. Creo que es muy útil para entender cómo se construye el pasado o se puede construir a partir de los restos que vamos encontrando.

132.E12. A lo mejor el abuelo ha trabajado en la Albufera y tiene herramientas y tal, y lo puede acercar a la clase, o el propio abuelo puede venir y dar su experiencia personal.

Ahora bien, si analizamos los dos grupos de cuarto observamos algunas diferencias relevantes. Por un lado, los estudiantes de Artes y Humanidades apuestan por el desarrollo de un Pensamiento Histórico complejo ligado a la adquisición de un pensamiento crítico y al trabajo de valores ciudadanos. Así, de los 34 impactos totales asociados al uso crítico de las fuentes históricas, los enunciados por estudiantes de esta mención son 23 frente a 11 del Grupo Generalista. Ambos datos suponen un gran cambio con respecto al grupo de primero, ya que esta subcategoría ni siquiera estaba presente. Parece que, después de recibir la formación inicial, un gran porcentaje de estudiantes de la mención, y también una parte de estudiantes del resto de menciones, apuestan por un uso de las fuentes que responda no sólo al desarrollo cognitivo o de habilidades procedimentales, sino también a la promoción de valores en términos de ciudadanía:

114.E12. Cuando sea maestra las fuentes históricas las usaría con comparativas, pero depende de la edad. Si utilizo texto, usaría un texto de alguien conocido y lo compararía con gente de esa época o con otro texto que hable de la misma época. Incluso hacer una comparativa a tres y que ellos digan sus opiniones, por ejemplo, una comparativa para ver cómo 3 personas diferentes pueden decir cosas totalmente diferentes de conceptos como la libertad y que ellos se den cuenta de que la historia no es cerrada. Que atiendan a por qué hay gente que entiende una cosa y otros otra.

102.E12. El conocer los derechos que tenemos y establecer si todas las personas tienen los mismos derechos en todo el mundo, por ejemplo; o por qué los tenemos o si se pueden perder, si son naturales, si son contruidos.

112.E12. Un cartel propagandístico del nazismo. En primer lugar, qué ven los alumnos en la imagen, qué piensan que puede ser. Que vea el alumnado que a través de la persuasión con unos valores que el régimen nacionalsocialista transmitía de manera democrática pudo convencer a la masa social y de manera

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

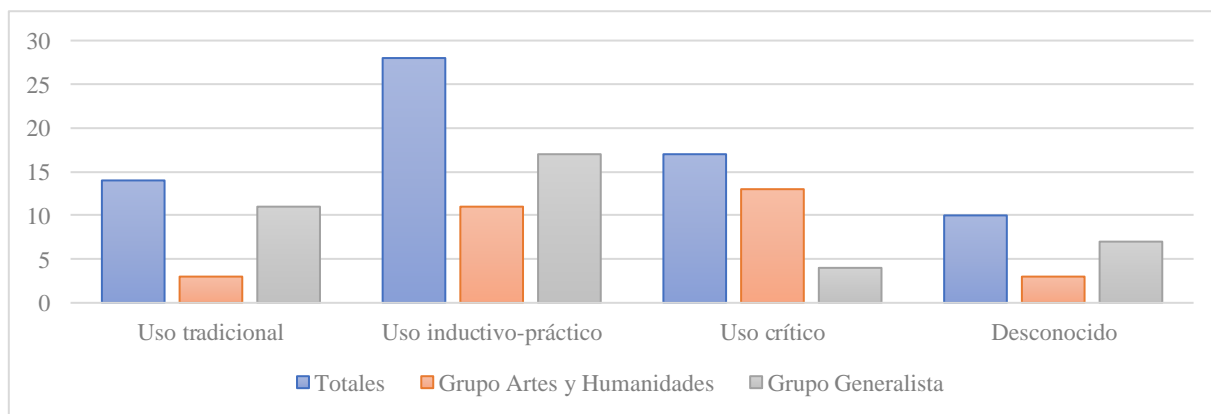
democrática llegar al poder del Estado. En este caso, podríamos trabajar la publicidad, los engaños de la publicidad, la exaltación que hay en las propagandas.

107.E12. Nosotros en un futuro también seremos historia y nuestros intereses y sentimientos se tendrían que ver. No sólo “pues en este año sucedió esto”, no; la gente cómo vivía, cómo se sintió, yo creo que eso es importante trabajarlo con el alumnado para fomentar la empatía, fomentar el respeto, la igualdad y demás.

Finalmente, una vez más, debemos destacar 12 impactos (4 del Grupo de Artes y Humanidades y 8 del Grupo Generalista) que remiten al desconocimiento a la hora de trabajar una fuente histórica en el aula de Primaria.

Si nos centramos en los datos atendiendo solamente a un impacto por participante y subcategoría (o serie), observamos que algunas de las tendencias se mantienen: el uso tradicional disminuye de manera notable con respecto al grupo de primero (14 estudiantes, 11 del Grupo Generalista y 3 del Grupo de Artes y Humanidades); el uso propio de un enfoque curricular práctico aparece ahora como el más destacado, con 28 estudiantes que abogan por este planteamiento (17 del Grupo Generalista y 11 del Grupo de Artes y Humanidades); y el uso crítico experimenta una fuerte bajada con respecto a los datos centrados en impactos totales, ya que sólo 17 estudiantes apuestan por esta perspectiva. Ahora bien, lo más llamativo es que este enfoque 3 veces mayor en los estudiantes de la mención de Artes y Humanidades (13 participantes) que en los del resto de menciones (4), lo que apunta una vez más a la relevancia de una formación más específica en Historia y su didáctica durante el proceso formativo.

Gráfico 8.16 *Usos didácticos de las Fuentes Históricas de los estudiantes de 4º de Grado: un impacto por subcategoría y participante*



Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO OCTAVO

Los datos parecen indicar que el trabajo a partir de fuentes históricas es relevante para los futuros docentes, En general, los estudiantes adoptan un enfoque inductivo-práctico con excepción Grupo de Artes y Humanidades, en los que aparece una mayor presencia del enfoque crítico. Parra, Colomer y Sáiz (2015) o Trepal (2015) también reflexionan sobre la importancia de los enfoques curriculares prácticos asociadas a las competencias del Pensamiento Histórico presentes en el marco de la LOMCE

Consideramos relevante, asimismo, que 10 participantes de 50 expliciten en algún momento desconocer qué es una fuente histórica y/o cómo trabajar con ella contenidos históricos en Educación Primaria, así como que dentro del Grupo Generalista sean 11 personas de 25 las que ajusten sus respuestas a un enfoque tradicional y positivista. El hecho de que ambas subcategorías presenten respuestas tan reducidas dentro del Grupo de Artes y Humanidades parece apuntar que el trabajo específico en Didáctica de la Historia está generando cambios en las formas de representar la Historia. No obstante, de los 24 estudiantes de la mención de Artes y Humanidades que elaboran discursos coherentes con un uso crítico/ciudadano de la Historia, sólo 13 son capaces de hacer propuestas didácticas en este mismo sentido sobre el uso de fuentes históricas. Estos resultados parecen sugerir que la formación inicial específica dota de discurso a los estudiantes pero que, sin embargo, éstos presentan dificultades a la hora de aplicar dichas visiones cuando se les plantea un ejercicio de concreción como el que aquí se ha propuesto en relación con las fuentes históricas.

LAS PROPUESTAS EVALUATIVAS DE LOS FUTUROS MAESTROS/AS

Para concluir el apartado centrado en la dimensión aplicativa de las representaciones de la Historia analizadas en los apartados anteriores, analizaremos las respuestas dadas por los estudiantes de cuarto de Grado en relación con el diseño de propuestas evaluativas.

Tradicionalmente, se ha considerado como elementos “probativos” de la adquisición del conocimiento histórico, la memorización y repetición de datos factuales y/o cronológicos que no contribuyen a desarrollar un aprendizaje histórico crítico y las competencias orientadas a la comprensión del pasado y el presente a partir de problemas sociales. Trabajos como el de Fuster y Sáiz (2014) establecen unas conclusiones similares. A pesar del tipo de evaluación que propone la LOMCE, basada en criterios de evaluación y

estándares de aprendizaje que deberían tender a desarrollar, con más o menos acierto, un aprendizaje de la historia basado en competencias, parece que éste no se produce (Fuster, 2015).

Otros trabajos parecen señalar que, a pesar de los cambios evaluativos en el currículo, los maestros siguen evaluando contenidos conceptuales a través de pruebas escritas a las que otorgan gran peso, con una escasa presencia de contenidos procedimentales y actitudinales (Gómez-Carrasco & Miralles, 2013; Miralles, Gómez-Carrasco, & Sánchez, 2014).

Nos encontramos, pues, según los expertos, ante unas dinámicas educativas que, en su vertiente evaluativa, reproducen los modelos tradicionales de la enseñanza de la Historia basada en contenidos conceptuales y factuales que deben ser memorizados, reproducidos o sintetizados (Gómez-Carrasco, Rodríguez, & Miralles, 2015; Merchán, 2005; Monteagudo, Miralles, & Vila, 2014; Monteagudo & López-Facal, 2018).

Siguiendo la línea argumental que hemos venido ofreciendo a lo largo de todo este capítulo, decidimos, en un primer momento, establecer tres grandes subcategorías: respuestas ligadas a un modelo evaluativo tradicional, basado en la memorización y reproducción de datos factuales; un modelo procedimental o competencial, basado en la adquisición de metaconceptos de Pensamiento Histórico (de diferente exigencia cognitiva); y un tercer modelo asociado al Pensamiento Histórico crítico, basado en la problematización del pasado y el presente y el tratamiento didáctico de los valores ciudadanos.

Pese a la defensa que la mayoría de las estudiantes hace de las metodologías activas, numerosos participantes plantean una evaluación estrictamente centrada en una dimensión conceptual y reproductiva:

126.E13. Si saben sintetizar, si saben quedarse con las cuatro cosas importantes, que es difícil, ya tienen un punto muy positivo, si saben las tres claves, serían la primera eso, filtrar información, saber quedarse con las cosas importantes, la segunda, venderme el lado humano de una historia, cuéntame la realidad de cómo se vivía aquí.

129.E13. Saber muy bien las fechas y el momento histórico en el que estás hablando, y también cómo icónos como Isabel la Católica, o si hablas de Lincoln o cosas así, personajes de este calibre, pues saber de dónde vienen, de dónde son...

CAPÍTULO OCTAVO

108.E13. Se tiene que saber Historia. Tú los contenidos, al fin y al cabo, tienes que saber la Revolución Francesa: qué pasó, los protagonistas, en qué año, ubicarlo en una época. Lo tienes que saber hacer porque es cultura general.

Otros estudiantes, en cambio, ponen el foco en una evaluación más competencial y, por tanto, más acorde con las finalidades y los planteamientos metodológicos defendidos por la mayoría:

101.E13. En las clases de Historia me gustaría que el alumno no supiese el contenido no sólo porque lo hemos dado y se lo haya aprendido de memoria, sino que lo entienda, que supiera relacionar unas cosas con otras que pudiera, en clases más “altas” de Primaria que pudiera reflexionar lo que hemos estudiado.

132.E13. Y que intentaran hacer un trabajo con el mayor rigor, la mayor objetividad, y comprendiendo en todo momento las causas, los factores, y contextualizándolo y aplicándolo a una temática global, por así decirlo.

136. E13. Entonces yo creo que mediante, como he dicho antes, la investigación, mediante observar de varias fuentes... que el alumno, por ejemplo, tenga un acontecimiento, por ejemplo, la 2ª Guerra Mundial, y sepa más o menos lo que pasó de forma general y que pueda explicarme un poco con sus palabras.

En tercer lugar, exponemos ahora algunos testimonios de las propuestas evaluativas realizadas desde un enfoque crítico:

107.E13. Y sobre todo yo valoraría mucho que empatizaran, que sintieran cómo vivía la gente de esa época, mediante un resumen, que expliquen sus sentimientos, o hacer actividades de empatía, valorarlo ahí también, no solo en un examen que sepan unir una fecha con el acontecimiento.

108.E13. ¿Por qué pasó? ¿Qué consecuencias hubo? ¿Fue bueno para todos? ¿No hubo consecuencias para otros? Que tenga esa parte de ética, esa parte de moralidad. Que sepa entender que fue muy bien para una gente pero fue malo para otra. Que sepa también ponerse en el lugar.

Como ya hemos visto en los casos anteriores, también aquí hubo respuestas encuadradas en el “desconocimiento”, es decir, estudiantes que apuntaban que no tenían una idea clara de cómo evaluar a sus alumnos o que rechazaban la evaluación tradicional sin proponer una alternativa coherente:

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

128.E13. Entonces, es un poco complicado poner una nota, respecto a los contenidos que saben. Sinceramente, no sé cómo les evaluaría. A mí, por ejemplo, no me ha gustado cómo me han evaluado de “si tienes esto tienes más nota, si no tienes esto no tienes más nota” Entonces, a la hora de plantearme yo cómo evaluar a los niños, no sabría como hacerlo.

150.E13 No me lo he planteado, a ver es que..., como tengo poca experiencia como profesor..., siempre he pensado que es el currículo el que te marca. Es muy complicado, es difícil pero dejaría un poco de lado la memorización de un tema y que me supieran explicar..., no sabría decirte.

También aparecieron respuestas centradas en la evaluación en términos generalistas, que no diferenciaban la Historia del resto de asignaturas. En este sentido, aparecían ideas relacionadas con el “esfuerzo”; la “evolución del alumno” o el “interés en la asignatura”, elementos sin relación directa con la Didáctica de la Historia y aplicables a la evaluación de cualquier materia:

134.E13. Yo creo que me basaría en la actitud, en la participación, y también es que claro, centrarlo también al contenido. No sabría explicarte el por qué exactamente.

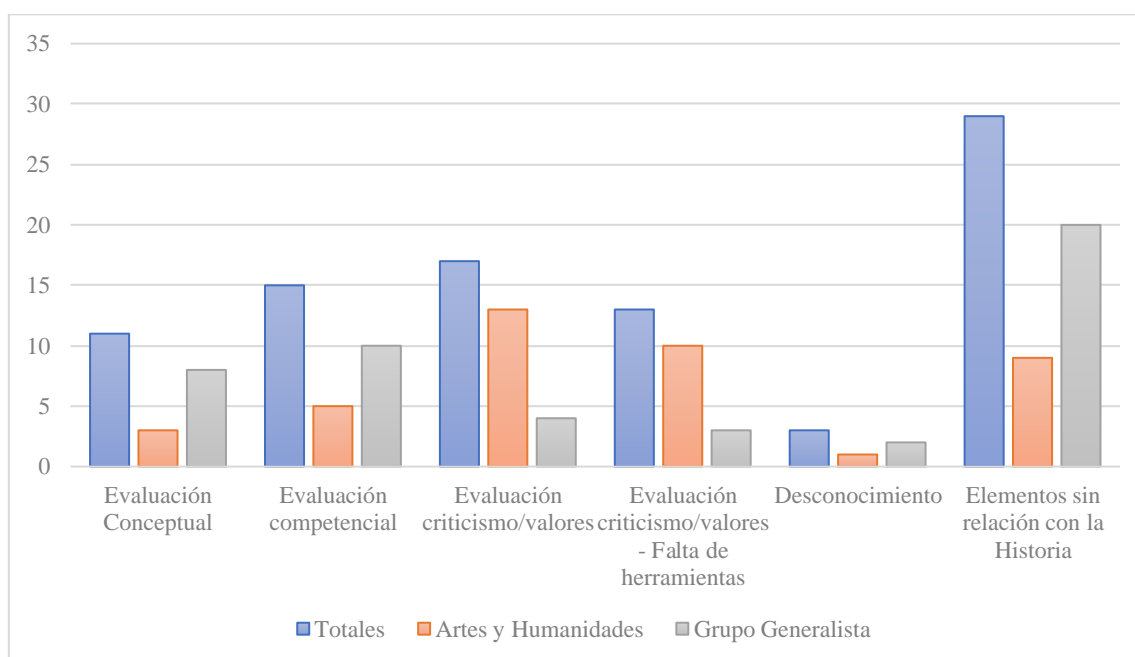
113.E13. Entonces yo pienso que los niños disfruten, no solo que se lo estudien de memoria y te lo pongan en un examen y ya está, porque luego no se van a acordar. Es importante que ellos vayan construyendo su conocimiento.

148.E13. Sobre todo que sepan leer, luego que tengan interés en la asignatura, que tengan interés por aprender en general, es decir también yo tendría que hacer el tema muy atractivo por decirlo así, aunque en realidad, toda época tiene su atractivo.

Una vez más, si recogemos los impactos totales obtenidos a partir del análisis de los datos (gráfico 8.17), podemos observar que la mayor parte de las respuestas del Grupo Generalista gira en torno a propuestas evaluativas sin relación directa con la educación histórica (hasta en 20 ocasiones se realizan propuestas ligadas a elementos evaluativos válidos, pero sin relación directa con el conocimiento didáctico de la Historia), algo que sucede en menor medida con los participantes del Grupo de Artes y Humanidades (9 impactos).

CAPÍTULO OCTAVO

Gráfico 8.17 *Propuestas evaluativas de los estudiantes de 4º de Grado: impactos totales*



Fuente: elaboración propia

Es interesante que la segunda serie, en cifras totales, para el Grupo Generalista sea la evaluación conceptual tradicional, lo cual conecta a la perfección con diferentes investigaciones que relacionan la escasa formación en didáctica específica con la imposibilidad de promover un cambio real en las prácticas pedagógicas y en las representaciones y usos de la Historia (Vaillant, 2007; Díaz, Alfageme, & Serrano, 2013; Sáiz & Gómez-Carrasco, 2016; Valls & López-Facal, 2011; Merchán, 2002; Parra y Morote, 2020; Parra, Fuertes, Asensi y Colomer, 2021). Así, este Grupo Generalista realiza propuestas evaluativas ligadas a las didácticas generales porque realmente no han asumido un cambio profundo en la representación de la materia que afecte tanto a la dimensión psicopedagógica como epistemológica.

Este cambio epistémico sí que parece haberse producido en mayor medida en el Grupo de Artes y Humanidades, ya que observamos hasta 13 impactos que abogan por una evaluación desde un enfoque crítico (frente a los 4 del Grupo Generalista).

Es relevante, asimismo, que las propuestas relacionadas con la evaluación competencial (generalmente asociada al pensamiento histórico) aparezcan de manera tan escasa en los dos grupos: 5 impactos para el Grupo de Artes y Humanidades y 10 para el Generalista.

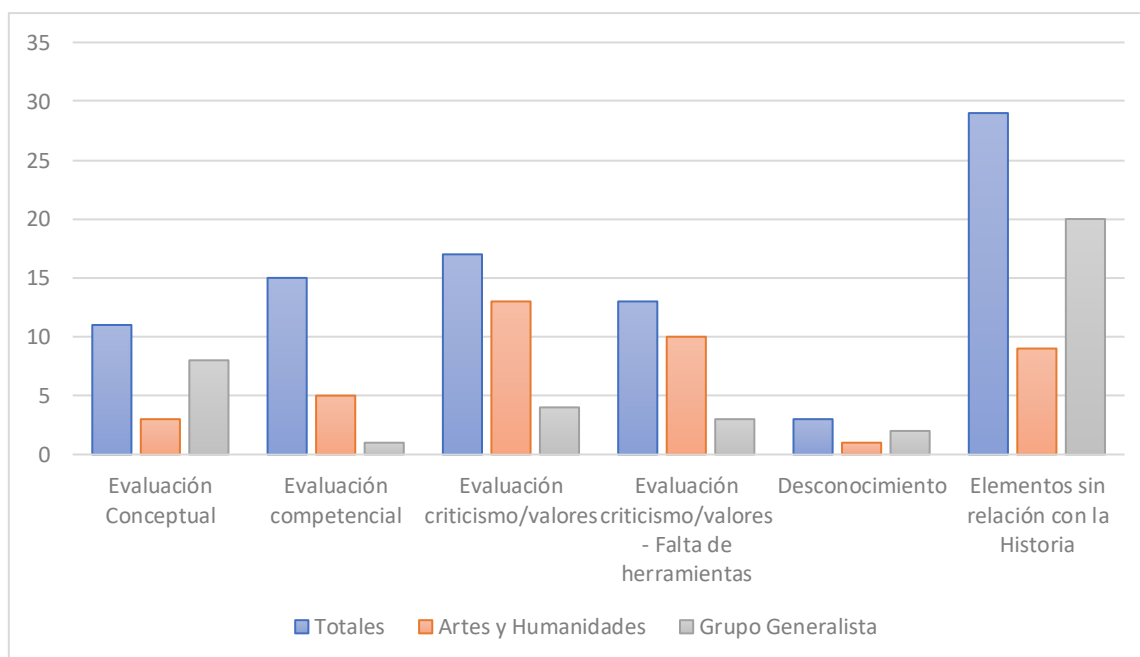
Finalmente, es importante apuntar que, de los 24 participantes del grupo de Artes y Humanidades que se encuadran en una visión crítica de la Historia, 8 (de 10) expresan su

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

deseo de evaluar de un modo coherente con esta perspectiva a la vez que manifiestan que se encuentran sin instrumentos o herramientas para ello. En estos casos, ese discurso crítico presuntamente asumido no va asociado a un conocimiento didáctico profundo que permita que esas reflexiones teóricas se apliquen de manera práctica.

Si nos centramos en la respuesta por subcategoría y participante (Gráfico 8.18), advertimos que las tendencias se mantienen prácticamente iguales en todas las subcategorías. Destacamos la importancia de la evaluación asociada a planteamientos generalistas que explicitan hasta 8 participantes del Grupo de Artes y Humanidades, haciendo evidente la falta de dominio sobre la didáctica específica para ofrecer propuestas evaluativas que midan específicamente competencias de pensamiento histórico en Educación Primaria.

Gráfico 8.18. *Propuestas evaluativas de los estudiantes de 4º de Grado: un impacto por subcategoría y participante*



Fuente: elaboración propia

4. RECUERDOS ESCOLARES, FORMACIÓN INICIAL Y REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

En el presente capítulo vamos a presentar los resultados obtenidos a partir de los datos trabajados, de las posibles relaciones existentes entre los recuerdos escolares, la formación inicial y las representaciones y usos de la Historia.

CAPÍTULO OCTAVO

Hasta ahora, hemos mostrado los datos y los resultados de las tres grandes temáticas enunciadas en el anterior párrafo, de manera acotada, estableciendo relaciones a partir de las fuentes bibliográficas que enmarcan este trabajo y de otras investigaciones. En este epígrafe intentaremos acabar de contestar a algunas de las grandes preguntas de la investigación que ya se han ido contestando parcialmente a lo largo de la exposición de los resultados.

En este punto de la investigación se nos plantean las grandes preguntas de investigación asociadas a recuerdos y representaciones ¿Qué influencia tienen los recuerdos escolares en las representaciones y usos de la Historia? ¿Es posible que la formación inicial impugne estas maneras de representar y entender la Historia? ¿Son capaces los estudiantes del Grado en Maestro/a en EP de aplicar de manera práctica, a través del análisis del currículo, el trabajo con fuentes y el diseño de propuestas evaluativas coherentes, dichas representaciones?

Para dar respuesta a estas preguntas, a lo largo de las siguientes líneas expondremos los datos obtenidos a partir del análisis de las respuestas de cada uno de los participantes del estudio. Hemos comprobado, de manera individual, las categorías asociadas a cada individuo: sus recuerdos escolares y de su formación inicial, sus representaciones de la Historia y el modo en que esta se concreta ante supuesto prácticos específicos. No pretendemos exponer de manera particular la situación de los 150 participantes (ello supondría una cantidad ingente de información muy complicada de manejar), sino que analizaremos las principales tendencias, el peso de los recuerdos, de la formación inicial, los cambios y permanencias entre las representaciones de la Historia declaradas y las aplicaciones prácticas. Para ello tomaremos ejemplos concretos de los participantes y atenderemos a casos individuales cuando sea necesario.

Tal y como hemos expuesto al inicio del capítulo, las categorías relacionadas con las representaciones mayoritarias de la Historia por parte de las estudiantes de primero de Grado son las que responden a un enfoque tradicional de la materia claramente representado por dos usos muy enraizados en el código disciplinar: “Cultura General” y “Componente Identitario”. Pese a ello, un 30% de los estudiantes en algún momento del cuestionario enunciaba usos propios de una perspectiva crítica. Lo interesante, por tanto, era ver hasta qué punto sus experiencias escolares, recuperadas mediante el recuerdo, podían haber influido en la adopción de este enfoque.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

De este modo, podemos decir que de los 30 estudiantes de 1º de Grado que asociaban el criticismo al uso de la Historia, solo 6 no ofrecían respuestas asociadas a elementos tradicionales de la Historia fuertemente ligados al código disciplinar y a la memoria colectiva en sus recuerdos escolares. En ocasiones, así, vemos cómo en la misma persona puede coincidir una concepción más tradicional, asociada al saber histórico como proveedor de cultura distinguida (Bourdieu, 1991), con otra que pone el foco en la importancia de la historia para construir la propia identidad política.

66.C6. La historia sirve para adquirir una cultura básica sobre nuestro pasado [...]

La historia sirve para dotar de una cultura mínima a una persona formada.

66.C6. También es importante para saber las corrientes ideológicas que existen y han existido y posicionarte en la que más convenga a tus necesidades [...] Nos ayuda a investigar y a atar cabos que nunca antes se han resuelto. Creo que es una de las asignaturas más importantes y la que nos orienta para tener unos ideales u otros.

Asimismo, comprobamos cuántos estudiantes que exponían usos más o menos críticos de la Historia habían vivido, durante su época escolar, experiencias de trabajo de la Historia a través de metodologías alternativas. Del 5% que decía haber experimentado ese tipo de metodologías, sólo un participante explicitaba de manera directa usos y/o representaciones críticas de la Historia. Ello nos permite deducir que en los estudiantes de primero de Grado participantes en la investigación no parece existir una relación entre los recuerdos docentes asociados a metodologías alternativas y la defensa de unos usos o concepciones críticas de la Historia. Si invertimos la relación, de los 6 participantes que explicitaban discursos críticos sobre la historia de manera coherente, todos presentaban recuerdos escolares asociados a metodologías y enfoques tradicionales durante su etapa escolar. En lo que sí coincidían 5 de esos 6 era en haber tenido muy buena relación con sus profesores de Historia, los cuales se mostraban cercanos y empáticos y esto sí explicaba su gusto o interés por la materia.

De este modo los participantes 2, 52 y 89 nos proponían recuerdos positivos docentes asociados a representaciones acríticas de la Historia y, sin embargo, ofrecían elementos declarativos asociadas a representaciones y usos críticos de la misma

CAPÍTULO OCTAVO

Cuadro 8.7 *Análisis por participante de los recuerdos docentes y los usos críticos de la Historia*

RECUERDOS POSITIVOS DOCENTES		USOS CRÍTICAS DE LA HISTORIA
89	<i>En ESO mis profesores se mostraban interesados por nuestra opinión al tratar un tema.</i>	<i>Tener varias visiones del mundo facilita la construcción de un concepto del mundo más diverso.</i>
2	<i>En ESO mis profesores se mostraban interesados por nuestra opinión al tratar un tema.</i>	<i>Además, considero que sirve para valorar la situación que tenemos hoy en día ya que es fruto de la lucha de generaciones anteriores.</i>
52	<i>La profesora explicaba muy bien y dedicaba mucho tiempo a hacernos entender las lecciones. Cuando hacía preguntas nunca nos decía que una respuesta era errónea, sino que estaba incompleta o que ella no lo entendía bien</i>	<i>Sirve para construir tu ideología y tu manera de ver el mundo</i>

Fuente: elaboración propia

Así, los datos obtenidos parecen apuntar a que aquellos estudiantes que muestran un enfoque crítico a la hora de entender la Historia antes de iniciar su formación inicial en Historia presentan de igual modo concepciones tradicionales que podrían relacionarse con el código disciplinar. Asimismo, aquellos pocos (6 participantes) que exponen un discurso crítico sobre la Historia de forma coherente y cohesionada tampoco recuerdan haber vivido durante su época escolar metodologías o enfoques alternativos, pero sí una relación cercana con sus profesores que les permitió adquirir un cierto gusto por la materia⁴.

Si nos centramos en la dimensión más aplicada de dichas representaciones (impugnación del currículo, trabajo con fuentes y diseño de evaluación), hemos podido observar en el capítulo anterior que la mayoría de los estudiantes de primero entiende que el currículo actual responde a modelos técnicos vinculados a representaciones de la Historia estrechamente ligadas al código disciplinar tradicional. De este modo, tanto los 24 estudiantes que presentan concepciones críticas (con ciertas incoherencias) como los 6 que muestran un discurso más sólido y consistente, son capaces de detectar los enfoques tradicionales en su lectura del currículo.

⁴ Señalamos que ninguno de los 6 participantes tuvo una formación disciplinar previa relacionada con estudios universitarios: 2 cursaron grados de FP y los otros 4 accedieron desde el Bachillerato al Grado en Maestro/a en Educación Primaria.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

En cuanto a la petición de propuesta de un currículo alternativo, de los 30 estudiantes que remiten a la importancia del desarrollo de finalidades críticas, sólo 2 (C20 y C82) logran articular propuestas alternativas y solamente 82 lo hace de un modo explícitamente crítico. Este participante no aporta recuerdos relacionados con metodologías alternativas durante su etapa escolar, pero sí que nos habla de una profesora que tuvo en Bachillerato que, aunque en términos epistemológicos entendía la historia de un modo tradicional, tenía un trato muy cercano y realizaba salidas del aula que le marcaron:

82.C2. En Bachillerato la profesora nos hacía la historia más amena con ejemplos, casos peculiares que eran divertidos para que recordáramos más. También combinaba sus clases con salidas a museos, o a ver películas recomendadas o los Cines Babel.

Respecto al trabajo de las Fuentes Históricas, los resultados continúan en la misma línea que los del análisis del currículo propositivo. No existen respuestas asociadas a un uso crítico de las fuentes en ninguno de los 100 participantes de primero de Grado. Asimismo, dentro del grupo de 30 estudiantes que, en algún momento de la entrevista, desarrollan discursos relacionados con la perspectiva crítica, 5 explicitan usos puramente positivistas (2.C11. “Trabajaría el máximo de fuentes posibles para estar más cerca de la verdad absoluta”); 7 asocian el uso de las fuentes como complemento de las narrativas cerradas que se utilizan para enseñar los contenidos históricos (91.C11. “La usaría como actividad complementaria para ayudar a mis alumnos a entender la materia”); y un estudiante, incluso, afirma desconocer qué es una Fuente Histórica (65. C11. “No sé qué es una fuente histórica”).

De estos 30, 11 participantes afirman querer utilizar las fuentes para trabajar contenidos procedimentales asociados a la reflexión y a competencias de pensamiento histórico como la empatía (44.C11. “Intentaría que el alumnado se identificara con los protagonistas de la historia a través de la fuente”). Y es importante destacar que, de los 6 que plantean un discurso sobre la Historia crítico y coherente, ninguno manifiesta un manejo de las fuentes que responda a esta perspectiva, presentando todos usos más bien tradicionales. Aparece aquí la idea de “polifasia cognitiva” que sugería Castorina (2017) en el capítulo dos de la tesis: en un mismo individuo pueden coexistir varios tipos de razonamientos o lógicas sociales – en este caso los usos y representaciones de la Historia – que pueden ser, en ocasiones, contradictorios.

CAPÍTULO OCTAVO

De este modo, ofrecemos en el cuadro 8.8 ejemplos de algunos individuos que explican de manera clara la incoherencia entre las concepciones expuestas y el trabajo de las fuentes.

Cuadro 8.8 *Análisis por participante de los usos críticos de la Historia asociados a otras maneras de representar la Historia y a elementos prácticos*

	USO CRÍTICO	REPRESENTACIÓN TRADICIONAL	USO DE LAS FUENTES
87	<i>Nosotros somos los que perpetuamos y mantenemos ese hilo conector entre el pasado y el presente y formamos a personas para que diseñen su futuro.</i>	<i>Si no somos capaces de conocer nuestra identidad cultural, perdemos parte de nuestra esencia.</i>	<i>La usaría como actividad complementaria para ayudar a mis alumnos a entender la materia.</i>
65	<i>Además de ayudarnos a crecer como personas y poder decidir y construir un pensamiento crítico delante de muchas situaciones.</i>	<i>Adquirir una cultura básica sobre nuestro pasado</i>	<i>No sé qué es una fuente histórica.</i>
54	<i>La historia es cíclica, estudiarla y comprenderla nos servirá para comprender el pasado, vivir el presente y, por ende, construir el futuro, generar cambios.</i>	<i>Porque quien olvida sus raíces no puede construir su identidad.</i>	<i>Trabajaría el máximo de fuentes posibles para estar más cerca de la verdad objetiva.</i>

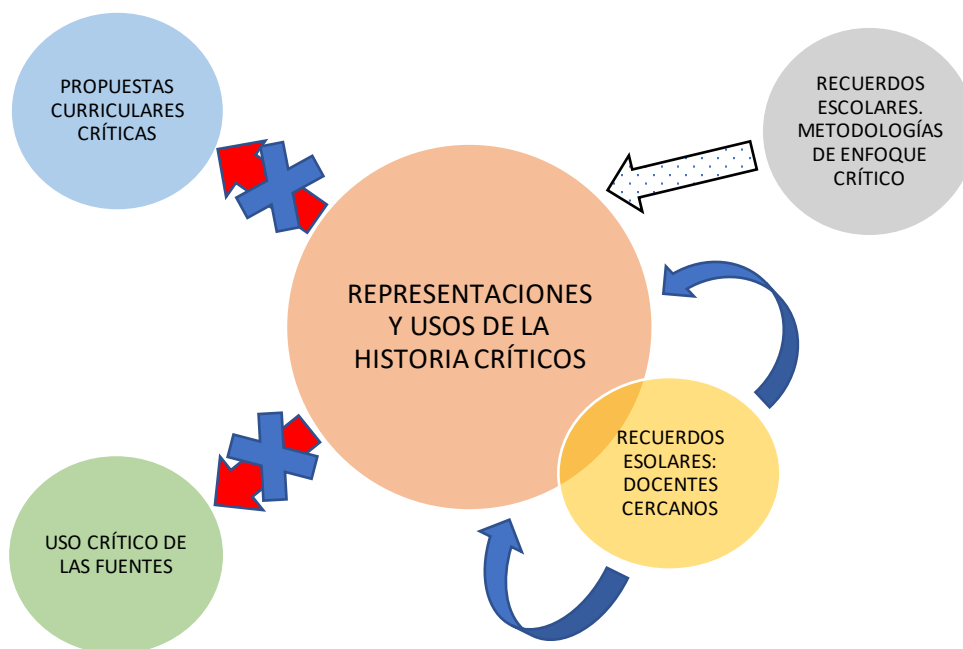
Fuente: elaboración propia

Los resultados parecen apuntar que no existe relación entre una representación de la Historia más o menos crítica con una aplicación práctica coherente. Ninguno de los estudiantes de primero ha sido capaz de proponer un uso crítico de las fuentes históricas y sólo uno ha sido capaz de analizar críticamente el currículo actual.

No hay pues relación aparente entre propuestas más o menos críticas respecto al análisis del currículo o el trabajo con fuentes históricas y representaciones críticas de la Historia. Asimismo, sí que parece existir un nexo entre los recuerdos de docentes cercanos – democratizadores– y un discurso declarativo ligado a representaciones y usos críticos de la Historia realizado con coherencia. En cuanto a recuerdos metodológicos los datos recogidos son escasos; sin embargo, es significativo que de los 5 participantes que recuerdan haber vivido metodologías alternativas en su etapa escolar, ninguno ofrezca concepciones críticas de la Historia (Figura 8.1).

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

Figura 8.1 *Diagrama relacional de los recuerdos escolares y los usos y representaciones de la Historia de los participantes*



Fuente: elaboración propia

Finalmente, tal y como se planteaba en el capítulo del Planteamiento del problema, una de las grandes preguntas de la investigación era si existía relación entre los recuerdos escolares tradicionales y las representaciones de la Historia. Después de analizar los datos, hemos obtenido resultados ciertamente reveladores: 58 estudiantes de primero de Grado explicitaban recuerdos relacionados con prácticas tradicionales (centradas sobre todo en un papel distante de los docentes), pero de los 30 estudiantes que reivindicaban usos críticos de la Historia escolar, 10 daban cuenta de recuerdos docentes en los que primaba la cercanía o una cierta visión democratizadora del aula. De esos 10, además, 4 pertenecen al grupo de estudiantes con enfoques críticos sobre la Historia, sin presencia de otros elementos más propios del código disciplinar tradicional. Por todo ello, podemos concluir que la fuerza de recuerdos escolares relacionados con experiencias y docentes democratizadores y cercanos puede llegar a influir en los modos de representar la Historia.

CAPÍTULO OCTAVO

SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE EL GRUPO GENERALISTA Y EL GRUPO ARTES Y HUMANIDADES.

Si analizamos las posibles relaciones existentes entre los recuerdos escolares, las representaciones de la Historia, sus aplicaciones prácticas y la formación inicial en los estudiantes del cuarto curso, vemos que son 38 de 50 los participantes que explicitan representaciones y/o usos críticos de la Historia. Asimismo, de esos 38, 14 son estudiantes con formación generalista y 24 proceden de la mención de Artes y Humanidades. De esos 24, sólo 11 rememoran experiencias escolares protagonizadas por docentes cercanos. Por otra parte, son 6 estudiantes los que afirman haber trabajado la Historia mediante metodologías alternativas y uno combina las dos dimensiones (metodologías activas con actitudes docentes democratizadoras).

Estos resultados nos permiten establecer una relación entre los recuerdos escolares asociados a docentes cercanos y a representaciones práctico-críticas de la Historia. Vemos, pues, que nuevamente aparece la figura del docente, en su vertiente más personal, de manera mucho más intensa que la praxis metodológica.

Igualmente, existe otro grupo importante de la mención de Artes y Humanidades (10 participantes de 25) que no dispone de ningún recuerdo escolar relacionado con metodologías propias de un enfoque crítico y/o actitudes docentes cercanas y que, sin embargo, declara usos y/o representaciones críticas de la Historia. Ello nos permitirá, más adelante, poder establecer vínculos entre la formación inicial y la concepción de la Historia, ya que, en el caso de estos participantes, no hay recuerdos de la etapa preuniversitaria que puedan haberlos marcado y/o condicionado.

El otro grupo de cuarto de Grado muestra resultados algo diferentes. De los 14 estudiantes con representaciones asociadas a enfoques críticos, 5 aportan recuerdos de docentes cercanos y otros 5 remiten a enfoques metodológicos alternativos (dos de ellos coincidentes).

Por otra parte, hemos querido analizar la fuerza de los impactos relacionados con usos críticos de la Historia para discernir si existe relación entre un mayor número de impactos y un determinado tipo de recuerdos escolares, ya que entendemos que no tiene el mismo grado ni la misma consistencia desde la perspectiva de un discurso crítico sobre la Historia escolar el participante que genera doce impactos que el que sólo genera uno. En este sentido, hemos podido observar que los estudiantes que aportan un mayor número de

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

impactos (101, 102, 103, 104, 106, 118 y 123) no explicitaban una gran cantidad de recuerdos relacionados con docentes cercanos (solamente lo hacían 101, 102 y 118) ni tampoco de metodologías especialmente innovadoras (tan sólo 102, 106 y 118). Parece, por tanto, que no se puede establecer una relación entre las maneras críticas de concebir la Historia y un determinado tipo de recuerdos de la etapa de escolarización obligatoria. Asimismo, todos estos estudiantes conservan recuerdos relacionados con docentes con actitudes distantes o incluso autoritarias (excepto el 123) y rememoran con gran intensidad metodologías de corte tradicional que reconocen como mayoritarias en sus años de escolaridad. Estos resultados refuerzan la posibilidad de que sea la formación inicial la que esté conformando, mayoritariamente, las representaciones críticas de la Historia y no las experiencias escolares previas recuperadas mediante el recuerdo.

Asimismo, y en la misma línea que los resultados obtenidos a partir de las respuestas de los estudiantes de primero, las figuras docentes tradicionales o distantes tienen una fuerza relativa a la hora de configurar unas concepciones tradicionales de la Historia: el hecho de haber vivido, como estudiantes, este tipo de actitudes docentes en el aula, aunque puede predisponer, no conlleva un determinado tipo de concepciones de la Historia, por lo que se estima que la formación inicial puede llegar a ser más influyente que este tipo de recuerdos.

Si comparamos de manera individual las representaciones de la Historia y las aplicaciones prácticas que han tenido que realizar los estudiantes de cuarto durante las entrevistas, vemos que todos los estudiantes que han generado un mayor número de impactos en “Representaciones y/o usos críticos/ciudadanos” de la Historia (más de tres) proceden del grupo de Artes y Humanidades: 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 112, 114, 118, 120, 123 y 125. Los 15 estudiantes eran capaces de analizar y diagnosticar los problemas del actual currículo, localizaban de manera concisa sus intenciones e incluso algunos lo relacionaban con la propia sociogénesis de la materia de Historia. De ellos, además, 14 planteaban alternativas críticas que fueran más allá de la tarea diagnóstica:

102. E8. Aplicar la misma función en un centro que está en lugar determinado que en otro. Pero en general, a grandes rasgos, la función de la Historia me gustaría que fuera para ayudar a formar la personalidad y estimular la crítica, la reflexión, aprender a expresarse mejor. A mí particularmente, más libres y más democráticos, que siempre se dice pero es verdad.

CAPÍTULO OCTAVO

109.E8. Tenemos que ser personas conscientes de aquello que pasa y si podemos intentar resolverlas, perfecto, pero al menos el tener la capacidad de queja y de que no nos gusten las cosas..., están en su derecho y decir bueno...”hay que pensar y si no os gusta habrá que buscar soluciones” y no conformarse con lo que nos gusta y creo que la historia ahí tiene mucho que decir, creo que las otras materias, pero creo que la historia también.

A la hora de trabajar las fuentes históricas, solamente 9 participantes proponían actividades de enfoque crítico para trabajarlas. Algunos ejemplos de las cuales exponemos a continuación:

102.E12. El conocer los derechos que tenemos y establecer si todas las personas tienen los mismos derechos en todo el mundo, por ejemplo; o por qué los tenemos o si se pueden perder, si son naturales, si son construidos. Si vemos que hay igualdad de género porque eso es lo que dice la ley pero nosotros notamos algún cambio, si por ejemplo a la excursión de la nieve ¿puede ir todo el mundo o no puede ir? Haría comparaciones.

114.E12. Cuando sea maestra las fuentes históricas las usaría con comparativas, pero depende de la edad. Si utilizo texto, usaría un texto de alguien conocido y lo compararía con gente de esa época o con otro texto que hable de la misma época, incluso hacer una comparativa a tres y que ellos digan sus opiniones, por ejemplo una comparativa para ver como 3 personas diferentes pueden decir cosas totalmente diferentes con conceptos como la libertad y que ellos se den cuenta de que la historia no es cerrada. Que entiendan por qué hay gente que entiende una cosa y otros otra.

Asimismo, cuando nos centramos en las propuestas evaluativas de los estudiantes, obtenemos resultados similares: son 10 los que son capaces de establecer propuestas evaluativas coherentes con sus concepciones críticas de la Historia y relacionadas con el análisis curricular y el trabajo – también crítico – de las fuentes históricas:

101.E13. Que eso le sirviera en su día a día para saber distinguir en el momento de leer una noticia, ver la televisión o un anuncio de publicidad, saber lo que de verdad puede ser y lo que está adornado o intenta engañar. Y el alumno que tiene menos nota sería el que no es capaz de llevar el contenido a su terreno, de leer una leyenda y no saber distinguir esos dos aspectos.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

104.E13. Valoría, por ejemplo, que muestren respeto a los que piensen diferente, los valores que tienen, además, de los contenidos.

107.E13. Y sobre todo yo valoraría mucho que empatizaran, que sintieran cómo vivía la gente de esa época, mediante un resumen, que expliquen sus sentimientos, o hacer actividades de empatía, valorarlo ahí también, no solo en un examen que sepan unir una fecha con el acontecimiento.

Como hemos podido observar, en el caso de los estudiantes de cuarto curso existe un mayor grado de estudiantes que defienden usos y representaciones críticas de la Historia y que, además, pueden establecer un diálogo coherente entre el nivel discursivo y la práctica. Es cierto que el porcentaje entre aquellos que “declaran” y aquellos que son capaces de “aplicar” ese discurso baja (de 24 a 9) pero aun así los resultados son mucho mejores que en el caso de los estudiantes de primero. Entendemos, por tanto, que existe una relación entre la formación inicial y representaciones críticas de la historia con una cierta coherencia y solidez que se ven reflejadas también en la lectura del currículo, el trabajo con fuentes o el diseño de la evaluación. Es especialmente significativo, además, que sean en su totalidad los estudiantes de la mención de Artes y Humanidades los que relacionen unos discursos declarativos críticos –con numerosos impactos– con una aplicación práctica coherente, lo cual nos lleva a abordar la influencia directa de la formación inicial en estos participantes.

Efectivamente, de estos 15 estudiantes con un gran número de impactos relacionados con el pensamiento crítico, todos excepto uno enunciaban que su formación inicial había sido fundamental para otorgarle a la historia unos usos alternativos relacionados con la perspectiva crítica en Educación Primaria. Así, estos 14 estudiantes “hipercríticos” hacían referencias a las metodologías y la labor de los docentes de Didáctica de la Historia como promotores de esos “cambios” en sus modos de representar, entender y comprender dicha materia:

101.E8. Lo que intentaba explicar es que no ha venido un profesor y me ha iluminado. Yo creo que es una sucesión de cosas, que el estudio, la asignatura en sí y el profesor que quieran llegar al alumno. No que el profesor nos llegue a nosotros mediante una explicación de manual, sino intentando llegar para que uno sea capaz de reflexionar por sí mismo, como una especie de motivación. Las propuestas que haces, realizar unas propuestas didácticas para llegar a un fin. En

CAPÍTULO OCTAVO

esta facultad en estas asignaturas no se ha dado el caso de que llegue el profesor y diga esto es esto. Han sido asignaturas, han sido muy abiertas, que nos han hecho reflexionar, documentarnos y participar en otras actividades: charlas y congresos. Todo eso gracias a la asignatura y al enfoque de esa asignatura, y al profesorado.

106.E6. Luego en la carrera, en mis dos últimos años, he tenido un profesor que me ha cambiado la forma de entender la historia, la educación y me ha hecho madurar mucho la asignatura de Historia en la carrera. Me ha hecho cuestionarme muchas cosas, me ha despertado una actitud crítica ante la educación, ante el sistema educativo y cómo se imparte la asignatura de Historia.

103.E7. Los profesores para mí son muy buenos, cada uno tiene su cosa y sobre todo es que te han dejado actuar libremente, hablar de lo que quisieras, han sido muy pacientes, yo no tendría tanta paciencia como ellos, muy tolerantes y nada manipuladores.

Otros, directamente aluden a la importancia que ha tenido la mención de Artes y Humanidades en su formación profesional:

112.E8. La mención es lo que realmente le ha dado sentido a la carrera para mí. Porque hasta ahora veías cosas, pero como que no acababa de ver mi sitio dentro de la carrera. No veía cómo yo podía hacer algo de la profesión.

Y otros se centraban más en los aprendizajes desarrollados:

106.E6. Me ha hecho cuestionarme que para qué sirve esa cultura general si luego no la usas de nada. Hace faltan despertar valores y actitudes en nuestros alumnos, y la asignatura de Historia es la herramienta idónea para hacerlo.

123.E7. Lo que más me ha influido es el desarrollo del espíritu crítico, no presentar la historia como una cosa cerrada sino como una cosa abierta y además con una concepción social, la sociedad es la que hace la historia, no porque ahora estemos así significa que no podamos cambiar las cosas.

Todos ellos, los 14, hacían referencias directas a la formación inicial (remitiendo, como ya se ha indicado, a tres grandes pilares: metodologías participativas, docentes cercanos o con actitudes democráticas en el aula y aprendizajes útiles y coherentes con el modelo defendido). Es por ello por lo que la hipótesis inicial se cumple a grandes rasgos:

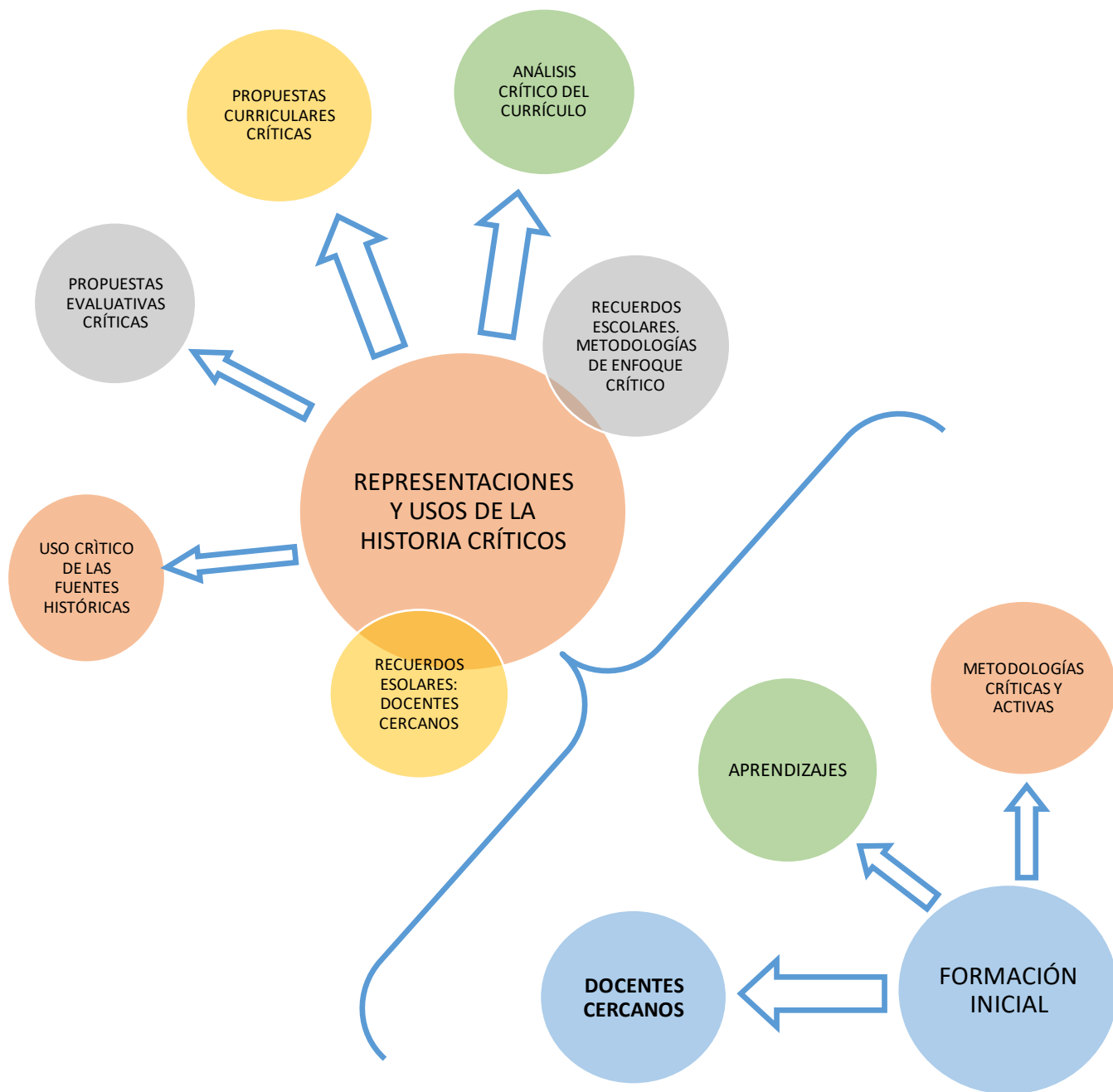
REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

Es cierto que los estudiantes con una mayor formación en didáctica de la Historia, los de la mención de Artes y Humanidades, elaboran discursos más fundamentados y coherentes sobre los usos y representaciones críticas de la Historia. Parece ser, asimismo, que ese discurso declarativo tiene un seguimiento relativo en las propuestas prácticas, ya que de los 24 pasamos a 15 estudiantes que sí son capaces concretar dichas representaciones, cifra que baja a 9 cuando han de realizar propuestas de trabajo sobre fuentes históricas o evaluación. Observamos, además, que esos 15 participantes con un gran número de impactos sobre una concepción crítica de la Historia declaran que la formación inicial ha sido importante (en muchos casos decisiva) para poder desarrollar este tipo de planteamientos.

Todo ello queda reflejado en la figura 8.1, que recoge las relaciones entre las diferentes categorías trabajadas durante el análisis de los resultados.

CAPÍTULO OCTAVO

Figura 8.1 *Diagrama relacional de los recuerdos escolares, la formación inicial docente y los usos y representaciones de la Historia de los estudiantes de 4° del Grado en Maestro/a en EP*



Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO NOVENO
CONCLUSIONES DE LA
INVESTIGACIÓN

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El capítulo final de esta Tesis Doctoral son las conclusiones. Éstas serán presentadas en las siguientes páginas a partir de todos los resultados obtenidos a lo largo de la investigación. Serán, asimismo las que marcarán las próximas líneas de investigación que quedarán abiertas en este trabajo. Es por ello por lo que, llegados a este punto, vemos importante recordar todo el trabajo realizado anteriormente:

Para facilitar este diálogo entre resultados, conclusiones y futuras investigaciones, iniciaremos un breve repaso a los diferentes apartados que conforman el trabajo: en los cuatro primeros capítulos hemos abordado los grandes problemas a estudiar y los objetivos de la investigación. Para plantear respuestas a los mismos, se redactó un marco teórico que generó el espacio investigador para describir y analizar las representaciones sociales de la Historia y los recuerdos escolares asociados, la memoria escolar, la formación inicial docente y su relación con la formación inicial y la educación histórica.

En el capítulo quinto hemos descrito la investigación a nivel metodológico – enfoques, paradigmas, método de trabajo, instrumentos y validez -, apartado de capital importancia pues ha ayudado a conformar las reflexiones previas necesarias para el análisis de los datos y la interpretación posterior de los resultados.

Por último, desde el capítulo sexto al octavo hemos ofrecido la descripción e interpretación de los resultados obtenidos a partir de la investigación.

Procedemos ahora, por tanto, a establecer las conclusiones del trabajo, relacionando todos los apartados de esta tesis. Recordamos, asimismo, que las conclusiones generadas no suponen – ni tienen esa pretensión – certezas absolutas con intenciones generalizadoras para producir un conocimiento objetivo. Esta investigación se ha realizado en un contexto particular, con participantes concretos y en el marco de un plan de estudios determinado (el del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València). Es nuestro deseo que las conclusiones sirvan de punto de partida para futuras investigaciones y/o para ampliar el estudio o propiciar cambios en los planes de estudio de Magisterio en relación con la Didáctica de la Historia.

Retomando las hipótesis iniciales asociadas a las grandes preguntas de la investigación, la tesis permite señalar que el peso del código disciplinar condiciona la representación de la Historia de los futuros docentes, que el arraigo de las representaciones tradicionales de la Historia dificulta la matización/modificación de las representaciones de los futuros maestros y, finalmente, que una formación disciplinar y didáctica más sólida en Historia

CAPÍTULO NOVENO

permite la generación de un discurso crítico sobre esas representaciones e, incluso, su impugnación y modificación.

Como es lógico, dada la amplitud de esta investigación, todo ello debe ser descrito, y analizado con detenimiento. Para conocer todos los matices que han aportado los resultados descritos en los capítulos anteriores, retomamos el Cuadro 1 (presente en el primer capítulo de esta tesis), a partir del cual iremos verificando, contradiciendo o matizando las diferentes subhipótesis formuladas.

Cuadro 1. *Planteamiento general de la Tesis*

PROBLEMA	<p>1. Averiguar si pervive una visión ligada al código disciplinar tradicional de la Historia en los futuros docentes de Educación Primaria</p> <p>2. Conocer si la formación inicial docente permite transformar las concepciones previas sobre la Historia que tienen los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València.</p> <p>3. Discernir si la formación didáctico-disciplinar en Historia incide en representaciones sociales de la misma.</p>
PREGUNTAS PRINCIPALES	<p>1. ¿Pervive una visión ligada al código disciplinar tradicional en la representación de la Historia de los futuros docentes de Educación Primaria?</p> <p>2. ¿Permite la formación inicial en Historia modificar las concepciones de la Historia que tienen los y las estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria?</p> <p>3. ¿Hasta qué punto incide la formación disciplinar en Historia o en educación histórica en la impugnación de determinadas representaciones?</p>
HIPÓTESIS PRINCIPAL	<p>1. El peso del código disciplinar condicionará la representación de la Historia de los futuros docentes de Educación Primaria</p> <p>2. El arraigo de las representaciones tradicionales de la Historia dificulta que la formación inicial tenga una influencia importante en la modificación de las concepciones sobre la Historia de los futuros maestros.</p>

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

	3. Una formación didáctico-disciplinar en Historia más sólida permitirá que los futuros docentes de Educación Primaria generen un discurso crítico sobre las representaciones sociales de la materia.
OBJETIVOS GENERALES	1. Conocer la influencia del código disciplinar y de la memoria escolar en las representaciones de la Historia de los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria 2. Analizar la importancia de la formación inicial docente en la construcción de las concepciones de la Historia. 3. Comprender qué tipos de prácticas vendrán derivadas de las representaciones sociales de la Historia en los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria.

Fuente: elaboración propia

Por ese motivo, procedemos ahora a presentar las conclusiones a partir de tres epígrafes que coinciden con los tres grandes capítulos generados a través de la descripción e interpretación de resultados: los recuerdos escolares generales, los discursos relacionados con la formación inicial y, finalmente, las representaciones y usos de la educación histórica de los futuros maestros.

1. CONCLUSIONES EN RELACIÓN CON LOS RECUERDOS ESCOLARES

Se confirma, con matices, la hipótesis 1: el peso del código disciplinar condiciona la representación de la Historia de los futuros docentes de Educación Primaria. Mayoritariamente, los participantes muestran recuerdos escolares ligados a representaciones tradicionales de la Historia asociadas al código disciplinar. Representan, asimismo, la Historia de manera coherente según el tipo de enseñanza recibida en sus años de escolaridad, excepto en aquellos casos en los que se ha desarrollado otro tipo de perspectivas sobre la Historia y su Didáctica durante la formación inicial. Existen, conjuntamente, diversos matices que dan cuenta de la complejidad de la investigación y que vamos a intentar explicitar en las siguientes páginas. Para ello, vamos a recuperar las grandes preguntas de investigación relacionadas con las subhipótesis de los recuerdos escolares.

CAPÍTULO NOVENO

¿Cómo rememoran las clases de Historia los futuros maestros? ¿Qué tipos de recuerdos tienen de los docentes de Historia? ¿Qué relación existe entre el trato personal del profesor con sus alumnos y el recuerdo positivo o negativo que tienen de la asignatura? ¿Qué relación hay entre la manera de organizar sus rutinas y las concepciones de la Historia de sus alumnos? ¿Existe correlación entre actitudes autoritarias en el aula y una concepción tradicional de la Historia? ¿Recuerdan los alumnos con más nitidez cambios metodológicos puntuales?

Hemos podido constatar que los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria rememoran las clases de Historia de manera similar a otras investigaciones sobre recuerdos escolares de docentes en formación. Podemos destacar que la mayor parte de los recuerdos se han centrado en los docentes, tanto en su vertiente metodológica como en sus relaciones personales, en los resultados académicos obtenidos y en los aprendizajes adquiridos durante los años de escolaridad.

Los docentes de Historia, en primer lugar, son recordados según el tipo de relación que establecían con su alumnado, atendiendo a cuatro grandes ejes (cercaños, democratizadores, distantes o autoritarios). En segundo, por su interés por la materia y/o con más o menos propensión a valorar la opinión de su alumnado. Finalmente, son recordados por las metodologías que utilizaban en las clases. Abundan en sus recuerdos las metodologías tradicionales, siendo significativas las de enfoque práctico y escaseando las realizadas con finalidades críticas.

Destacamos que los participantes que han finalizado su formación inicial (los de cuarto de Grado) se muestran más críticos a la hora de emitir juicios de valor sobre sus recuerdos. Perciben de manera negativa las metodologías tradicionales y los recuerdos relacionados con docentes distantes o autoritarios. Es interesante, además, que los del grupo con una formación más profunda en Didáctica de la Historia (los que han cursado la mención de Artes y Humanidades) son los que se muestran más críticos con los docentes de corte tradicional. Los estudiantes de primero, por su parte, no son capaces de rememorar su etapa escolar bajo el prisma de la reflexión y la crítica a la praxis docente o al tipo de relaciones que se establecían entre ellos y su profesorado. No entienden como negativas actitudes autoritarias del docente en el aula siempre y cuando tuviera un gran dominio disciplinar de la materia y/o un gran interés por la Historia.

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Asimismo, según han mostrado los resultados obtenidos, la fuerza de los recuerdos escolares ligados a docentes con actitudes democratizadoras en el aula puede llegar a influir en la manera de representar la Historia, en mayor grado, como hemos visto, que las metodologías utilizadas.

Como hemos enunciado anteriormente, parece existir una relación entre la manera de organizar las rutinas y la participación en el aula y la manera de entender y representar la Historia por parte de los estudiantes. Así, mayoritariamente, las metodologías recordadas han tenido un enfoque tradicional y las representaciones de la Historia de los participantes son, en su gran parte, tradicionales: destaca el grupo de primero y, con matices, el de cuarto sin formación específica en Didáctica de la Historia más allá de las asignaturas obligatorias de Didáctica de las Ciencias Sociales (Grupo Generalista). Por su parte, el grupo de Artes y Humanidades, aun teniendo recuerdos similares, representan o conciben la Historia de manera diferente. Asimismo, aquellos participantes que, de manera puntual, han rememorado metodologías de enfoque práctico-crítico no muestran de *per se* un mayor interés o inclinación al estudio de la Historia; por tanto, no podemos afirmar que los recuerdos escolares relacionados con este tipo de prácticas predispongan a representaciones de la Historia divergentes – en cuanto al código disciplinar – o una mayor inclinación al estudio de la Historia y su Didáctica.

Todo ello nos permite concluir que la formación inicial en Didáctica de la Historia está matizando el recuerdo y la visión de los estudiantes sobre la enseñanza de la Historia y la labor de sus docentes.

En la misma línea, como hemos apuntado en el capítulo sexto, los resultados académicos son mucho más importantes para los estudiantes que están empezando su formación inicial que para los que están finalizándola. Ello nos permite apuntar, en una línea similar a la del anterior párrafo, que la formación inicial permite a los estudiantes del Grado en Maestro/a modificar su concepción de la enseñanza de la Historia puesta al servicio de unos determinados resultados académicos y centrarse más en el proceso, el aprendizaje competencial y las destrezas de Pensamiento Histórico-Crítico.

En cuanto a los recuerdos escolares relacionados con las metodologías de aula, observamos que los estudiantes recuerdan de manera negativa las metodologías tradicionales, tal y como se ha apuntado anteriormente. El grado de censura de estas prácticas es mayor entre los estudiantes de cuarto que en los de primero, lo cual nos

CAPÍTULO NOVENO

permite retomar las conclusiones anteriores: la formación inicial está permitiendo adquirir herramientas para valorar de manera negativa estas metodologías fuertemente ligadas al código disciplinar tradicional.

Por otra parte, aunque el recuerdo de metodologías propias de un enfoque práctico y crítico es menor que el de las metodologías de corte tradicional, se detectan más recuerdos relacionados con metodologías alternativas en los estudiantes de cuarto. No podemos establecer conclusiones al respecto, sin embargo, podemos apuntar que tal vez la formación inicial ha hecho aflorar este tipo de recuerdos con mayor intensidad e importancia. Posiblemente la formación inicial haya permitido recuperar recuerdos considerados como no relevantes para los estudiantes de primero. Podría presumirse, igualmente, que aquellos participantes que recordaban este tipo de metodologías – aunque fuera de un modo puntual – tendrían un mayor interés por la Historia y/o serían capaces de concebirla o representarla de un modo asociado a usos prácticos o críticos. Sin embargo, esa conclusión no ha podido establecerse en el presente trabajo: no hemos podido determinar una correlación entre unos recuerdos escolares ligados a este tipo de metodologías y un modo u otro de representar la Historia como materia curricular.

En cuanto a los aprendizajes desarrollados, mayoritariamente siguen la línea que marca la gran cantidad de recuerdos asociados a docentes y metodologías tradicionales: la mayor parte de aprendizajes desarrollados durante etapa escolar son factuales/conceptuales y relacionados con las finalidades propias del código disciplinar clásico. Podemos concluir que este tipo de recuerdos parecen asociarse a representaciones de la Historia tradicionales en los estudiantes de primero de Grado.

Finalmente, estos aprendizajes se muestran estrechamente ligados a resultados académicos asociados a fórmulas evaluativas memorísticas y reproductivas, a una asignatura de Historia vinculada a las grandes narrativas tradicionales. Los resultados académicos asociados a enfoques prácticos, de carácter activo o competencial, son escasos, aunque se recuerdan de buen grado, lo cual, ciertamente, es significativo: existe otra forma de evaluar que, además, es bien acogida por los discentes.

Por consiguiente, podemos apuntar que, a pesar de los cambios curriculares, los grupos de innovación pedagógica y los cambios que vienen propugnándose desde la formación inicial desde hace décadas, los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria recuerdan mayoritariamente a docentes distantes (aunque con interés por la materia),

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

metodologías poco participativas y métodos y prácticas evaluativas tradicionales (ligadas a actividades de bajo nivel cognitivo en cuanto al desarrollo del pensamiento histórico) que evidencian cierta pervivencia del código disciplinar tradicional.

2. CONCLUSIONES EN RELACIÓN CON LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA

A lo largo de la tesis hemos podido comprobar que la hipótesis 2 se cumple con matices: el arraigo de las representaciones tradicionales de la Historia dificulta que la formación inicial tenga una influencia importante en la modificación de las representaciones de la Historia de los futuros maestros. Sin embargo, hemos podido observar que los estudiantes de cuarto han modificado, en muchos casos, las representaciones y usos que explicitaban los de primero. Las importantes diferencias obtenidas entre los dos grupos de cuarto nos permiten concluir además que, aunque el arraigo de las representaciones tradicionales puede suponer un obstáculo para la incidencia de la formación inicial, una mayor exposición a la formación didáctico-disciplinar puede contribuir a erosionar en mayor medida las representaciones iniciales. De este modo, es más probable que se produzca una modificación de esas representaciones cuando el peso de las asignaturas relacionadas con la Didáctica de la Historia es mayor: los estudiantes que han cursado la mención de Artes y Humanidades representan la Historia de un modo más crítico y complejo que los de las otras menciones y los de primero; por su parte, en el grupo de cuarto con formación generalista también se detectan cambios en relación con el grupo de primero, aunque en menor medida que los del grupo de Artes y Humanidades y más ligados a cambios de carácter procedimental de la asignatura que a una visión crítica o a unas finalidades alternativas. Asimismo, y ello nos parece relevante, estos estudiantes del Grupo Generalista verbalizan que la formación inicial no ha sido relevante para conformar representación de la Historia y los usos que le atribuyen, algo que no sucede con los estudiantes de Artes y Humanidades.

Para poder contestar a todas las preguntas de la investigación relacionadas con la importancia de la formación inicial, procedemos a recordar las preguntas ligadas a las subhipótesis que establecimos en el Capítulo 1 de este trabajo:

¿Se produce un cambio en la manera de representar la Historia a partir de la formación inicial en Didáctica de las CCSS? ¿Los alumnos de la mención de

CAPÍTULO NOVENO

Artes y Humanidades representan la Historia de manera diferente? ¿Dichas representaciones, hacen referencia a un enfoque más crítico y reflexivo de la Historia? ¿Qué carencias, conscientes e inconscientes, presentan los estudiantes de Magisterio para enseñar Historia?

Hemos podido comprobar que la formación inicial puede llegar a propiciar ciertos cambios en la manera de representar la Historia de los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria. La formación generalista es capaz de matizar los modos de representar la Historia con los que inician su formación universitaria; de este modo, la visión tradicional – ligada al código disciplinar – sigue presente, aunque con menor intensidad, y los estudiantes enfocan sus representaciones hacia saberes más prácticos para trabajar la Historia. Por su parte, contestando a la segunda pregunta de este apartado, los estudiantes que han cursado la mención de Artes y Humanidades tienen una manera de representar la Historia muy diferente a la de las y los estudiantes de primero: ligada a modelos más críticos y reflexivos.

Efectivamente, los estudiantes con una concepción más crítica de la Historia explicitan que la formación inicial ha sido influyente para ellos: los docentes, las metodologías y los aprendizajes desarrollados durante sus años de formación son objeto de verbalización durante las entrevistas y serán los estudiantes de Artes y Humanidades los que le den más importancia a las asignaturas de la mención. El énfasis que hacen en la importancia de la actitud docente en el aula, sobre todo, y las metodologías utilizadas, en menor medida, nos permite concluir que la formación inicial es capaz de modificar o impugnar la manera de representar la Historia, siempre y cuando exista una coherencia entre la manera de relacionarse de los docentes con los estudiantes, las metodologías (más competenciales o al servicio de finalidades críticas) y los aprendizajes desarrollados. Si todo ello se produce, es posible que se produzcan este tipo de cambios.

Finalmente, para concluir este epígrafe, debemos señalar el tipo de carencias, conscientes e inconscientes, que observamos entre los estudiantes del Grado de Maestro/a sobre la Didáctica de la Historia al concluir su formación inicial.

Algunos de los participantes manifiestan de manera consciente, por una parte, no encontrarles utilidad a los conocimientos adquiridos en Didáctica de la Historia. Y, por otra, la imposibilidad – por falta de herramientas o por falta de relación con la práctica – de aplicarlos en la cotidianidad del aula. Destaca el grupo generalista en la intensidad de

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

las carencias conscientes para aplicar los aprendizajes teóricos desarrollados. Asimismo, aducen que la incoherencia entre las actitudes docentes, las metodologías y el tipo de perspectivas didácticas fomentadas durante las clases son responsables de sus carencias como futuros maestros en el ámbito de la educación histórica. Podemos concluir pues que, para los estudiantes con una formación generalista, los aprendizajes no han sido realmente significativos y que, aunque expliciten representaciones o usos de la Historia ligados a enfoques prácticos o críticos, no comprenden, en muchos casos, su utilidad en el aula o su relación con la praxis docente. Podemos apuntar que, a pesar de explicitar discursos desligados de las visiones tradicionales de la Historia en muchos casos, realmente no se ha producido un cambio en el paradigma representativo de la Historia y su didáctica y que, de esa incoherencia entre el discurso -práctico/crítico- aprendido y la práctica en el aula es de donde surgen esas carencias conscientes de su formación inicial.

En cuanto a las carencias inconscientes, primeramente, podemos concluir que le dan muy poca importancia al manejo del conocimiento puramente disciplinar de la materia de Historia. Entienden que no tener conocimientos académicos no supone un problema para su futuro ejercicio profesional. Igualmente, en segundo lugar, a la hora de realizar propuestas evaluativas relacionadas con la Didáctica de la Historia, tienen serios problemas para aplicar sus conocimientos didácticos de Historia y sus propuestas son, en muchos casos, propias de las didácticas generales, sin atender a la especificidad del aprendizaje/enseñanza de esta materia. Ello nos permite concluir que, para muchos estudiantes del Grado en la fase final de su formación inicial, no conocer el currículo de Historia no supone un problema para ser un maestro competente y que, en muchos casos, su formación no parece haberles dotado de herramientas para el trabajo en el aula.

3. CONCLUSIONES EN RELACIÓN CON LAS REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO/A

Finalmente, la hipótesis 3 se cumple: los resultados obtenidos muestran que una formación disciplinar y didáctica más sólida en Historia permite a los futuros docentes de Educación Primaria generar un discurso más crítico sobre la materia y sobre las representaciones de la misma.

CAPÍTULO NOVENO

Los estudiantes de primero de Grado representan la Historia a partir de enfoques tradicionales fuertemente ligados al código disciplinar. Los del Grupo Generalista de 4º ven matizadas esas representaciones: aunque abunda el discurso tradicional, aparecen los discursos ligados a modelos prácticos del currículo (pedagogías activas o un rol más importante del alumnado en el proceso de aprendizaje). Por su parte, aquellos que han tenido una formación más profunda en Historia y su didáctica (los participantes de la mención de Artes y Humanidades) son mucho más críticos con las maneras de representar la Historia tradicionales.

Con el objetivo de atender a la complejidad de esta hipótesis, procedemos a recordar las grandes preguntas de investigación asociadas a las subhipótesis.

¿Qué tipo de representaciones de la Historia tienen los estudiantes de Magisterio? ¿Qué visión tiene los estudiantes de Magisterio sobre las intencionalidades del Currículum de Historia? ¿Creen que la finalidad del currículum debería ser otra? ¿Cuál? ¿Son capaces los alumnos de Magisterio de trabajar de manera crítica una fuente histórica? ¿Qué tipo de propuestas evaluativas realizan los estudiantes de Magisterio? ¿Están ligadas a su manera de representar la Historia?

Los estudiantes del Grado de Maestro, en su gran mayoría, enuncian que el modelo didáctico que predomina actualmente en el currículo de Historia es el técnico. Los estudiantes de primero no son capaces de enunciar propuestas alternativas al mismo y no ven necesario un cambio curricular. Los estudiantes de cuarto, por su parte, sí que trasladan numerosas propuestas alternativas. Las propuestas alternativas al currículo – el llamado currículo propositivo – nos aporta una primera visión sobre las aplicaciones prácticas ligadas o no a los modos de representar y usar la Historia de los participantes. Los estudiantes de primero, como hemos dicho, parecen conformarse con el actual currículo de corte técnico. Los de cuarto del Grupo Generalista ofrecen propuestas ligadas al modelo técnico (modificando su propuesta externamente pero no la intencionalidad del currículo) aunque también al modelo práctico y al crítico con una presencia parecida. Por su parte, una gran mayoría de los estudiantes del grupo de Artes y Humanidades ofrece planteamientos críticos para sus currículos propositivos. Todo ello nos permite concluir que la formación inicial parece dotar a los estudiantes de dicha mención de unas capacidades para analizar el currículo que les permite ir más allá de lo planteado por los compañeros del resto de menciones.

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Resultados similares hemos obtenido a la hora de analizar el trabajo de las fuentes históricas y las propuestas evaluativas. Es cierto que el número de propuestas de enfoque crítico va disminuyendo y, por ende, la coherencia entre unas representaciones más ricas y complejas de la Historia y las prácticas que deberían derivar de las mismas; sin embargo, todo ello nos permite concluir que una mayor formación en Didáctica de la Historia otorga mayor capacidad para proponer actividades ligadas a representaciones y usos críticos de la Historia.

Finalmente, procederemos a explicitar las conclusiones obtenidas sobre las relaciones entre los recuerdos escolares, la formación inicial y las representaciones y usos de la Historia.

Según los resultados, podemos concluir que existe una relación entre la formación inicial y los modos de representar la Historia de manera crítica. No podemos establecer dicha relación entre los recuerdos escolares ligados a docentes democratizadores y/o metodologías alternativas y los modos de representar la Historia. No observamos coherencia entre aquello que dicen los estudiantes que explicitan recuerdos de este tipo y su manera de representar la Historia. Son, asimismo, aquellos participantes que le dan más importancia a la formación inicial aquellos que son capaces de desarrollar discursos más críticos sobre las representaciones de la Historia y que, además, pueden aplicarlo de manera más coherente en propuestas prácticas relacionadas con el análisis del currículo, el trabajo con fuentes históricas o el diseño de propuestas evaluativas.

Por todo ello, atendiendo a la importancia de los recuerdos, entendemos que la formación inicial contribuye a impugnar las representaciones más tradicionales de la Historia escolar si existe una **coherencia** entre las **actitudes docentes en el aula, las metodologías utilizadas y los aprendizajes desarrollados**.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Cualquier investigación rigurosa precisa de una cierta dosis de autocrítica y reflexión una vez el trabajo concluye. En el caso de esta Tesis Doctoral, relacionada con la Didáctica de la Historia y la formación inicial, no debe faltar pues una autoevaluación final que constata las fortalezas y debilidades del trabajo y de cuenta de las oportunidades de mejora que se abren para futuras investigaciones.

CAPÍTULO NOVENO

Esta investigación, de enfoque cualitativo, no pretende en ningún caso generar conclusiones generalizadoras, como se ha dicho al inicio de este capítulo. Somos conscientes de haber trabajado en una universidad concreta, bajo un plan de estudios específico. Todo ello dificulta poder utilizar los resultados para aplicarlos literalmente a otros contextos. Sin embargo, entendemos que la mecánica de trabajo y la búsqueda del análisis previo y posterior de las representaciones y usos de la Historia a la formación inicial en Didáctica de la Historia sí que es aplicable a otras investigaciones que pudiesen producirse en el futuro y que los resultados obtenidos en esta tesis pueden suponer una ayuda y una base para las mismas.

Por otra parte, somos conscientes de que el hecho de haber trabajado con dos instrumentos diferentes –cuestionarios y entrevistas– ha condicionado el trabajo comparativo entre participantes y que, al ser una investigación de corte cualitativo, el número de impactos y participantes (150) no era definitorio para los resultados y las conclusiones. La imposibilidad de trabajar con un número representativo de estudiantes de primero a través de entrevistas ha venido dada por las dificultades de acceso a los mismos (no son estudiantes ligados académicamente al Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales). Asimismo, la falta de tiempo de este investigador a tiempo parcial que compagina su trabajo de profesor en la Enseñanza Secundaria con labores de investigación también supuso un problema para plantear aplicar el instrumento de la entrevista a los estudiantes de primero. Consideramos, por tanto, que el hecho de haber trabajado a través de cuestionarios con los estudiantes de primero puede suponer una debilidad para la investigación. Sin embargo, esta debilidad se plantea como una oportunidad para futuras investigaciones: el seguimiento a través de entrevistas semiestructuradas de estudiantes desde que comienzan sus estudios de Grado hasta que los concluyen, podría configurar una nueva línea de trabajo. Somos conocedores de las dificultades que ello implicaría – problemas de seguimiento, cambios de Grado, problemas vitales de los participantes, etc., sin embargo, nos parece que los resultados obtenidos permitirían avanzar mucho en las investigaciones sobre la formación inicial en Didáctica de la Historia.

Asimismo, utilizar el mismo instrumento para trabajar con los participantes de primero y cuarto podría ser también una posibilidad que generaría, entendemos, conclusiones similares a las nuestras y dotaría al trabajo de mayor coherencia metodológica.

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Consideramos igualmente una fortaleza de la investigación haber trabajado con programas de análisis cualitativo como Atlas.Ti. Sin este, atendiendo al gran número de participantes, nos habría sido imposible categorizar y analizar todos los datos obtenidos y obtener los resultados. Entendemos, por otra parte, que la gran cantidad de datos obtenidos puede generar nuevos resultados atendiendo a líneas más específicas de investigación.

De esta manera, finalizamos esta Tesis Doctoral señalando que mediante este trabajo hemos querido combinar la precisión metodológica propia de una investigación de estas características con una voluntad de mejora del sistema educativo, especialmente de la fase de formación inicial docente. Hemos intentado facilitar un conocimiento riguroso y científico al campo de investigación de la Didáctica de la Historia, evidenciando, además, la necesidad de implementar una formación en Historia y Didáctica de la Historia más profunda en los planes de estudio del Grado de Maestro/a en Educación Primaria; una formación inicial que debe capacitar a los futuros docentes para formar a su alumnado en pensamiento crítico para que puedan actuar como ciudadanos activos en la sociedad, competentes para gestionar su presente y su futuro.

Sirva este trabajo, para todos los agentes involucrados en la formación inicial de los Maestros/as en Educación Primaria, como evidencia empírica para justificar aquellos cambios que consideren oportunos.

Concluimos con una reflexión final: si convenimos que la infancia y la adolescencia es el tiempo en que se conforman buena parte de nuestra manera de representar e interpretar el mundo que nos rodea, entenderemos la importancia que tiene dotar de instrumentos y herramientas que permitan a los futuros docentes comprender, analizar, interpretar y, si así lo quisieran, modificar su realidad. La enseñanza de la Historia no puede permanecer ajena a esta necesidad social: dotar a los niños y adolescentes de capacidades para poder representar el pasado y plantear, de manera consciente, su presente para anticipar su futuro. Los futuros maestros suponen y supondrán un elemento clave en todo ello: su praxis debería estar al servicio de una ciudadanía capaz de interpretar su realidad y gestionar su futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía

- Abell, S. (2007). Research on science teacher knowledge. En S. Abell, & N. Lederman, *Handbook of research on science education* (págs. 1105-1149). Mahwah, NK: Lawrence Erlbaum.
- Abric, J. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. . En E. J. (coord.), *Prácticas y Representaciones Sociales* (págs. 53-74). México: Ediciones Coyoacán.
- Acevedo-Díaz, J. (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la Ciencia (I): El marco teórico. *Revista Eureka de Enseñanza y Divulgación Científica* 6(1), 21-46.
- Aguado-Aguilar, L. (2001). Aprendizaje y memoria. *Revista de neurología* 32(4), 373-381.
- Aguirre-García, J. C., & Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista latinoamericana de estudios educativos (Colombia)*, 8(2), 51-74.
- Albert, J., Fuentes, C., & Palos, J (2012). La formación inicial del profesorado y el Prácticum de secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 72, 65-70.
- Algarra, E. J. (2015). Educación Ciudadana y Memoria Histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación* (14), 97-105.
- Alonso, G., & Morillo, S. (2018). Representaciones sobre el desarrollo del pensamiento crítico en maestros en formación. *Revista Brasileira de Educação*, 23.
- Alvarado, J. (2016). Modelos Educativos. Triada para el aprendizaje exitoso de las Ciencias Sociales. 6-15. *Revista Torreón Universitario*, 6-15.
- Alvarado, J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria*, 9, 187-202.
- Álvarez, R., & Palomo, A. (2002). Los protagonistas de la historia. los alumnos " descubren" que los hombres comunes también hacen historia. *Enseñanza De Las Ciencias Sociales: Revista De Investigación* (1), 27-39.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andelique, C. (2011). La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clio & asociados*, (15), 256-269.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginarias. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Archiles, F. (2015). L'escriptura de la història nacional a Alemanya, Itàlia, França i el Regne Unit del 1945 al present». En F. Archiles, *La persistència de la nació. Estudis sobre nacionalisme* (págs. 101-182). València: PUV.
- Arnosó, N., Páez, D., Bobowik, M., & Basabe, N. (2018). Implicaciones de los estudios sobre memoria colectiva para la enseñanza de la historia. *Arbor* 194(788), 445.
- Arteaga, B., & Camargo, M. (2012). ¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las escuelas normales públicas de México? una aproximación desde las miradas de los estudiantes. *Enseñanza De Las Ciencias Sociales: Revista De Investigación* (11), 99-112.
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2015). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el Plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación básica. *Tempo e Argumento* 6(13), 110-139.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. En *The History Curriculum for Teachers* (págs. 62-88). Londres: Falmer.
- Bage, G. (1999). *Narrative Matters. Teaching and learning history through story*. New York: Routledge.
- Bain, R., & Mirel, J. (2006). Setting up camp at the great instructional divide: Educating beginning history teachers. *Journal of teacher education*, 57(3), 212-219.
- Baker, K., Lucas, C., & Ozouf, M. (1989). *The French Revolution and the Creation of Modern Political Culture: The transformation of the political culture, 1789-1848* (Vol. 3). Pergamos Press.
- Baldi, S., Warner-Griffin, C., & Tadler, C. (2015). *Education and Certification Qualifications of Public Middle Grades Teachers of Selected Subjects: Evidence from the 2011-12 Schools and Staffing Survey NCES 2015-815*. National Center for Education Statistics.
- Balseiro, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad* 21, 223-245.
- Banchs, M. A. (1984). *Concepto de representaciones sociales. Análisis comparativo*. Caracas: Editorial Universidad Central de Venezuela.

- Banderas-Navarro, N. (2020). Educar para una ciudadanía crítica: una investigación a partir de los usos y finalidades de la historia escolar. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(1), 205-237. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444791>
- Barton, K. (2001). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: comparative findings from Northern Ireland & the United States. *American Research Journal*, 38, 881-893.
- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* (9), 97-113.
- Barton, K. (2011). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Routledge.
- Barton, K. (2012). School history as a resource for constructing identities: Implications of research from the United States, Northern Ireland, and New Zealand. *History education and the construction of national identities*, 93-107.
- Barton, K., & Levstik, L. (2003). Why don't more history teachers engage students in interpretation? *Social Education*, 67 (6), 358-361.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching History for de Common Good*. London and NY: Routledge.
- Barton, K., & Levstik, L. (2011). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Routledge.
- Barton, K., & McCully, A. (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.
- Basantes-Moscoso, D., Estrada-Cherres, J., & Arteño-Ramos, R. (2019). Acercamientos epistemológicos y gnoseológicos del currículo: una revisión desde los fundamentos. *Polo del Conocimiento*, 4(12), 213-233.
- Bazán, S., & Zuppa, S. (2013). El conocimiento didáctico puesto en práctica: Opciones de andamiaje entre las trayectorias de formación inicial y la formación continua de profesores de Historia. *Revista de Educación* 6, 57-72.
- Beckett, L., & Nuttal, A. (2017). A 'usable past' of teacher education in England: history in JET's anniversary issue. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 616-627.
- Bel, J., & Colomer, J. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23.

REFERENCIAS BIBLIOGRÀFICAS

- Bel, J., Colomer, J., & Valls, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educacion XXI*, 22(1), 1-23.
- Beltrán, J., Martínez-Valcárcel, N., Souto-González, X., Franco, S., & Hernández, J. (2004). Explorando la memoria viva: Una propuesta metodológica en el marco de una investigación en curso. *Revista Investigación en la Escuela* 54, 39-55.
- Berger, S. (2009). On the role of myths and history in the construction of national identity in modern europe. *European History Quarterly*, 39(3), 490-502.
- Berger, S. (2012). De-nationalizing history teaching and nationalizing it differently. *History Education and the Construction of National Identities*, 33-47.
- Berger, S., & Conrad, C. (2015). The Past as History. National Identity and Historical Cons-ciousness in Modern Europe. En S. Berger. Londres: Palgrave-McMillan.
- Berger, S., & Lorenz, C. (2010). Introduction. En S. Berger, & C. Lorenz, *Nationalizing the Past. Historians as Nations. Builders in Modern Europe* (págs. 1-25). Londres: Palgrave-McMillan.
- Berger, S., Donovan, M., & Passmore, K. (1999). *Writing national histories: Western europe since 1800*. Psychology Press.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
- Billig, M. (2006). *Nacionalisme banal*. Catarroja-Valencia: Afers-PUV.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa (vol1)*. La Muralla.
- Blummer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley: Univ of California Press.
- Bolívar, A. (2011). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 (2005) 1, 1-39.
- Borja-Garcia, S. (2014). *Canvis i permanències en les concepcions de la història en els alumnes de Magisteri. Treball Fi de Màster*. València: Universitat de València.
- Borja-Garcia, S., & Parra, D. (2017). Cambios y permanencias en la concepción de la historia de estudiantes de magisterio de la Universitat de València. *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (págs. 34-41). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Boyd, C. (2000). *Historia patria: política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*. Pomares-Corredor.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford University Press.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). *The Sage handbook of grounded theory*. Sage.
- Caballero-Montañez, R., & Sime-Poma, L. (2016). " Buen o buena docente" desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 75-97.
- Caín, T., & Chapman, A. (2014). Dysfunctional dichotomies? Deflating bipolar constructions of curriculum and pedagogy through case studies from music and history. *The Curriculum Journal* 25 (1), 111-114.
- Campo-Redondo, M., & Reverol, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25(60), 41-54.
- Cardelli, J. (2004). Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard. *Cuadernos de antropología social*, (19).
- Cárdenas, A., & Bernal, A. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 203-222.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2017). Teaching history master narratives: Fostering imagi-nations. En *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (págs. 511-528). Palgrave Macmillan.
- Carretero, M. (2019). Pensamiento histórico e historia global como nuevos desafíos para al enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, (495), 59-63.
- Carretero, M., & Kriger, M. (2004). ¿ Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero, & A. Voss, *Aprender y Pensar laHistoria* (págs. 73-98). Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, M., & López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (9), 79-83.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y educación*, 20(2), 133-142.
- Carretero, M., & Voss, J. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Amarrortu Editores.
- Carretero, M., Berger, S., & Grever M. (2017). Introduction: Historical cultures and education in transition. *Palgrave handbook of research in historical culture and education*, 1-35.
- Castillo, E., & Vázquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica* (34) 3, 164-167.
- Castorina, J. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educação*, 44, 1-13.
- Castorina, J. (2021). El problema del conocimiento en el estudio de la práctica educativa. *Educación Física y Ciencia*, 23(1).
- Cerri, L., De Oliveira, J., & Cuesta, V. (2014). Conciencia histórica y representaciones de identidad política de jóvenes en el Mercosur. *De Las Ciencias Sociales: Revista De Investigación* (13), 3-15.
- Chaib, M. (2015). Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 45 (156), 358-375.
- Chenail, R. (2009). Making phenomenological inquiry accessible: A review of Jonathan A. Smith, Paul Flowers, and Michael Larkin's interpretive phenomenological analysis: Theory, method, and research. *The Qualitative Report*, 14(2), 156-160.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación n°295*, 59-111.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Citron, S. (2019). *Le mythe national: l'histoire de France revisitée*. Editions de l'Atelier.
- Clark, P. (2011). *New possibilities for the past: Shaping history education in Canada*. UBC Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1990). Research on teaching and teacherresearch: the issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-10.
- Cook-Sather, A. (2013). Translating learners, researchers, and qualitative approaches through investigations of students' experiences in school. *Qualitative Research*, 13(3), 352-367.
- Cooper, H., & Chapman, A. (2009). *Constructing History 11-19*. Sage.

- Corbin, J., & Strauss, A. (2012). *Basics of qualitative research, techniques and stages of production of grounded theory, translated by Ebrahim Afshar*.
- Council, C. (2011). Disciplinary Knowledge for all, the Secondary History Curriculum and History Teachers' Achievement. *Curriculum Journal* 22, no.2, 201–225.
- Crawford, B. (2007). Learning to teach science as inquiry in the rough and tumble of practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 44 (4), 613-642.
- Creswell, D., & Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Cuban, L. (2017). *Teaching History Then and Now: A Story of Stability and Change in Schools*. Cambridge: Harvard Education Press. 8.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas: La enseñanza de la Historia en España, entre reformas, ilusiones y rutinas*.
- Cuesta, R. (2001). Voces y ecos de la enseñanza de la historia en España (1875-1936). *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca* (13), 79-93.
- Cuesta, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education Volume 3*, 27-41.
- Cuesta, R. (2003). Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación. *Didáctica De Las Ciencias Experimentales Y Sociales* (17), 3-23.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *on-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (15), 15-30.
- Cuesta, V. (2016). *Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia*. Universidad de la Plata: Tesis Doctoral.
- Da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *REC: revista de estudios del currículum*.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Da Silva, T. (2002). Identidade e diferença: impertinências. , 23, 65-66. *Educação & Sociedade*, 23, 65-66.
- Da Silva, T. (2016). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dack, H., Hicks, D., & van Hover, S. (2016). "Try Not to Giggle if You Can Help It": The implementation of experiential instructional techniques in social studies classrooms. *The Journal of Social Studies Research*, 40(1), 39-52.
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Ediciones Destino.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Danzinger, K. (1988). Orígenes y principios básicos de la Völkerpsychologie de Wundt. En G. De la Rosa, H. Meza, & J. Vázquez, *Historia de la psicología social vol 1* (págs. 131-147). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. Jossey-Bass Inc Pub.
- De Freitas, D., & Miranda, S. (2013). Nación y nacionalismos en la contemporaneidad: Jóvenes brasileños y sus miradas sobre Brasil. *Enseñanza De Las Ciencias Sociales: Revista De Investigación* (12), 47-61.
- De Gabriel, N. (1997). Alfabetización y escolarización en España (1887-1950). *Revista de educación*, 314, 217-243.
- De Groot, J. (2016). *Consuming history: Historians and heritage in contemporary popular culture*. Routledge.
- De la Montaña-Cochiña, J., & Rina-Simón, C. (2019). El nacionalismo banal en el profesorado de educación infantil y primaria en formación y la enseñanza-aprendizaje de la Historia. *Perfiles educativos*, 41(165), 96-113.
- De la Montaña-Conchiña, J. (2016) Didáctica de la Historia y Epistemología Disciplinar. Notas para el debate y propuestas de intervención en la formación inicial del Profesorado. *Clío: History and History Teaching.*, (42), 20.
- De la Montaña-Conchiña, J., & Rina-Simón, C. (2021). Nacionalismo en las aulas: La didáctica de la historia y la construcción de identidades. *Monográfico Campo Abierto v. 40, n. 3*, 271-275.
- Del Pozo, M. (2000). *Currículum e Identidad Nacional: Regeneracionismos, Nacionalismos y Escuela Pública, 1890-1939*. Biblioteca Nueva.
- Del Pozo, R., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M., & de Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros Mastery of Content: Professional Competence and Pre-service Teacher Education. *Revista de Educación* 360, 363-387.

- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.
- Delgado-Algarra, E., & Estepa, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 521-534.
- Delgado-Algarra, E., & Estepa, J. (2018). Educación para la Ciudadanía y memoria histórica. *Social Education*, 39(1), 92-134.
- Delgado-Algarra, E., & Estepa-Jiménez, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: Investigación sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria de Huelva y provincia. *Educación XX. Educación XXI*, 20(2), 259-178.
- Deusdad, B. (2009). *Immigrants a les escoles*. Barcelona: Pagès Editors.
- Díaz, J. (2009). Persona, mente y memoria. *Salud mental*, 513-526.
- Díaz, J., Alfageme, M., & Serrano, F. (2013). Identidad profesional de los docentes en formación de ciencias sociales. *Enseñanza De Las Ciencias Sociales*, (12), 77-89.
- Díez-Gutierrez, E. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 115-128.
- Domingos-Sobrinho, M. (2012). Representações sociais como obstáculos simbólicos à incorporação do habitus científico. *Revista de Ciências Humanas e Artes*, vol 58, 31.
- Domínguez, J. (2015). Evaluación del pensamiento histórico y conceptos metodológicos de la historia. En J. Domínguez, *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (págs. 35-64). Barcelona: Grao.
- Donolo, C. (1981). Sociología. En *La cultura del 900*. México: S. XXI.
- Dresler-Hawke, E. (2000). *Reconstructing the past: Perceptions of the Holocaust and positioning of German national identity*. New Zealand: Victoria University of Wellington.
- Dueñas, Á. (2014). Un memorial de la España liberal y democrática que pudo haber sido. En *El poder de la historia. Huella y legado de Javier Donézar* (págs. 407-434).
- Eatough, V., & Smith, J. (2008). Interpretative phenomenological analysis. *The Sage handbook of qualitative research in psychology*, , 179-194.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Egan, K. (1999). *Fantasía e imaginación, su poder en la enseñanza primaria: Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata.
- Elliot, J. (1995). El papel del profesorado en el desarrollo curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular. . *Volver a pensar la educación: Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 245-272.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2018). Historical empathy: Perspectives and responding to the past. En *he Wiley international handbook of history teaching and learning* (pág. 203).
- Erickson, K., & Seixas, P. (2015). Issues in designing assessments of historical thinking. *Theory Into Practice* 54(3), 255-262.
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.
- Farr, J. (1983). Escuelas europeas de Psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de sociología*, 641-658.
- Fehn, B., & Koeppen, K. (1998). Intensive document-based instruction in a social studies methods course and student teachers' attitudes and practice in subsequent field experiences. *Theory and Research in Social Education*, 26 (4), 461-484.
- Fernández, C., García, O., & Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Ediciones Akal.
- Ferreras-Listán, M., Pineda-Alfonso, J., & Solís-Espallargas, C. (2014). La formación en prácticas de los alumnos del grado de Educación Infantil y primaria en la Universidad de Sevilla: dificultades y potencialidades. En J. Pagès, & A. Santisteban, *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. (págs. 403-410). València: Servei de Publicacions.
- Fita-Esteve, S. (2013). *Finalitats de la Història. Les percepcions contraposades d'alumnes i professors*. Treball Fi de Màster. Universitat de València:
- Fives, H., & Buehl, M. (2012). Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. *APA educational psychology handbook*, 471-499.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Sage.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage Publications Limited.

- Fontana, J. (1998). Estado, nación e identidad. Travesía.
- Fox, I. (1997). *La invención de España*. Madrid: Cátedra.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid. Morata
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 3, 75-83.
- Fuentes, C., & Prats, J. (2013) Máster de formación del profesorado de educación secundaria: una revisión pendiente. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº73, 59-64.
- Fuster, C. (2015). Los estándares de aprendizaje de la Lomce: ¿ Mejorarán la enseñanza y el aprendizaje de la Historia? *Revista de Didácticas Específicas* (12), 27-48.
- Fuster, C. (2016). *Pensar históricamente: La evaluación en las PAU de Historia de España*. València: Tesis Doctoral.
- Fuster, C., & Sáiz, J. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Revista Investigación en la Escuela* 84, 47-57.
- Fuster-Guillén, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
- García-Pérez, F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 4 (64),, 1-24.
- Gelfert, A. (2014). *A critical introduction to testimony*. A&C Black.
- Gettier, E., & León, P. (2013). ¿ Una creencia verdadera justificada es conocimiento? *Disputatio. Philosophical Research Bulletin*, 2(3), 185-193.
- Gilly, M. (2001). As representações sociais no campo da educação. En *As representações sociais* (págs. 321-342).
- Gilly, M. (2003). Les représentations sociales dans le champ éducatif. En D. Jodelet, *Les représentations sociales* (págs. 383-406). France: Presses Univesitaires de France.
- Gimeno-Sacristán, J. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*,15, 60-66.
- Giroux, H. (2015). *Schooling and the struggle for public life: democracy's promise and education's challenge*. Paris: Taylor and Francis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Giroux, H. (2016). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, 17(2), 13-26.
- Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (Vol. 1). Madrid: Morata.
- Gómez-Carrasco, C., & Rodríguez, R. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU. Revista de Docencia Universtaria*, 12 (2), 307-325.
- Gómez-Carrasco, C., & Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria; Una evaluación en competencias? *Revista complutense de educación*, 24(1), 91-115.
- Gómez-Carrasco, C., & 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.
- Gómez-Carrasco, C., & Miralles, P. (2018). Las competencias históricas en perspectiva comparada. Enfoques internacionales sobre su desarrollo y evaluación. *Educatio Siglo XXI, Vol. 36 n° 1*, 11-20.
- Gómez-Carrasco, C., Chaparro, A., Felices, M., & Cózar, R. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia: análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula Abierta*, 65-74.
- Gómez-Carrasco, C., López-Facal, R., & Castro-Fernández, B. (2019). Educación histórica y competencias educativas. *Educar em Revista*, 35(74), 145-171.
- Gómez-Carrasco, C., Rodríguez, R., & Miralles, P. (2015). La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 150.
- Gómez-Carrasco, C., Rodríguez, R., & Mirete, A. (2014). Relación entre metodología docente y uso de recursos de innovación en la enseñanza de la historia. Un análisis a través de los recuerdos de los maestros en formación. *Clío: History and History Teaching.*, (42), 12., 1-15.
- Gómez-Carrasco, C., Rodríguez, R., & Mirete, A. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas: una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*.

- Gómez-Carrasco, J., Ortuño, J., & Miralles, J. (2018). *Enseñar Ciencias Sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Barcelona: Octaedro.
- González-Pérez, T. (2018). *Entre el Olvido y la memoria. Educación, mitos y realidades*. València: Tirant Lo Blanch.
- González-Valencia, G., Pagés, J., & Santisteban, A. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Revista Internacional de Investigación en Educación, 13 (Primera parte dossier Etnografía)*, 1-23.
- Goodman, J. (2002). *La educación democrática en la escuela*. . Publicaciones MCEP.
- Goodman, J., & Adler, S. (1985). Becoming an elementary social studies teacher. A study of perspectives. *Theory and Research in Social Education, 13*, 1-20.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Grant, S. G. (2014). *History lessons: Teaching, learning, and testing in US high school classrooms*. Routledge.
- Grever, M., Haydn, T., & Ribbens, K. (2008). Grever, M., Haydn, T., & Ribbens, K. (2008). Identity and school history: The perspective of young people from the Netherlands and England. *Journal of Educational Studies, 56(1)*, 76-94.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Columbia University: Teachers College Press.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research, 2*, 163-194.
- Gudmundsdóttir, S., & Shulman, L. (2005). Conocimiento didáctico de las Ciencias Sociales. *Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2*, 1-12.
- Habermas, J. (1999). *Ciencia y técnica como "ideología"*. . Madrid: Tecnos.
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory*. University of Chicago Press.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva (Vol. 6)*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Harris, M., & Orth, U. (2020). The link between self-esteem and social relationships: A meta-analysis of longitudinal studies. . *Journal of personality and social psychology, 1459.*, 119(6).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Harris, R., & Burn, K. (2017). English history teachers' views on what substantive content young people. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 518-546.
- Harris, R., & Reynolds, R. (2018). Exploring teachers' curriculum decision making: insights from history education. *Oxford Review of Education*, 44(2), 139-145.
- Haydn, G., & Harris, R. (2010). Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: a view from the UK. *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), 241-261.
- Henríquez, R. (2011). Aprender a explicar el pasado: el rol de causalidad y las evidencias históricas en el aprendizaje de la historia de alumnos chilenos. *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas de I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia*, (págs. 91-98).
- Hernández, C. (2012). En AUPDCS, La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales. En N. De Alba, F. García, & A. Santisteban, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (págs. 63-73). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica. Diada.
- Hernández, E., & Medina, R. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 499-512.
- Hernández, M. (2021). *La formación inicial del profesorado en educación primaria desde los códigos pedagógicos y sociales. Configuración y desarrollo*. Benemerita Universidad Autónoma de Puebla: Tesis Doctoral.
- Hernández-Ramos, P., & De la Paz, S. (2009). Learning history in middle school by designing multimedia in a project-based learning experience. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 151-173.
- Hilton, D., & Liu, J. (2008). Culture and intergroup relations: The role of social representations of history. *Handbook of motivation and cognition across cultures*, 343-368.
- Hmelo-Silver, C., Duncan, R., & Chinn, C. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark. *Educational Psychologist*, 42 (2) 99-107.
- Hobsbawm, E., & Beltrán, J. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Honing, M., & Porat, D. (2019). The British, the tank, and that Czech: How teachers talk about people in history lessons. *Theory & Research in Social Education*, 1-22.

- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of Social Psychology*, 45, 65-86.
- Husband, C. (2007). Educación para la ciudadanía en una europa diversificada: Tensiones y dificultades sobre la educación para la ciudadanía en entornos urbanos transculturales. . *Enseñanza De Las Ciencias Sociales: Revista De Investigación*, (6), 139-146.
- Husbands, C. K. (2003). *Understanding history teaching: Teaching and learning about the past in secondary schools*. UK: McGraw-Hill Education .
- Husserl, E. (1998). The Paris Lectures. 1-39. Springer: Dordrecht.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Imbernon, F., & Angulo, K. (2005). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Inarejos-Muñoz, J. (2017). El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 157-166.
- Jenkins, K. (2009). *At the Limits of History: Essays on Theory and Practice*. London and NY: Routledge.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II* (págs. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. *Les représentations sociales, vol 5*.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Revista de Educación, vol 21*.
- Josselson, R. (2013). *Interviewing for qualitative inquiry: A relational approach*. Guilford Press.
- Jovchelovitch, S. (2006). *Knowledge in context*. Londres: Routledge.
- Juliá, S. (2010). Tres apuntes sobre memoria e historia”. Hoy no es ayer. *Hoy no es ayer. Ensayos sobre la España del siglo XX*, 335-375.
- Justel, N., Psyrdellis, M., & Ruetti, E. (2013). Modulación de la memoria emocional: una revisión de los principales factores que afectan los recuerdos. *Suma psicológica*, 20(2), 163-174.
- Khun, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Ciudad de México: FCE.
- King, N., Horrocks, C., & Brooks, J. (2018). *Interviews in qualitative research*. SAGE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kirschner, P., Sweller, A., & Clark, R. (2006). An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41 (2), 75-86.
- Köhler, H. (1997). El nacionalismo: un pasado ambiguo y un futuro sangriento. *Revista de Estudios Políticos*, 98.
- Korthagen, A. (2010). Situated Learning Theory and the Pedagogy of Teacher Education: Towards an Integrative View of Teacher Behavior and Teaching Learning.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lackey, J. (2011). Acquiring knowledge from others. *Social epistemology: Essential readings*, 71.
- Lagarto, M. (2017). *Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3º ciclo do ensino básico*. Universidade do Minho: Tesi de doctorado.
- Lautier, N. (1997). *A la rancontre de l'histoire*. Villeneuve d'Arq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history , 31-77, Washington: National Academies Press. En M. B. Donovan, *How students learn: History in the classroom* (págs. 31-77). Washington: National Academies Press.
- Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. En L. S. Perikleous, *The Future of the Past: Why History Education matters* (págs. 129-168). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research.
- Lensmire, T. (1998). Rewriting student voice. *Journal of curriculum studies* 30(3), 261-291.
- Lerner, D. (2001). Dialéctica y Psicología. Una perspectiva epistemológica. En J. Castorina, *Desarrollos y Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires. Buenos Aires: EUDEBA.
- Lesh, B. (2011). Why won't you just tell us the answer. *Teaching historical thinking in grades*, 712.
- Levesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Levesque, S. (2011). What it means to think historically. New possibilities for the past. En *Shaping history education in Canada* (págs. 115-138).

- Lévesque, S. (2014). What is the Use of the Past for Future Teachers? A Snapshot of Francophone Student Teachers in Ontario and Québec Universities. En R. Sandwell, & A. Heyking, *Becoming a History Teacher* (págs. 115-138). Toronto: University of Toronto Press.
- Lévesque, S., & Zanazanian, P. (2015). History Is a Verb: We Learn It Best When We Are Doing It!": French and English Canadian Prospective Teachers and History. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 32-51.
- Levy, B., Thomas, E., Drago, K., & Rex, L. (2013). Examining studies of inquiry-based Learning in three fields of education: Sparking generative conversation. *Journal of Teacher Education*, 64 (5), 387-408.
- Libaneo, J. (1982). Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico. *Ande* 1, 4, 6-11.
- Liu, J., & Hilton, D. (2005). How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics. *British Journal of Social Psychology*, 44(4), 537-556.
- Liu, J.H, Goldstein-Hawes, R., & Hilton, D. (2005). Social representations of events and people in world history across 12 cultures. *Journal of cross-cultural psychology*, 36(2), 171-191.
- Lomas, C. (2011). *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- López-Castelló, R. (2021). La Historia del Arte Escolar en el recuerdo del profesorado de Educación Secundaria en formación. *Revista complutense de Educación*, 32(1), 1-12.
- López-Facal, R. (2011). Aprender de los conflictos. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 69, 5-7.
- López-Facal, R. (2014). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clio y asociados*.
- López-Facal, R., & Cabo-Villaverde, M. (2012). Enseñanza primaria y nacionalización de la población española (1850-1931). En *De la idea a la identidad: estudios sobre nacionalismos y procesos de nacionalización: estudios en homenaje a Justo Beramendi* (pág. 9). Comares.
- López-Facal, R., Miralles, P., Prats, J., & Gómez-Carrasco, C. (2017). Pensamiento histórico, enseñanza de la historia y competencias educativas. *Educación histórica y desarrollo de competencias*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Maestro, P. (1997). *Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia*. Clio&Asociados.
- Maestro, P. (2005). La idea de España en la historiografía escolar del siglo XIX. En A. Morales Moya, & M. Esteban de Vega, *¿Alma de España? Castilla en las interpretaciones del pasado español* (págs. 179-181). Madrid: Marcial Pons.
- Magalhaes, O. (2002). *Concepções de História e de Ensino da História – Um estudo no Alentejo*. Lisboa: Edições Colibri.
- Maggioni, L., VanSledright, B., & Alexander, P. (2009). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214.
- Manso-Ayuso, J., & Martín-Ortega, E., (2015) Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudios de casos en dos universidades. *Revista de Educación* (364), 145-169.
- Maraver, P., Romero, C., Martín, A., & Montilla, M. (2018). Análisis de las expectativas del profesorado novel sobre su futura labor docente. *Aula abierta*, 47(2), 185-192. *Aula abierta* 47(2), 185-192.
- Marcelo, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, 151-186.
- Martin, D., & Monte-Sano, C. (2008). Inquiry, controversy, and ambiguous texts: Learning to teach for historical thinking. *History education*, 101, 167-186.
- Martín-Baró, I. (1985). *Acción e ideología*. San Salvador: UCA.
- Martínez, C., & Rivero, A. (2001). El conocimiento profesional sobre el conocimiento escolar en la clase de conocimiento del medio. *Investigación en la escuela: revista de investigación e innovación escolar*, 45, 67-75.
- Martínez-Valcárcel, N. (2014). *La historia de España en los recuerdos escolares: análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. València: Nau Llibres.
- Martínez-Valcárcel, N., Souto, X., & Beltrán, J. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (5), 55-71.
- Mateos, J. (2001). Genealogía del código pedagógico del entorno. *Aula*, vol. 13, 19-35.

- McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education*, 35, 73-80.
- McDiarmid, G. (1994). Understanding history for teaching: A study of the historical understanding of prospective teachers. En M. Carretero, & J. Voss, *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (págs. 159-185). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- McKoon, G., Ratcliff, R., & Dell, G. (1986). A critical evaluation of the semantic-episodic distinction. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 295-306.
- Mead, G. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: Chicago University.
- Medina. (2016). La integración sociocultural: una visión del inmigrante latinoamericano residente en Cataluña. *Polis (12) 2*, 141-175.
- Mèlich, J. (2006). El trabajo de la memoria, o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación (5)*, 115-124.
- Merchán, F. (2000). *La historia regulada. un viaje de ida y vuelta*. Cuadernos de pedagogía (295): 52-56.
- Merchán, F. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica De Las Ciencias Experimentales y Sociales (15)*, 3-21.
- Merchán, F. (2002). Profesores y alumnos en la clase de historia. *Cuadernos De Pedagogía (309)*, 90-94.
- Merchán, F. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Merchán, F. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 21*, 33-51.
- Merchán, F. (2010). La práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales como objeto de investigación de la didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula. En *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (págs. 105-113). Institución Fernando el Católico, ..
- Merchán, F., & Duarte, O. (2014). Los grupos de innovación en la enseñanza de la Historia en Bachillerato: innovación, cambio y continuidad. En N. Martínez-Valcárcel, *La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachillerato (1993-2013) Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (págs. 53-74). València: Nau Llibres.
- Merchán, F., & Pérez, F. (1987). Reflexiones sobre el uso de una metodología investigativa en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en la adolescencia. *Investigación en la Escuela, 1*(2), 37-47.
- Meyer, J., Kamens, D., & Benavot, A. (2017). *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century* (Vol. 36). Routledge.
- Miguel-Revilla, D., & Fernández, J. (2017). Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 1*(1), 86-101.
- Miguel-Revilla, D., Carril-Merino, T., & Sánchez-Agustí, M. (2021). An Examination of Epistemic Beliefs about History in Initial Teacher Training: A Comparative Analysis between Primary and Secondary Education Prospective Teachers. *The Journal of Experimental Education, 89*.
- Mira, A., & Sáiz, J. (2020). El docente investigador en las aulas de la enseñanza básica. El modelo Gea-Clío. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia, 100*, 47-52.
- Miralles, P., & De Pro-Bueno, A. (2009). El currículo de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria. *Educatio siglo XXI, 27*(1), 59-96.
- Miralles, P., Gómez-Carrasco, C., & Rodríguez, R. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje: Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 43*(4), 161-184.
- Miralles, P., Gómez-Carrasco, C., & Sánchez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas: análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*.
- Miralles, P., Guerrero, C., & Ibáñez, R. (2021). Competencias históricas y enseñanza de la historia: La perspectiva del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. En *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia Covid-19* (págs. 291-300). Dykinson.

- Montanares-Vargas, E., & Llancavil, D. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 85-98.
- Monteagudo, J., & López-Facal, R. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿ incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España. ., *Perfiles educativos*, 40(161), 128-146.
- Monteagudo, J., Miralles, P., & Vila, J. (2014). *Evaluación de la materia de Historia. El caso de la región de Murcia*. Saarbrücken,: Publicia.
- Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents writing. *The Journal of the Learning Sciences* 19(4), 539-568.
- Monte-Sano, C., & Budano, C. (2013). Developing and Enacting Pedagogical Content Knowledge for Teaching History: An Exploration of Two Novice Teachers Growth Over Three Years. *The Journal of the Learning Sciences*, 22 (2), 171-221.
- Mora, M. (2002). Las teorías de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital* n°2, 1-12.
- Moradiellos, E. (2013). *El oficio de historiador: estudiar, enseñar, investigar*. Madrid: Akal.
- Moreno-Vera, J., & Alven, F. (2020). Concepts for historical and geographical thinking in Sweden's and Spain's Primary Education curricula. *Humanities and Social Sciences Communications* 7.1, 1-10.
- Morote, A., Campo, B., & Colomer, J. (2021). Percepción del cambio climático en alumnado de 4º del Grado en Educación Primaria (Universidad de Valencia, España) a partir de la información de los medios de comunicación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2021, vol. 24, no 1.
- Moscovici, S. (1981). *Representaciones sociales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Navarro, E., & Martínez-Valcárcel, N. (2012). ¿ Cómo conocer la formación ciudadana de los estudiantes? Las concepciones de los alumnos y la entrevista semiestructurada como estrategia de investigación. *XXIII Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, 411-420.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Neumann, R. (2017). American Democracy in Distress: The Failure of Social Education. *Journal of Social Science Education, 16(1)*, 5-16.
- Nuttall, D. (2013). Possible futures: Using frameworks of knowledge to help Year 9 connect past, present and future. *Teaching History, 151*, 33-44.
- Ocasio, W., Mauskopf, M., & Steele, C. (2016). History, society, and institutions: The role of collective memory in the emergence and evolution of societal logics. *Academy of Management Review 41(4)*, 676-699.
- Ormond, B. (2019). The impact of standards-based assessment on knowledge for history education in New Zealand. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 26(2)*, 143-165.
- Ortiz, R. (1994). Cultura e sociedade global. En *Mundialização e cultura* (págs. 1330-1334). Sao Paulo: Editora Brasiliense.
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., & Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 32(1)*, 119-133.
- Pacheco, P. (2014). *Os discursos e as práticas no ensino e aprendizagem da História: representações de professores e alunos do ensino secundário*. Porto: Tesis Doctoral.
- Páez, D. (1987). *Pensamiento, individuo y sociedad, cognición y representación social*. Fundamentos.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. . *Signos. Teoría y práctica de la educación, 13*, 38-51.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículum y la didáctica de las ciencias sociales. *Revista de Investigación Latinoamericana (PEL), 30(1)*, 255-269.
- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia,. *Íber. Didáctica de las Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, nº 44*, 45-56.
- Pagès, J. (2006). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 4*, 151-178.
- Pagès, J., Martínez-Valcárcel, N., & Aldunate, M. (2014). El tiempo histórico: Construcción y referentes en la memoria del alumnado. En Martínez, N. (Dir.) *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder*

de cambio de los testimonios de profesores y alumnos. Valencia: Nau Llibres (págs. 229-265).

- Palacios, N., & Roca, R. (2017). El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación. *Biblio3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales.* (22) nº 1204. 1-27
- Palacios, N. (2018). El currículo de las Ciencias Sociales y las pruebas Saber 11 en Colombia: consonancias y disonancias. *Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación,* (9)2, 80-16.
- Palacios N., Chaves, L., & Martín, W. (2020). Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación,* 13(Primera parte dossier Etnografía), 1-29.
- Palacios, N. (2019). *La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: prácticas pedagógicas, concepciones y discursos de los estudiantes.* València: Tesis Doctoral.
- Pallás, A. (2005). El curriculum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI. En *Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático* (págs. 41-98). Secretaría General Técnica.
- Palomo, A. (2001). *Didáctica para favorecer el aprendizaje de la historia nacional y la vinculación del alumno de secundaria básica con su contexto social a partir del tema del hombre común.* . Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Parellada, C., & Castorina, J. (2016). Conocimientos históricos de los alumnos: Cultura y política. *Enseñanza De Las Ciencias Sociales: Revista De Investigación,* (15),, 133-144.
- Parra, D. (2008). Recursos didácticos para construir la nación. un estudio de caso, Castellón en el cambio de siglos. *Didáctica De Las Ciencias Experimentales y Sociales: revista de investigación* (22), 23-40.
- Parra, D. (2013). La conceptualización de la historia escolar y sus implicaciones didácticas. un estudio a partir del recuerdo de estudiantes de BUP. *Didáctica De Las Ciencias Experimentales y Sociales,* 3-21.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Parra, D. (2019). Representación de la Historia escolar y crítica del consenso del sentido común. (pp. 73-98). Tirant Hu. En D. Parra, & C. Fuertes, *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica* (págs. 73-98). València: Tirant lo Blanch.
- Parra, D., & Morote, A. (2020). Memoria escolar y conocimientos didáctico-disciplinares en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 11-32.
- Parra, D., & Segarra, J. (2011). Cultura y pertenencia: el tratamiento didáctico de contenidos histórico-culturales en las aulas valencianas de Educación Infantil y Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 65-83.
- Parra, D., & Segarra, J. (2014). Discurso de ciudadanía e identidad en la formación de maestros. En I. García, *El estudio del discurso en comunidades educativas: aproximaciones etnográficas* (págs. 145-152). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Parra, D., & Segarra, J. (2018). El aprendizaje de la nación en los regímenes pedagógicos de la España contemporánea. En *Ondear la nación: nacionalismo banal en España* (págs. 181-204). Comares.
- Parra, D., Colomer, J., & Sáiz, J. (2015). Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, 79, 8-14.
- Parra, D., Fuertes, C., Asensi, E., & Colomer, J. C. (2021). The impact of content knowledge on the adoption of a critical curriculum model by history teachers-in-training. *Humanities and Social Sciences Communications volume 8*, Article 64.
- Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of historical thinking: First steps. . *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Pérez, J. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación*, 27, 37-55.
- Pérez, R., Ruíz, A., & Gómez-Carrasco, C. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250.
- Pérez-Zafrilla, P. (2013). Implicaciones normativas de la psicología moral: Jonathan Haidt y el desconcierto moral. *Daimon Revista Internacional de Filosofía* 59 (, 9-25.

- Pierre, K., & Michel, Y. (2016). *Formation, transformations des savoirs scolaires. Histoires croisées des disciplines, XIXe-XXe siècles*. Caen: Presses Université de Caen.
- Pinto, M. (2012). *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Doctoral dissertation, Universidade do Minho,
- Plà, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. Barcelona: Plaza y Valdés.
- Pollock, S. (2014). The Poverty and Possibility of Historical Thinking: An Overview of Recent Research into History Teacher Education. En R. Sandwell, & A. Heyking, *Becoming a History Teacher* (págs. 60-74). Toronto: University of Toronto Press.
- Popkewitz, T. S. (2001). History, the Problem of Knowledge, and the New Cultural History of Schooling. En M. A. Thomas S. Popkewitz, *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling*.
- Porlán, R., & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Diada.
- Porlán, R., Martín-del Pozo, R., Rivero, A., Azcárate, M., Harres, J., & Pizzato, M. (2011). El cambio del profesorado de Ciencias II: Itinerarios de progresión y obstáculos en estudiantes de magisterio. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 29 (3), 353-370.
- Portela-Pruaño, A., Martínez-Valcárcel, N., & García-Hernández, M. (2014). La voz de los alumnos como testimonio vivo. En N. Martínez-Valcárcel, *La historia de España en los recuerdos escolares: análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (págs. 101-127). València: Nau Llibres.
- Pousa, M., & López-Facal, R. (2013). Eurocentric History in Spanish Textbooks. *History Education Research Journal* 12(1), 107-120.
- Pozo, J., Carretero, M., & Asensio, M. (1983). Cómo enseñar el pasado para entender el presente: Observaciones sobre la didáctica de la historia. *Infancia y aprendizaje*, 6(24), 55-68.
- Prats, J. (2010). *En defensa de la historia como materia educativa. Tejuelo*. Barcelona: Didáctica de la lengua y la literatura. Educación.
- Prats, J., & Santacana, J. (2011). Por qué y para qué enseñar Historia. En J. Prats, *Didáctica de la Geografía y la Historia* (págs. 13-29). Barcelona: Graó.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Prats, J., Morena, C., & Sabariego, M. (2019). La investigación evaluativa de materiales didácticos para la educación política y ciudadana a través de contenidos históricos. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(2).
- Prieto, J., Gómez-Carrasco, J., & Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 14-34.
- Puche, S., Martínez, P., Ayala, B., & González, M. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 331-354.
- Quivy, R. (2005). *Research Manual in Social Sciences*.
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30 (1), 86-112.
- Reisman, A. (2017). Integrating Content and Literacy in Social Studies: Assessing Instructional Materials and Student Work From a Common Core-Aligned Intervention. *theory & Research in Social Education*, 45:4, 517-554.
- Reisman, A., & Fogo, B. (2016). Contributions of educative document-based curricular materials to quality of historical instruction. *Teaching and Teacher Education*, 59, 191-202.
- Ricoeur, P., & Neira, A. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Ridder, H. (2014). Book Review: Qualitative data analysis. A methods sourcebook.
- Rincón, A. (2007). Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, (12), 51-82.
- Rivera, J. (2016). La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Educación y Humanismo*, 18 (31), 241-256.
- Robinson, C., & Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: Values and perspectives. *Improving schools* 10(1), 5-17.
- Rodríguez-Lestegas, F. (1998). La formación inicial de los maestros en la actualidad: historia de una inconsecuencia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(1), 1-13.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*, 14.
- Roediger, H., & Abel, M. (2015). Collective memory: a new arena of cognitive study. *Trends in cognitive sciences* 19(7), 359-361.

- Romero-Morante, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-31.
- Romero-Morante, J. (2018). La historia del currículum como fuente para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (3), 103-118.
- Rosso, I., & Alcalá, M. (2016). La formación docente y el ejercicio profesional de los noveles profesores en Historia. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación* 9, 59-70.
- Rosso, I., & Ruzich, A. (2014). El egresado universitario y su práctica profesional: el profesor en historia. *XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia*.
- Rozada, J. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid: Akal Referentes.
- Rozada, J., & Cascante, C. (1989). Proyectos curriculares y formación en el trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*, 168,, 28-32.
- Rubio, G. (2011). La construcción del pasado reciente en la experiencia chilena. Reflexiones para una pedagogía de la memoria. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (15), 47-58.
- Ruíz-Olabuenaga, J. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rusen, J. (2007). How to make sense of the past-salient issues of metahistory. *he Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa* 3(1), 169-221.
- Sáenz-Del Castillo, A. (2016). Representaciones sociales en la práctica de enseñar y aprender ciencias sociales en el alumnado de formación inicial de profesorado. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* (15), 99-109.
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales.*, 37-64.
- Sáiz, J. (2012). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana com estudiantes de 2º ESO. *Clío*, 1-20.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (27), 43-66.
- Sáiz, J. (2014). “Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N° 29-1,*, 83-99.
- Sáiz, J. (2015). Educación histórica y narrativa nacional. PhD diss. València: Universitat de València.
- Sáiz, J. (2017). Pervivencias escolares de narrativa nacional española: reconquista, reyes católicos e imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 165-201.
- Sáiz, J., & Gómez-Carrasco, C. (2016). Investigar pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 175-190.
- Sáiz, J., & López-Facal, R. (2012). Aprender y argumentar España. la visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato. *Didáctica De Las Ciencias Experimentales y Sociales* (26), 95-120.
- Sáiz, J., & López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales* (52), 87-101.
- Sáiz, J., & Parra, D. (2017). Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: El aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado* 20(2), 95-110.
- Sáiz, J., Gómez-Carrasco, C., & López-Facal, R. (2018). Historical thinking, causal explanation and narrative discourse in trainee teachers in Spain. *Historical Encounters*, 5(1), 16-30.
- Salkind, N. (2009). Exploring research. *Saddle River: Pearson Education*, 243-251.
- San Martín, D. "Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa." *Revista electrónica de investigación educativa* 16.1 (2014): 104-122.

- San Martín, D., & Quilaqueo, D. (2012). Habitus profesional y relaciones. intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. *Perfiles educativos*, 34(136), 63-78.
- San Martín, J. (1987). *La fenomenología de Husserl como utopía de la razón (Vol. 10)*. Anthropos Editorial.
- San Pedro, M. (2017). El profesorado de Ciencias Sociales en contextos rurales de Asturias: concepciones y usos de recursos educativos. *Aula abierta*, 33-40.
- San Pedro-Veledo, M., & López-Manrique, I. (2017). Empatía histórica y aumento de la tolerancia hacia la figura de los refugiados: estudio con profesorado en formación. *Revista de Psicología y Educación/Journal of Psychology and Education*, 12(2), 116-128.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Recuperado http://epistemologia-doctoradounermb.bligoo.es/media/users/16/812365/files/142090/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf.
- Sant, E., Santisteban, A., Pagès, J., & Boixader, A. (2015). ¿Quién y cómo construye el ‘nosotros’? la construcción narrativa del ‘nosotros catalán’ a partir de los acontecimientos de 1714. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (14), 3-17.
- Santaella, M. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de investigación educativa*, 24(1), 147-164.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados* (14), 34-56.
- Santisteban, A., González, N., & Pagès, J. (2009). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, P. Rivero, & P. Domínguez, *Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales* (págs. 115-128). Zaragoza: Instituto Fernando el Católico.
- Schacter, D. (2003). *Los siete pecados de la memoria*. Barcelona: Ariel.
- Schacter, D., Addis, D., & Buckner, R. (2007). Remembering the past to imagine the future: The prospective brain. *Nature Reviews Neuroscience* 8(9), 657.
- Schön, D. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum inquiry*, 22(2), 119-139.
- Searle, J. (1985). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: University Press.
- Segarra, J. (2019). La narrativa de la modernidad y el relato de nación española en los libros de texto de Educación Secundaria. In Reinterpretar la tradición, transformar

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica. En D. Parra, & C. Fuertes, *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica* (págs. 173-208). València: Tirant Humanidades.
- Seixas, P. (1998). Student teachers thinking historically. *Theory & Research in Social Education, 26*(3), 310-341.
- Seixas, P. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Seixas, P. C. (2000). *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. NY: NYU Press.
- Seixas, P., & Morton, P. (2013). *The big six his-torical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Serrano, T. (1987). *Curriculum, modelos didácticos y modelos de instrucción: el caso de la enseñanza de las ciencias*. Somosaguas: Instituto de Estudios Pedagógicos.
- Shemilt, D. (2009). *Drinking an ocean and pissing a cupful. National history standards: the problems of the canon and the future of teaching history*.
- Shulman, L. (1986). El saber y entender de la profesión docente. *Estudios Públicos, 99*, 195-224.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9*, 2, 1-30.
- Siede, I. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas y contenidos. En S. Gvirtz, *Criterios Sociales en la Escuela* (págs. 210-228).
- Smith, J., & Shinebourne, P. (2012). Interpretative phenomenological analysis. *American Psychological Association*.
- Sola, J., Marín, J., Alonso, S., & Gómez, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiantado del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*(2).
- Solbes, J. (2009). Dificultades de aprendizaje y cambio conceptual, procedimental y axiológico (I): resumen del camino avanzado. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 2*-20.

- Soriano, M., Macizo, P., & Bajo, T. (2004). Diferencias individuales en tareas de interferencia episódica y semántica. *Psicothema* 16(2).
- Souto, X.; Martínez-Valcárcel, N.; Parra, D. (2014). La representación poliédrica de la memoria escolar: un proyecto de investigación sobre las clases de Historia de España. En: Martínez-Valcárcel, N. (dir.). En *La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en Bachillerato (1993-2013): análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. Valencia: Nau Llibres.
- Souto, X., Díaz, S., Pagès, J., & Espinoza, I. (2014). *La Historia de España en los recuerdos escolares: análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. València: Nau Llibres.
- Souto, X., Fuster, C., & García-Monteagudo, D. (2017). Estrategias de resolución de problemas en la formación docente. Estudios de casos.
- Souto, X., Fuster, C., & Sáiz, J. (2014). Un camino de ida y vuelta: reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de la Geografía e Historia. En *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (págs. 157-166). València: Servei de Publicacions.
- Stefaniak, A., & Bilewicz, M. (2015). Contact with a multicultural past: A prejudice-reducing intervention. *International Journal of Intercultural Relations*, 50,, 60-65.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). Memos and diagrams. En *Basics of Qualitative Research 3e*. Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Strauss, A., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Suárez, M. (2012). Concepciones sobre la Historia en Primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Tamim, S., & Grant, M. (2013). Definitions and uses: Case study of teachers implementing project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 9.
- Topolsky, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. En M. Carretero, & J. Voss, *Aprender y pensar la historia* (págs. 101-120). Buenos Aires: Amorrortu.
- Travé, G. (2017). Aportaciones de la investigación en didáctica de las ciencias sociales para la mejora de los materiales curriculares. En *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (págs. 574-587). Universidad de Córdoba.
- Trepát, C. (2015). La historia en la LOMCE. . *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, 79, 49-59.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. *Organization of memory I*, 381-403.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford: Clarendon.
- Tutiaux-Guillon. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación* (2), 27-35.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire: l'histoire-géographie dans le secondaire français. En *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (págs. 117-146). Bruselas: De Boeck.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? *American educational research journal*, 31(3), 453-479.
- Uriquiza, A., Billi, M., & Leal, T. (2017). Aplicar una distinción. Un programa sistémico-constructivista para la investigación social cualitativa. *Revista Mad*, (37), 21-52.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo* 41(2), 207-222.
- Vallejos, N. (2020). *Educación para la ciudadanía en el currículum prescrito de historia, geografía y ciencias sociales en Chile 1996-2013*. Universidad de Chile: Tesis Doctoral.
- Vallés, M. *Ventajas y desafíos del uso de programas informáticos (eg ATLAS. Ti y MAXqda) en el análisis cuantitativo: una reflexión metodológica desde la*

- grounded theory y el contexto de la investigación social española*. Fundación Centro de Estudios Andaluces, 2002.
- Vallés, M. "El reto de la calidad en la investigación social cualitativa: de la retórica a los planteamientos de fondo y las propuestas técnicas." *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)* 110.1 (2005): 91-114.
- Vallés, M. *Entrevistas cualitativas*. Vol. 32. CIS, 2007.
- Valls, R. (2004). La enseñanza de la Historia: Entre polémicas interesadas y problemas reales. En E. Nicolás, & J. Gómez, *Miradas a la Historia: Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (págs. 141-154). Murcia: Universidad de Murcia.
- Valls, R. (2009). *Historia y memoria escolar: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*. València: Universitat de València.
- Valls, R. (2018). Rafael ballester y su manual de historia de españa: Un ejemplo de la renovación didáctica de inicios del siglo XX. *Historia Y Memoria De La Educación* (8), 651-681.
- Valls, R., & López-Facal, R. (2011). Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en españa y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza De Las Ciencias Sociales* (10).
- Valls, R., & Parra, D. (2018). Las competencias educativas en los libros de texto de historia. En *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (págs. 87-98). Octaedro Editorial.
- van Drie, J., & van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20 (2), 87-110.
- van Hover, S., & Yeager, E. (2007). "I Want to Use My Subject Matter to...": The Role of Purpose in One US Secondary History Teacher's Instructional Decision Making. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 670-690.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education. *Review of research in education* 32(1), 109-146.
- VanSledright, B. (2004). What does it mean to think historically... and how do you teach it? *Social Education* vol68 (3), 230-234.
- VanSledright, B. (2011). The Challenge of Rethinking History Education. En *Practice, Theories, and Policy*. New York: Routledge.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- VanSledright, B. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. New York: Routledge.
- Vidiella, J., & Larrain, V. (2015). . El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente. *Revista mexicana de investigación educativa* 20(67), 1281-1310.
- Villalón-Gálvez, G. (2020). ¿Qué historia enseñarían? Y ¿Qué historia contarían? Creencias sobre la Enseñanza de la Historia y la Historia de los futuros profesores y profesoras de Historia. *Nuevas Dimensiones*, (3), 14-32.
- Villanueva, J. (2012). La epojé y la reducción como acceso a la vida trascendental. *Letras* 83 (118), 213-232.
- Villanueva, J. (2014). *La fenomenología como afirmación de un nuevo humanismo*. Universidad Católica del Perú.
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación* vol.25, 243-269.
- Virta, A. (2001). Student teachers' conceptions of history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 2 (1), 53-64.
- Voet, M., & De Weber, B. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*, 55, 57-67.
- Voet, M., & De Wever, B. (2017). Preparing pre-service history teachers for organizing inquiry-based learning: The effects of an introductory training program. *Teaching and Teacher Education*, 63, 206-217.
- Walkerdine, V. (2000). La infancia en el mundo post-moderno: la psicología de desarrollo y la preparación de los futuros ciudadanos. En M. C. Popular, *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos liberales* (págs. 83-108).
- Watts, M., & Jofili, Z. (1998). Towards critical constructivist teaching. *International Journal of Science Education*, 20(2), 173-185.
- Wiley, J., & Voss, J. (1996). The effects of “playing historian” on learning in history. *Applied Cognitive Psychology*, 10 (7), 63-72.
- Wilson, S., & Wineburg, S. (1993). Wrinkles in time and place: Using performance assessments to understand the knowledge of history teachers. *American Educational Research Journal*, 30(4), 729-769.
- Wineburg, S. (2010). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi delta kappan*, 81-94.

- Wineburg, S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2012). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. Teacher College Press.
- Woolfolk, A., Davis, H., & Pape, S. (2006). Teacher knowledge and beliefs. *Handbook of educational psychology*, 715-738.
- Wyle, C., & Bonne, L. (2016). Secondary Schools in 2015: Findings from the NZCER National Survey. *New Zealand Council for Educational Research*. Wellington.
- Yamashiro, J., Hirst, W., & Coman, A. (2018). Collective memory from a psychological perspective. *Trends in cognitive sciences* 22(5), 438-451.
- Young, C. (2011). The return to subjects: A sociological perspective on the UK Coalition government's approach to the 14–19 curriculum. *The Curriculum Journal*, 22,, 265-278.
- Zabalza, M. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de educación*, (340), 51-58.
- Zamudio, J. (2003). El conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, (8), 87-103.
- Zamudio, J. (2012). El conocimiento del profesor que enseña historia. *Enseñanza De Las Ciencias Sociales: Revista De Investigación* (11), 31-41.
- Zollman, K. (2015). Modeling the social consequences of testimonial norms. *Philosophical Studies*, 172(9), 2371-2383.

ANEXOS

**EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO
CRÍTICO**

ANEXO (I)

**DOCUMENTO PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO POR EL
COMITÉ DE EXPERTOS**

**GUÍA PARA LA VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS DEL CUESTIONARIO
SOBRE RECUERDO Y REPRESENTACIÓN DE LA HISTORIA ESCOLAR**

Nombre y apellidos del experto:

PARTE I. DISEÑO Y ASPECTOS FORMALES DEL CUESTIONARIO

Marque con una X el valor seleccionado: (1) Insuficiente, (2) Regular, (3) Bueno, (4) Excelente

II. Valoración de los aspectos formales del cuestionario	Indicadores				Observaciones del experto/a
	1	2	3	4	
ITEMS					
1. La estructura del ejercicio es adecuada					
2. El lenguaje que se utiliza es claro y comprensible					
3. El tamaño y fuente de letra empleados son pertinentes					
4. El diseño y la combinación de preguntas abiertas y cerradas son adecuados					
5. El número de preguntas y la extensión del cuestionario es adecuada					
6. Agradecimiento de la participación en el cuestionario					
Comentarios y recomendaciones generales					

**PARTE II. VALORACIÓN DE LOS CONTENIDOS Y RELACIÓN CON LA
CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DEL
CUESTIONARIO**

Marque con una X el valor seleccionado: (1) Insuficiente, (2) Regular, (3) Bueno, (4) Excelente

ANEXOS

III. Valoración de los contenidos de la prueba	Indicadores				Observaciones del experto/a
	ITEMS	1	2	3	
7. El contenido de las preguntas tiene una estructura y un mensaje coherente					
8. Las cuestiones 1 a 3 sobre los recuerdos de las clases de Historia permiten valorar si los futuros docentes se sentían atraídos por la asignatura y cuáles son sus percepciones sobre la misma años después de cursarla.					
9. La cuestión 4 sobre el aprendizaje consciente de los futuros docentes permite aproximarse al enfoque que dieron a la asignatura sus profesores/as durante la educación obligatoria y postobligatoria.					
10. La cuestión 5 permite valorar el rol que jugaban los docentes y las metodologías que usaban en el aula tal y como las recuerdan los alumnos de Magisterio					
11. La cuestión 6 permite averiguar qué utilidad le dan personal y profesionalmente a la Historia los futuros docentes.					
12. Las cuestiones 7 y 8 permiten valorar las finalidades que tiene la Historia dentro del currículum para el alumnado de Magisterio, así como su posible visión crítica del mismo al darles la posibilidad de proponer usos alternativos.					
13. La cuestión 9 permite obtener datos sobre la utilidad que tiene la Historia como materia curricular en Primaria para los futuros docentes, así como valorar las capacidades que presuponen a su futuro alumnado con respecto a la educación histórica.					
14. La cuestión 10 aporta información sobre los recursos que los futuros maestros creen útiles para el tratamiento didáctico de la historia. Pretendemos valorar en qué grado aparece señalado el uso del libro de texto, así como otros aspectos como el uso de fuentes históricas en el aula.					

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

III. Valoración de los contenidos de la prueba	Indicadores				Observaciones del experto/a
	ITEMS	1	2	3	
15. La cuestión 11 pretende analizar el conocimiento que tienen los futuros docentes sobre las fuentes históricas así como su capacidad para utilizarlas en el aula de una forma crítica. No se incluye ninguna respuesta relacionada con un uso crítico de fuentes con la intención de que sea el propio alumno quien la verbalice.					
Comentarios y recomendaciones generales					

PARTE III. VALORACIÓN GLOBAL

16. Modificaciones que haría a las preguntas del cuestionario:
17. Si considera que no se ha redactado alguna pregunta necesaria, puede formularla en este espacio, le estaremos muy agradecidos por su contribución.
18. Valoración global del cuestionario

GRACIAS POR EL TIEMPO INVERTIDO Y SU VALIOSA APORTACIÓN A ESTE TRABAJO

ANEXO (II)

MUESTRA DE LA TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS

(30)

101.E

RECUERDOS DE LA HISTORIA ESCOLAR

101.E1. Primera pregunta, esta pregunta está referida a los recuerdos de la época escolar, cuando ibas a la escuela. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

En algunos cursos en la escuela sí, por lo que recuerdo. Después, en el instituto durante la ESO sí, y después en bachillerato no. Recuerdo que en segundo de Bachillerato no porque no sé si era por la profesora o porque era todo el rato copiar y copiar esquemas para tenerlo todo preparado para las pruebas de la selectividad. Recuerdo que, en Segundo de Bachillerato, que era la Historia de España, fue un tostón porque era siempre copiar y en la ESO, que fue Historia contemporánea, sí que era más dinámico.

Y en Secundaria ¿por qué te gustaba?

Era más dinámico y era de Historia del mundo en general y no historia centrada en España, en Bachillerato recuerdo que segundo estaba más centrado en la prueba de selectividad y hacer exámenes de selectivo y tenías que copiar y aprendértelo porque disponía de poco tiempo; entonces era más estricto.

Y en Primaria, ¿te acuerdas?

En Primaria no me acuerdo mucho, pero no tengo un mal recuerdo, es decir, pienso que me gustó.

¿Por qué dices que era más dinámico en las clases de Secundaria?

Porque yo creo que hacía mucho el profesor, quiero decir que el profesor me gustaba mucho y todavía le tengo consideración. Veíamos documentales, nos explicaba; la forma de explicar era de otra forma, no sé si es por el libro. Así como en Bachillerato que era libro, esquema, estudiártelo, el selectivo; y en la ESO era más eso, los documentales, me acuerdo mucho porque lo vimos muchas veces: la revolución francesa en el canal Historia. No teníamos que estudiar mucho, y los exámenes eran como unas preguntas de relación, no había una respuesta cerrada; en Bachillerato sí que era una respuesta más cerrada las respuestas de los exámenes.

101.E2. Segunda pregunta ¿qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia?

¿Por qué piensas que recuerdas esas clases de manera positiva?

Como te decía, eran más participativas, recuerdo que este profesor no trabajaba mucho con el libro de texto, sí que es verdad que dábamos los contenidos y los temas tal y como marcaban el manual, pero era más dinámico y nos arengaba, no se nos hacía aburrido como se suele decir, lo hacía diferente. También recuerdo que vinimos aquí a Valencia e hicimos unas rutas, por el pueblo también, por la historia de aquí del pueblo; todo por hacerlo más dinámico, todo lo de los documentales. No era lo que hasta ahora habíamos

visto, otros profesores lo planteaban de manera diferente: el libro tiene su explicación y después hacías las tres actividades de abajo, o el “Recuerda”.

101.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué piensas que son negativos esos recuerdos?

Que teníamos que leer lo que decía el libro, estaban las actividades, y no se comentaban o no se hacía una especie de debate, a lo mejor no nos decían que pensábamos. Cuando dábamos el Franquismo, en Segundo de Bachillerato, todos teníamos familias que habían vivido en esa época, era el contenido del libro y las actividades y el “Relaciona”, todo eso. No se planteaba de una manera más dinámica la asignatura, no recurría a otras fuentes o testimonios; tenemos abuelos que han vivido la guerra civil y simplemente por venir a contarlo a los alumnos en el colegio. En cambio, era más el libro. Es una historia reciente, he puesto el ejemplo del Franquismo y de la Transición porque es más reciente y tenemos testimonios y más fuentes donde buscar.

101.E4. Siguiete pregunta, ¿qué aprendiste de tus clases de historia? Contenidos procedimientos, todo aquello que recuerdes haber aprendido.

Hacer esquemas después de estudiar. Con algunos profesores hacíamos el esquema nosotros, pero es curioso que en segundo de bachiller ya teníamos una manera de hacer esquemas, pero la profesora hacía los esquemas en la pizarra y toda la clase copiando y después los tenías todos archivados para estudiar. Pero realmente si tu querías a partir de ahí los hacías, pero sino pasabas la clase copiando el esquema del libro, porque ella hacía el esquema a partir del libro, entonces tú hacías el esquema, pero después desconectabas y al final de la clase no sabías que estabas copiando; aunque en años anteriores recuerdo hacer esquemas para estudiar.

¿Y de contenidos? Procesos históricos, personajes, cosas que recuerdas haber dado.

La revolución francesa, el franquismo, la transición. La prehistoria y todo eso no se me quedaba, no sé si es porque no lo profundizábamos tanto en el colegio. Pero la revolución francesa sí que lo recuerdo hasta del examen.

Dábamos el eje cronológico, recuerdo que la asignatura de primero de bachiller era historia del mundo contemporáneo y englobaba todo no sé si era desde la prehistoria. En segundo de bachiller era historia de España. En la ESO no recuerdo lo que dábamos, creo que era historia en general, no nos centrábamos en los contenidos.

101.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de historia?

El papel era el que conocemos siempre, el impartir la clase... En secundaria y primero de bachillerato facilitaba que hubiera un debate en clase, comentara algo simplemente, o alguno pudiera dar su opinión. Y en segundo de Bachillerato recuerdo que le enseñábamos la libreta para que viera que habíamos hecho las actividades. La profesora se sentaba copiábamos el esquema que había puesto en la pizarra, después mandaba las actividades que había en el libro y tu ibas haciendo las actividades. Después iba llamando uno a uno por orden de lista para ver las actividades de casa, si las tenías hechas o no. En Segundo de Bachillerato yo iba a curso por año, pero otros que eran repetidores ya eran mayores de edad y parecía un poco que el papel del profesor era ser controlador supongo por el bien de llegar al selectivo y hacer un buen examen.

¿Podrías describir de esta profesora que tenías en Segundo de Bachillerato un día su clase?

Entraba por la puerta, daba los buenos días, se sentaba y sacábamos los libros, corregíamos las actividades que habíamos hecho en casa. Después pasábamos la página y leíamos el nuevo contenido de lo que fuera y a partir de ahí se levantaba y copiaba en la pizarra lo que acabamos de leer y hacía un esquema que ya lo traía hecho de casa. Entonces iba con las hojas en la mano y nosotros copiábamos. Cuando ya teníamos todo el esquema, si daba tiempo, empezábamos las actividades que nos había puesto antes de copiar el esquema y si no las acabábamos las teníamos que hacer en casa. Entre esos momentos, cuando se terminaba de copiar el esquema, ella se sentaba, iba llamando por lista para ver las actividades y anotaba las actividades que habías hecho para ese día y que tenías el esquema anterior copiado.

¿Había explicación del esquema?

Mientras hacía el esquema iba explicándolo. Yo iba con dos de mis compañeros y copiábamos el esquema, pero al final cuando ya llevábamos unas cuantas clases nos dimos cuenta de que era mejor que mientras ella estaba explicando y copiando, ir complementando apuntes de lo que iba diciendo más que copiar el esquema. Pero nos dijo que no, que teníamos que copiar el esquema y lo dejamos. Ella como copiaba el esquema de espalda a nosotros, el copiar el esquema así no nos servía de nada porque teníamos que coger el libro y ver de dónde había salido eso. Entonces decidimos copiar de lo que ella iba diciendo, tomando apuntes y haciendo una hoja de apuntes sin que fuera un esquema. Cuando revisaba las libretas decía que eso no valía, que lo debíamos tener esquematizado. Pero sí que iba explicando mientras copiaba.

¿Y cómo era un día normal con el profesor de Secundaria?

El profesor de Secundaria no hacía esquemas en la pizarra, entraba y explicaba lo que sabía. Él no sujetaba el libro con las manos, es decir, estaba en clase, comentaba y contaba el contenido del libro, pero no se ceñía a lo que decía el libro, sino que nos contaba algunas anécdotas para hacerlo más dinámico. Su postura en clase era estar de pie explicando, no lo recuerdo con el libro en la mano. Recuerdo que hacíamos unas preguntas que había al final de cada tema para enseñarnos a hacer comentarios de texto. Los exámenes no eran doce preguntas y ya está, eran preguntas de relación. Él daba un tema y tú tenías que relacionar, a lo mejor la respuesta para esa pregunta ocupaba dos hojas, y ese era el examen. Entonces tú explicabas ahí todo el contenido de ese tema, sí que se basaba en el libro, pero no hacíamos las típicas actividades. Eso fueron los primeros cursos, y tu podías ir a tutorías a hacerle preguntas y te aconsejaba para cambiar el modo de hacer las cosas.

¿Recuerdas alguna pregunta de algún examen?

No.

¿Qué recursos y materiales gastaba la profesora de Bachillerato y el de Secundaria?

¿En qué se diferenciaban?

En Bachillerato gastábamos libros y pruebas PAU para ver cómo eran. En Secundaria también teníamos libro recuerdo que las preguntas de relación las sacábamos del libro y también veíamos documentales, hacíamos rutas. Pero en clase no teníamos pizarra digital, ni proyector; bajábamos al aula de multiusos y veíamos documentales.

101.E6. En la siguiente pregunta puedes incluir la formación universitaria si se da el caso. ¿Qué profesor de historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él, de su praxis o de su manera de ser adaptarías en tu futuro profesional?

Incluyendo los profesores de la universidad, el profesor de la universidad, aunque también me gustó el profesor de Secundaria porque al pasar a Bachillerato pensábamos que lo que teníamos antes era mejor.

En la facultad, cuando estaba en tercero tuve a S. y a SG., la verdad es que me han gustado mucho los profesores de ese departamento. En tercero con SG. el tema de analizar manuales y todo eso no lo habíamos hecho nunca y me di cuenta de cosas que aún no habíamos usado, como los manuales, tenía todo un trabajo por detrás y hasta que no llegas ahí no llegas a saber lo que es, no llegas a profundizar en el análisis de manuales. Vimos lo que intentaban transmitir según unas editoriales u otras.

Después en el segundo cuatrimestre de tercer con Souto tuvimos la asignatura de propuestas didácticas con historia y pensamiento. Me gustó mucho su forma de trabajar porque hacía que las cosas fueran simples; su propuesta en ese cuatrimestre era entender el espacio vivido y eso al principio nos costó entenderlo porque era una cosa que parecía tan evidente. Pero al ponerte en el lugar de un niño el espacio que ve y vive, la propuesta para tratar eso me gustó mucho. Además, nosotros también hacíamos diferentes propuestas.

Ha sido un gradual porque al final, en este año con D.P. la asignatura era muy buena y el profesor también. Ha sido el profesor que nos ha enseñado la parte realmente del currículo crítico y de él me quedaría con eso. Las propuestas que hemos hecho con Parra siempre han sido basadas en el currículo crítico. Entonces me quedaría de profesor de historia con él y de él me quedaría con intentar trabajar desde el currículo crítico. Es muy difícil porque ahora al verlo en las escuelas que es muy utópico el currículo crítico. Pero pienso que él durante toda la asignatura nos guiaba y enseñaba cómo trabajar de esa forma y no caer en lo técnico en cuanto a libro y libreta que es todo aquello que hay en las aulas. Y eso me gustaría adaptarlo.

Lo primero que has dicho, lo del tema de los manuales, ¿cómo adaptarías esa idea?

Si el día de mañana soy profesora y me llegan los manuales, tener una mirada crítica de cara al manual que me llega y saber con lo que trata y lo que no trabaja, el por qué lo trata así. Ver el camino porque todos los manuales tienen una ideología escondida. Tener una mirada crítica de cara a los manuales, a las editoriales y a los recursos y materiales que presentamos a los niños.

INFLUENCIA DIRECTA DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA UNIVERSITARIA

101.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades”?

Yo la recomendaría porque pienso que es una de las menciones, está claro que cada una va enfocada a un tipo de maestro, pero pienso que la de Arte y Humanidades es la que más materias, en la que más se estudia el tema de la Historia. No es tan cerrado lo que se estudia, como la mención de inglés, se estudia inglés, o la mención de Música, se estudia música. En la mención de Artes y Humanidades se estudia sociología, la historia, el

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

pensamiento... Recuerdo que he aprendido mucho que las clases no eran con conocimientos cerrados, sino que a veces hemos tenido que parar porque estábamos en clase y estábamos dando nuestra opinión y montar una especie de debates. Pienso que es una de las menciones que más recomendable para el maestro, está claro que el maestro se especializa, pero al igual que yo como otras compañeras que tengo hacen otras menciones y conocen sus menciones, pero como que da una cultura más general de todo, se estudia todo de una forma más abierta, por el tipo de asignaturas.

¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

Me ha influido el no entrar en la clase y coger el libro de texto y empezar a “hacer clase”; que suelen decir que es muy fácil de decir que los profesores que estamos haciendo prácticas. Pero yo intentaría o con lo que me he quedado de esta Mención en saber lo que estoy explicando y saber contrastarlo o elaborar mi propio material, no sólo en las clases de Historia, en las clases de Lengua. Hacer cosas diferentes, hacer proyectos, trabajar algún proyecto tanto de Lengua como de lo que sea. Con lo que me he quedado es en la forma de romper con lo que hay ahora, el sistema educativo, la forma en que se trabaja en las clases.

101E8. Relacionando lo con la pregunta 7, ¿para qué te ha servido la Historia? Según me has dicho te ha influido la universidad la mención. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

Mediante las asignaturas que he tenido, por el trabajo que hemos hecho y las propuestas, que hemos hecho muchas. La verdad es que yo personalmente mirándome a mí misma, no era la misma; en primero y segundo no hacíamos las mismas propuestas que en tercero y cuarto, ha sido un aprendizaje gradual. Me ha servido el aprendizaje en las asignaturas que he tenido y también por el trabajo que he hecho por mí misma y el de mis compañeros.

Tú me has dado una visión crítica de la Historia, pero ¿cómo se ha producido ese aprendizaje? Es decir ¿ha venido un profesor a clase y ha dicho que es cada cosa?

No. Lo que intentaba explicar es que no haya venido un profesor y me hubiera iluminado. Yo creo que es una sucesión de cosas, que el estudio, la asignatura en sí y el profesor que quiera llegar al alumno. No que el profesor nos llegue a nosotros mediante una explicación de manual, sino intentando llegar para que uno mismo sea capaz de reflexionar por sí mismo, como una especie de motivación. Las propuestas que haces, realizar unas propuestas didácticas para llegar a un fin. En esta facultad en estas asignaturas no se ha dado el caso de que llegue el profesor y diga esto es esto, han sido asignaturas han sido muy abiertas, que nos han hecho reflexionar, documentarnos y participar en otras actividades que se han hecho, charlas y congresos. Todo eso gracias a la asignatura y al enfoque de esa asignatura y al profesorado. La asignatura es la misma para todos y hay distintos enfoques y profesores; uno puede llegar y te ponga la presentación PowerPoint y otro te puede venir de otra forma.

¿Qué enfoque has tenido en las clases de la mención?

El rollo ese del PowerPoint puntualmente, pero en la mención no. En primero y segundo sí que hacíamos, pero en la mención lo contrario. Desde que empezamos la mención en tercero los profesores han buscado eso, han trabajado juntamente con nosotros y nos han llegado a motivar y poder hacer propuestas. No han sido clases teóricas.

101.E9 ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades”?

Cuando trabajas con una propuesta y la expones, que te feliciten el profesor como el resto de los compañeros. Estamos acostumbrados a que el profesor diga lo que tienes que hacer, pero una propuesta que hicimos este curso en la asignatura de Ciencias Sociales y cuando acabamos el resto de compañeros nos felicitaron y eso es un buen recuerdo.

También las cosas que hemos hecho fuera del aula, no sólo dentro. Por ejemplo, hemos hecho salidas, simulaciones de la escuela antiguamente, que eso no lo habíamos hecho, o ir a un congreso. El año pasado fuimos a un congreso sobre fiesta popular y tradición, fuimos con el profesor de Lengua y Literatura, pero también estaban los profesores de Historia. Estaba todo relacionado y allí aprendimos mucho, conocimos a gente de Barcelona, Mallorca... no es sólo estar dentro del aula. Son buenos recuerdo el presentar un trabajo y que salga bien y recuerdos fuera del aula

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

101.E10. ¿Hoy en día para qué te ha servido la historia en tu vida? Estudiar historia y la historia en general, la macro historia.

Yo creo que a todas las personas nos ha servido. No sé cómo explicarlo, estudiar historia y la historia en general me ha servido para darme cuenta de unas cosas o de otras...

Si quieres ponme un ejemplo, una cosa puntual.

La historia general, pues cada uno tiene una visión de la historia, porque hay diferentes versiones de lo que ha pasado. Según la versión que tú entiendas o según lo que tú piensas serás de una forma o serás de otra.

En tu caso, cuando te levantas por la mañana y haces tú día a día, ¿de qué diría que te ha servido la historia para actuar o no de una determinada manera en tu rutina, en tus relaciones sociales, amigos, familia?

Pienso que me ha servido no de una manera explícita, pero si te paras a pensar en esa pregunta que nunca nos hemos parado a pensarlo; yo creo que nos sirve para nuestro día a día, para las cosas que hacemos, por ejemplo, ir a votar. La historia nos ha servido para ir a votar y para saber que ha pasado políticamente en épocas anteriores y para tomar unas decisiones, y eso es importante. Creo ese ejemplo es muy claro, si no conociéramos la historia hasta ahora, entonces cada uno tendríamos una ideología y yo creo que todo eso es por la historia que conocemos, hemos estudiado o que hemos interpretado de nuestra forma.

Te pongo un ejemplo que me puso un compañero de la misma entrevista hace dos meses y es de Campanar. Dijo que la historia le había servido para darse cuenta de que era de Campanar, de aquí de Valencia y de que sus abuelos, tanto por parte de madre y de padre, hablaban valenciano y sus padres también, pero él no hablaba valenciano. Entonces él hacia la reflexión de que en parte la historia le ha servido para darse cuenta de que le habían quitado la lengua. Ese tipo de cosas más concretas en tu vida ¿podrías ponerme un ejemplo de algún contenido histórico que más te llame la atención? O no tiene que ser un contenido histórico, algo que haya rasgado tu vida por alguna razón u otra.

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

No sé, entiendo que el ejemplo este de la lengua en el caso de este chico, pero pensando en mí no sé, pero pensando en otras personas como él ese caso es claro. Pero a mí un caso directo no sabría decirte.

Si no hubieras estudiado historia ¿piensas que hubieras sido la misma persona?

No lo sé. Pienso que no, porque creo que es una materia que abarca muchas cosas. Por ejemplo, si no estudias inglés o alemán no pasa nada, no conoces esa lengua y ya está.

¿Y qué pasa si no estudias historia?

No tienes un pensamiento o una reflexión crítica de cara a lo que pasa hoy en día. Pienso que si no conoces historia o has estudiado historia no puedes entender el mundo de hoy en día, no podrías reflexionar sobre algunas cosas o tener un pensamiento crítico de cara a las cosas que pasan.

¿Qué quieres decir con pensamiento crítico?

Pensamiento de no creerte todo lo que te dicen, tienes que pensar por ti mismo.

¿Por qué es importante en historia no creerte todo lo que dicen?

Porque la historia no es como una fórmula matemática o una cosa cerrada, hay diferentes versiones y sucesos; aunque también si algo pasó un año determinado pasó, pero no como lo cuentan unos u otros. Tú tienes que tener el pensamiento crítico para saber que ni una versión de la historia sea real ni la otra tampoco. La historia se interpretado y se ha contado de muchas formas diferentes.

Esa idea: criticismo, en cuanto a fuentes históricas que me has dicho, ¿cómo ves reflejada esa idea en tu día a día?

Me sirve mucho, cuando leo el periódico, cuando entras en el Facebook y veo que han puesto algo y se ha compartido una noticia. Se puede ver que gente que lee la noticia y solamente porque es de un periódico o porque lo ha escrito una persona determinada se lo cree, pero tú tienes que ver que hay, quién lo escribe y que no tienes que creerte todo lo que venden. En mi día a día a mí me sirve de eso, es más veo noticias de lo que está pasando ahora que parece que el mundo se ha vuelto loco y veo que esto me sirve ese pensamiento para vivir mi día a día, por creerme unas cosas u otras y por tener una forma de pensar propia.

¿Crees que el paso por la universidad te ha influido en lo que me estás contando ahora? ¿De qué modo?

Sí, totalmente. Antes de llegar a la universidad, no sé si es porque no tienes suficiente madurez o porque no tomas las decisiones como ahora, es decir, en el instituto tenías una rutina de ir al instituto después volver a casa... claro que cada uno tenía una opinión, pero no tenía este pensamiento. La universidad me ha aportado mucho y cosas muy buenas.

¿Y cómo ha sido?

Yo creo que es por la carrera que elegí estudiar, magisterio, las asignaturas que he tenido y por el tipo de formación; es una formación más abierta, no como carreras como ingeniería o matemáticas, es donde estudias lo que pasa en el mundo en general. Eso lo hemos visto y lo comentamos en clase día a día; no es como otras carreras que si lo comentas es entre los amigos porque en la hora de clase estás haciendo matemáticas. En cambio, aquí hay asignaturas que dan pie a eso, a reflexionar y darse cuenta de las cosas, cómo tenemos que enseñar. La universidad en ese aspecto sí que me ha aportado eso.

101.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

Yo pienso que la finalidad no es que el alumnado sepa la fecha en que murió alguien, aunque está bien saberlo. La finalidad que tiene hoy en día es estudiar nuestra historia, lo que ha pasado hasta ahora, pero sobre todo entenderlo en el momento que estamos ahora. Para que el alumno que estudia historia la finalidad tendría que ser esa, que el alumno sea capaz de reflexionarlo, de tener una mirada crítica para entender y para vivir en el mundo actual. Quiero decir, que para mí la finalidad que tendría que tener es esa, conocer el pasado para poder entender el mundo en el que estamos; no el tener que conocer el pasado sólo por saber lo que pasó, es importante, pero la finalidad tendría que ser para el mundo actual.

¿Y qué finalidad crees que tiene ahora mismo la Historia en el currículo en la ley?

¿Qué busca la ley?

Pienso que tendría que ser esto que estaba intentando explicar, pero creo que si se consigue es en una minoría. La Historia con la ley ahora, yo que estoy en Primaria, tenemos dos clases de 45 minutos de Sociales y pienso que le han dado poca importancia, hablando desde Primaria. Para Primaria que sólo tenemos dos clases a la semana de Ciencias Sociales y no le veo la finalidad que tendría que tener.

¿Podrías decirme qué piensas lo que busca el currículo actual con la asignatura de Historia tal y cómo está hecha, sus contenidos?

Pienso que con la reducción de tiempo están buscando la desinformación, como que no se está dando a conocer toda la Historia y dándose de una forma muy cerrada con unos estándares de aprendizaje que dentro de cada uno tiene 4 diferentes estándares. Entre esos 4 estándares tienes que colocar al alumno. Pienso que la Ley de ahora no busca fomentar una mirada o pensamiento crítico, como decía antes. Por ejemplo, la LOGSE pienso que sí que tiene, por lo que he estudiado de la LOGSE, la LOE y ahora la LOMCE, comparándolas, el espíritu emprendedor de ahora; sí que tiene muchas pinceladas de currículo crítico, aunque no sea la ley perfecta no es como la LOMCE. La LOMCE tiene contenidos cerrados.

¿Por qué piensas que son contenidos cerrados? ¿Piensas que es arbitrario, que es casual?

Pienso que esta ley está hecha para establecer un orden, todos tenemos que estudiar lo mismo, no veo que fomente algo diferente. No está puesta casualmente, aunque no esté de acuerdo, esta Ley responde al mundo que estamos ahora: la competitividad y ser emprendedor y todo eso. Pienso que es una ley adaptada, no está fuera de contexto; si te paras a analizarla responde al mundo, al momento en el que estamos y lo que se pide por ahí.

101.E12. ¿Qué recursos piensas que son útiles para la explicación del pasado?

Pienso que cualquier recurso empleado de una forma adecuada, bueno cualquier recurso siempre que sean buenos. Por ejemplo, los manuales o los libros de texto no creo yo que sean necesarios, si son buenos recursos es útil.

Dime un recurso y cómo lo emplearías en una clase, al nivel que quieras, como un mapa, una película, un gráfico...

Pienso que esos recursos se tienen que emplear bien porque no sirve utilizar cualquier recurso. Por ejemplo, las imágenes para analizarlas o intentar comparar imágenes unas con otras.

¿Y cómo lo emplearías?

Con las imágenes históricas cogería imágenes históricas, imágenes que representan algún momento de la historia, las analizaría no solo diciendo: “mirad la foto de cuando el rey fue...” sino analizar cómo está representada la figura del personaje, o cómo está las otras figuras del entorno. Analizar cómo se ha representado, qué está haciendo, qué papel pensamos que está haciendo; porque también depende de las imágenes podemos ver unas cosas u otras, depende de dónde sea la foto.

¿Con qué objetivo analizas las imágenes?

Con el objetivo de ver qué hay representado, el momento que está representado e intentar a partir de ahí analizar el momento histórico las circunstancias. Por ejemplo, imágenes de caballeros, o Jaime I se ven cómo el caballero que conquistó y analizar cómo los musulmanes estaban representados, en sentido derrota... Intentar analizar un poco, no sólo decir: “en esta imagen está este personaje”; y no mirarlo por encima, sino intentar profundizar qué sucedía en las fotos. A partir de una imagen no es preciso leer un manual de texto, que cuenta la historia que quiere contarte.

101.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro? ¿En función de qué a un alumno le podrías un 10, porque al final le tienes que poner una nota, y a otro le pondrías un 5 o un 4? ¿Qué está haciendo bien el alumno de 10 y qué está haciendo mal el alumno de 4?

En las clases de Historia me gustaría que el alumno no supiese el contenido no sólo porque lo hemos dado y se lo haya aprendido de memoria, sino que lo entienda, que supiera relacionar unas cosas con otras que pudiera, en clases más altas de Primaria que pudiera reflexionar lo que hemos estudiado.

¿Podrías cogerme algún punto del currículum? Por ejemplo, estáis dando en clase la Constitución del 78, ¿qué tiene que saber hacer el alumno que está sacando el 10? O pon otro ejemplo.

Tiene que saber reflexionar sobre la situación esa, en el sentido de poder de interiorizarlo, hacerlo suyo, no saberse una fecha o un suceso sólo porque sí. Intentar llevárselo a sí mismo y que le sirva de alguna forma en su vida, que le sea útil para entender porque han pasado ciertas cosas a lo largo de la historia y también las que están pasando ahora. Que sea capaz de entender lo que ha pasado y sobre todo el momento de ahora.

¿Cómo lo aplica el alumno?

Por ejemplo, un contenido sobre las leyendas que yo propuse, saber distinguir la parte de la leyenda, el alumno que tendría la nota más alta sería el que supiera distinguir de la leyenda la parte ficticia, la parte que está adornada o que no puede ser tan real y la parte que sí que es un suceso histórico. Que eso le sirviera en su día a día para saber distinguir en el momento de leer una noticia, ver la televisión o un anuncio de publicidad, saber lo que de verdad puede ser y lo que está adornado o intenta engañar. Y el alumno que tiene menos nota sería el que no es capaz de llevar el contenido a su terreno, de leer una leyenda y no saber distinguir esos dos aspectos.

Podría servir para los anuncios de publicidad o para las noticias que se leen, tienen una parte de real pero después lo que se cuenta por detrás, lo que se añade después para hacerlo más atractivas, pienso que un alumno podría ser eso.

102.E

RECUERDOS DE LA HISTORIA ESCOLAR

102.E1. En general, ¿te gustaban las clases de Historia?

En el instituto recuerdo las clases muy interesantes, me gustaban muchísimo, en el colegio recuerdo sólo octavo de EGB, no sé si anteriormente no tuve o no me acuerdo de nada, pero sí me gustaban.

¿Por qué?

Tenía muy buena sintonía con los profesores en octavo y con los profesores en el instituto; creo que esto es muy importante porque me sentía entendida y escuchada. A parte, lo que tratábamos en clase era muy interesante, eran cuestiones de otras culturas o arte, que en otros ámbitos no lo podía ver.

Eso temas que tratabais, ¿puedes desarrollarlos un poco más?

Te voy a hablar del instituto, que es lo que más cerca está y los temas creo que son parecidos, porque en el colegio llevábamos el libro de Vicent Vives, que era gordito con muchas imágenes, pero los temas luego se repetían porque hablaban de la Ilustración, hablaban de la Revolución Francesa, en realidad los temas son los mismos a lo largo de toda la trayectoria. Solamente que en el instituto hacíamos más hincapié en los antecedentes y en las consecuencias que en el hecho en sí. Yo me acuerdo de que el truco para aprobar esas asignaturas, además me lo dijo muy claramente la profesora, era mirarte los antecedentes y las consecuencias. Pero eso si la Revolución Francesa, Europa y España, siempre lo mismo.

102.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué piensas que recuerdas esas clases de manera positiva?

Recuerdo a mi profesora Adela del instituto porque era muy cariñosa y siempre estaba sonriendo, entonces es fácil recordarla. Además, la forma de explicar los temas era muy cercanos. Y Roberto que era el profesor de Historia del Arte nos contaba anécdotas de sus viajes y nos contaba sus conclusiones, nos preguntaba nuestro parecer. Recuerdo una vez que estábamos hablando de la Alhambra de Granada que en la primera parte de la entrada es pequeña, pero es donde puede entrar todo el mundo, la siguiente es un poco más grande pero no puede entrar casi nadie, y la última parte es súper grande pero sólo puede entrar la persona que vivía allí. Entonces nos preguntaba, “¿creéis que es justo que en el espacio más grande haya menos gente?”, nos hacía este tipo de cuestiones y eso lo recuerdo con mucho cariño. A parte nos contó que se había colado en una parte de la mezquita que era restringida para las personas porque en esa parte se encontraba Alá y no se podía entrar; y él nos dijo que se había colado porque histórica y artísticamente era muy interesante, pero en consideración que cuando se coló no estuviera nadie le viera, no por miedo sino por respeto, no quería ofender a nadie entrando en esa parte, simplemente se asomó, hizo una foto y se salió. Pero siempre sin faltar al respeto a la cultura y a la gente. Con Adela me acuerdo que hacíamos muchas excursiones, yo con unas compañeras de mayores en edad nos tomábamos cervezas con ella, es fácil recordarla.

102.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué piensas que son negativos esos recuerdos? Si los tienes.

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Vale, negativamente no recuerdo nada, pero debe ser porque tengo una mente muy positiva en ese aspecto. Recuerdo muchas cosas negativas del colegio y por eso he tardado tanto en ser maestra, pero precisamente las clases de Historia las recuerdo con mucho cariño. Sí que me acuerdo en octavo que me puse enferma y falté una semana a clase, y al día que volví había un examen de Historia, y aunque me llevaba bien con la profesora en ese momento me dijo Arantxa tú tienes que hacer el examen igual que el resto. Entonces recuerdo el examen tipo ¿qué es la Ilustración?, y yo empecé a hablar sobre las Ilustraciones del libro, las fotos. Al salir mis compañeros se rieron de mí, pero claro yo había faltado una semana a clase. Esas cosas son las que más afectan, más que el tipo de contenido y las asignaturas en sí, sino el tipo de relaciones que puedes establecer.

102.E4. ¿Qué aprendiste de tus clases de historia? Contenidos procedimientos en general.

Hablamos sobre las guerras, sobre todo las mundiales tanto la primera como la segunda, de la Guerra Civil Española vimos cosas, pero no hicimos tanto hincapié y la Revolución Francesa también, Robespierre a todos estos con bastante *cansinidad*... los Carlistas no sé porque nos hacían tanta gracia que estaban a lo largo de todo el curso, no sé cuántas guerras tuvieron, pero aún están por ahí. De la época clásica Roma vimos y Grecia, Egipto menos, no llegamos a verlo; todo lo vi en la universidad porque yo empecé Historia del Arte y no lo he terminado todavía.

¿Y algún contenido más que te venga a la cabeza?

Es que de aspectos más locales no recuerdo, es que hace muchos años y eso debe haber cambiado, porque Geografía veíamos y era también en Europa y España y eran contenidos físicos y geográficos. Pero de Historia no recuerdo nada más, por ejemplo, de Latinoamérica no vimos nada, yo siempre que escuchaba en las noticias algo sobre algún dictador era ajeno al colegio y eso me chocaba mucho, siempre me lo he tenido que buscar fuera de la escolaridad oficial porque no se daba mucho.

Es importante que apuntes que empezaste Historia del Arte

Pero no la tengo

Ya, pero que empezaste

Me quedé en tercero

Y aparte de contenidos, ¿recuerdas haber aprendido alguna cosa más?

Es que con los profesores que yo tuve de Historia, aprendí un montón de cosas porque yo era bastante conflictiva y con los de Historia hablaba y me aconsejaban bastante, y me hicieron llorar. Sobre todo, la forma que tenían de tratarnos y de darnos la palabra, que a lo mejor en otras asignaturas no lo hacían. De hecho, las excursiones las organizaban ellos, las salidas que hacíamos eran por los mismos profesores.

¿Qué has querido decir con que os daban la palabra?

Nos preguntaban qué nos parecía cómo eran las cosas. Hacíamos bastantes debates, en el instituto, sobre todo, en el colegio no tanto. En octavo de EGB debates no hacíamos, pero en el instituto sí. Y hacíamos trabajos por equipos y exposiciones, eso ya lo practicábamos nosotros, tuve buena suerte en eso.

102.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de historia? ¿Qué rutinas y recursos tenían sus clases? Puedes ir comentando por profesores si quieres.

En Octavo de EGB, creo que la maestra era Laura, pero la llamábamos la Tetuda. A mí me caía muy bien y luego la he visto por ahí y nos hemos seguido hablando. En aquel momento era muy pesada, la he apreciado con el tiempo. En aquel momento era una mujer que entraba nos mandaba callar, abríamos el libro, nos explicaba las cosas, que lo hacía muy bien ciertamente. Pero poco más, hacer las actividades del libro y ya está.

Luego en el Instituto, tanto con Adela y con Roberto eran bastante similares porque entre ellos había bastante coordinación. Había libro, pero también manejábamos otros materiales: veíamos películas, hacíamos lecturas, trabajábamos con periódicos, de vez en cuando leía alguna noticia. En el caso de Historia del Arte, el contenido es más lineal, en aquel momento, está más claro: Edad Antigua hasta la Edad Moderna, hasta los -ismos. Ahí la evolución era más clara pero la rutina siempre era la misma, seguíamos un poco las características, descripción formal, de la imagen o del elemento artístico y lo que quería decir, y si llegábamos a los autores, que en mi caso no me acuerdo casi nada de los autores.

¿Quién hacía todo eso él o vosotros?

No, él lo planteaba. A base de libro y de preguntas nos hacía sacar las conclusiones, también nos enseñaba una imagen y la mirábamos y nos preguntaba qué es lo que pensábamos. Pero él siempre luego nos guiaba. Sobre todo, las características y las cosas clave las señalaba él. Pero nos hacía entenderlo bien, nos hacía hacer conexiones entre un tema y otro, lo hilaba bastante bien.

En el caso de Historia es más complicado, era un tema inconexo con el anterior muchas veces. Alguna vez estábamos estudiando la Segunda Guerra Mundial de repente y no sabía por qué, no está tan claro el proceso. Pero la rutina era libro, antecedentes y consecuencias, qué es dónde hacíamos muchos debates, que esa es la parte muy positiva.

Y recursos me has dicho...

Alguna vez alguna película, noticias, el libro.

¿Noticias de la actualidad o de aquel tiempo?

Yo recuerdo de la actualidad, no sé si alguna vez trajeron fuentes antiguas, lo dudo, no sé.

102.E6. Aquí ya puedes incluir si es el caso los estudios en la universidad, incluyendo a los de Historias del Arte, a los del módulo superior. En el módulo tuviste Historia, ¿no?

Tuve algo parecido, tienen otros nombres. Dimos más Geografías, denominación de origen, productos; era otra cosa.

En general en toda tu formación ¿qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Por qué?

Los de la universidad los tengo muy recientes, entonces no sé...

Es anónimo, si quieres decir algo

Ya, que los odio, no. Lo que iba a decir es que por una parte idealizamos el pasado, como que lo recuerdas con añoranza, pero por otra parte este presente lo tengo tan presente que también sería injusto para mis profesores de instituto; no sabría decirte, los aprecio mucho a todos. A.M ideal, X. ideal, P. también; pero me remonto atrás y pienso que R. era la caña, le dedicamos una canción y teníamos una edad muy extraña para dedicar una

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

canción a los profesores, canciones buenas en positivo. Entonces eso es indicativo de que teníamos una relación con él de admiración y respeto, pero también de cariño.

Que me hayan marcado de aprendizaje, yo creo que la cultura que tengo la tengo gracias a Adela y a Roberto.

¿Qué quieres decir con cultura?

A los conocimientos que tengo. Cuando alguien habla de cualquier tema. Ahora estamos viendo los movimientos migratorios, justo ahora; pues yo lo poco que sé, que en realidad no sé nada, supongo que es gracias a esas personas. Yo creo que me ampliaron mucho los horizontes.

¿Qué aspecto de estos profesores adaptarías para ser maestra? Modelos de trabajo, formas de ser, todo lo que rodea al profesor que te gustaría adaptarlo.

Yo creo que han pasado muchos años y las generaciones somos diferentes, yo ahora mismo lo que antes pudo valer no sé si ahora valdría. Pero por lo que he observado, cada vez que he sido voluntaria o monitora en algunas prácticas, hay cosas que siempre funcionan, cosas muy básicas como: mirada directa a los ojos, atención plena y tratar de empatizar. Estas cosas yo lo notaba con estos profesores a lo mejor no tiene tanto que ver con el contenido, pero creo que de lo que acuerdo es gracias a eso. Me acuerdo que me preguntaban cosas, me preguntaban cómo estaba, se interesaban por mí. Además, es que en el presente veo que a los maestros y maestras que son muy profesionales, muy admirables lo hacen y veo que eso sigue funcionando.

En cuanto a metodología de trabajo a lo mejor ha cambiado mucho, pero el tema de los debates me gusta, el tema de trabajar con otro tipo de fuentes que no sea el libro me gusta, el tema de las excursiones, en medida de lo posible siempre que el dinero lo permita, también, si no eliminarlo. Lo que sí que adaptaría es la cuestión económica, porque yo recuerdo que había excursiones culturales que mis padres se esforzaban por pagar, pero había otras lúdicas a las que nunca pude ir, entonces esto como profesora lo quiero tener en cuenta. Quiero adaptar que si se hace una excursión que sea cultural y accesible a todo el mundo. En el último colegio que he estado de prácticas, por ejemplo, si la excursión cuesta más de tres euros no se hace; es algo interesante por dos motivos. Porque puede ir mucha gente y porque te limita el sitio a zonas muy locales y te tienes que buscar unos recursos y unos sitios que a lo mejor no los sabes en un principio, pero cuando lo investigas sabes que están ahí. De repente te encuentras yendo a plataformas de reciclaje, a excursiones muy bonitas e interesantes por poco dinero en vez de ir al Oceanográfico, por ejemplo.

¿Esto lo hacías en el instituto con los profesores de Historia?

Sí, esto lo hacía en el Instituto. Lo de las excursiones culturales lo adaptaría. Hicimos viajes, de hecho, yo lo que he viajado ha sido gracias a ellos, porque yo he estado en París, en Salamanca.

Y su manera de trabajar en el aula a partir de los debates ¿la adaptarías también?

Lo que pasa es que tengo la sensación de que ellos eran personas más cultas, que sabían más en general, que están más preparados para contestar a cualquier tema. No sé si es porque estoy a punto de terminar o no, eso me crea un poco más de inseguridad. Yo estoy segura de que cualquier pregunta que le hubiese planteado a mis profesores la habrían

sabido contestar; hoy en día eso no pasa, porque hacen preguntas que tienes que recurrir a contárselo el próximo día.

INFLUENCIA DIRECTA DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA UNIVERSITARIA

102.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades”?

Los profesores los recuerdo mucho son los más me han gustado la verdad. Las compañeras, claro, pero no las de este año sino las de años anteriores.

¿Por qué te han gustado más?

Porque creo que el departamento de Ciencias Sociales debería estar más valorado de lo que está. Pero creo que trabajan muchísimo, se lo publican todo, yo v creo que no hay estudio que hagan que no se lo publiquen y tienen un trato exquisito con el alumnado, y a parte nos parten moldes. Tú en una clase de X. te puedes hasta marear y con A.M pasa lo mismo, tiene muchas virtudes, aparte de que es un corazón con pies, pasa de lo concreto a lo abstracto y viceversa a una velocidad; puede estar hablándote de tomates y huerto ecológico y de repente estar hablando de cómo el espacio nos afecta y nos hace relacionarnos unos con otros de forma diferente. Yo estoy gratamente agradecida al departamento.

Las lecturas, que hemos leídos artículos interesantes en clase, que a lo mejor no los hemos trabajado tanto, ni a nivel individual ni en clase han sido un poco voluntarias. Pero eso ya somos adultos y cada uno hace lo que quiere.

¿Vas a decir algo más de algún recuerdo concreto?

Lo que te he comentado antes, de dibujar, los mapas conceptuales que me van a servir mucho como maestra, creo que son muy importantes.

Me gustaría que desarrollaras esa idea de romper moldes ¿qué quieres decir?

Porque es verdad, no sé si es porque estudié hace muchos años, aunque mis compañeros que son jóvenes veo que están en la misma línea. No es una cuestión de evolución en el tiempo. Llegamos aquí con ideas muy fijas de lo que es la historia y aquí en el departamento de repente te ofrecen otros puntos de vista y te destroza de alguna manera lo que sabes y te ofrece otras visiones. Y a mí hasta la universidad no me había pasado, lo que es preocupante, la verdad, porque que te pase en la universidad. Aunque mis profesores de Historia en el colegio y en el Instituto fueran buenos no eran tan claros como en la universidad que deconstruyen más para poder construir.

Además, se basan mucho en método científico, son muy cansinos en ese sentido. Yo he tenido que repetir un montón de trabajos por no poner la bibliografía. Pero eso positivo porque gracias a eso se aprende y eso sólo me ha pasado con el departamento de Ciencias Sociales. Algunos profesores de otros departamentos se salvan, pero como departamento el Historia creo que es fundamental.

Esa nueva visión que has hablado antes ¿cómo se ha producido?

En mi caso es verdad que más que una ruptura total ha sido un refuerzo de que yo ya pensaba que algo no cuadraba. Pero cuando hacíamos actividades sobre mapas conceptuales, cuando sacábamos conclusiones, cuando comparábamos un mismo suceso desde diferentes puntos, como por ejemplo la expulsión de los moriscos o cualquier otro

que hayamos podido ver, ahí es cuando vemos que cambia muchísimo, siendo lo mismo no es para nada lo mismo. En esa idea te refuerzas, además hemos trabajado con el departamento de Ciencias Sociales más la teoría que con otros departamentos. El hecho de leer sobre de diferentes tipos de currículos, si es técnico, si es práctico, si es crítico; ayuda a entender la formación he tenido yo misma y que formación se está dando. Te da herramientas para analizar.

102.E8. ¿Qué aspectos de la mención relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” te han influido? De todo ello que has destacado ¿qué crees que te ha influido más en tu modelo de docente futuro, de cómo te imaginas dar clase tú en un tiempo?

Es un poco lo mismo porque son los profesores que más nos dan para hacer trabajos y para asistir a clase no pasando la hoja de firmas, que son cosas que al principio te pueden parecer muy tontas, pero ya te están dando a entender que ideología o que filosofía hay detrás de eso. A mí con la edad que tengo y que me pasen una hoja de firmas y me penalicen 2 puntos porque he estado trabajando y no he podido venir a clase, pues me fastidia. En cambio, con ellos observo que el hecho de pasar la hoja de firmas o de ser tan cuadrados en determinadas rutinas, no es justo porque el contexto del alumnado puede no ajustarse. Contemplan más la diversidad. Con esto no quiero decir que sean perfectos porque yo creo que hay cosas muy mejorables, pero sí que es verdad que a mí me hacen sentir más cómoda y tranquila y me siento yo misma.

Hay cosas mejorables siempre, porque la clase es un organismo vivo y va a cambiar sí o sí.

La entrevista es anónima, por si quieres decir algo...

Ellos también se equivocan, pero eso ya son cosas que a lo mejor entra en aspectos más personales o de otro calado. Pero a nivel formativo van a muy buena línea; y además entre ellos se llevan bien y eso se nota. Tengo profesores que son más policía y que hablan mal de sus compañeros y a mí eso me parece terrible.

102.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades”?

El dibujo que te he dicho. Es que tengo varios.

Cuéntalos.

Una excursión que hicimos, que mis compañeras y yo teníamos que hablar del Puente de Aragón y en realidad la información que conseguimos era muy contradictoria una con otra y fuimos allí sin saber lo que era. Fue muy divertido y al final aprendimos, aunque fue un poco caótico. Además, en esa excursión vimos la muralla árabe y esa excursión estuvo muy chula. Son momentos de la carrera y son de las pocas salidas que hemos hecho. Yo creo que me quedaría con eso.

Con los dos, ¿no?

Sí...

Bueno cuando X.S te da un refuerzo positivo es muy guay pero no sé por qué, pero todos los compañeros lo comentamos que cuando él te anima es como que es bueno. Tengo algunos recuerdos que me animado.

¿Alguno en concreto que te haya animado o que te haya dicho algo?

Sí, bastantes. Que tengo ideas buenas eso ha hablado bastante conmigo y con A.M también. A.M me dijo una vez: “tú tienes que ser maestra, porque personas como tú son necesarias”. Además, lo dijo en un momento en que yo estaba bastante hundida y para mí fue una catarsis; y a partir de ahí remonté un montón, porque yo cuando llegué a la universidad pública me costó adaptarme la verdad y se agradece un montón que te traten así.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

102.E10. Para esta pregunta quiero sinceridad absoluta ¿hoy en día para qué te ha servido la historia en tu vida?

No te sé contestar fácil. Yo creo que entiendo la vida, a ver... Mi forma de entender la vida está ligada a la Historia, vale no sé si es causa o consecuencia, es decir, no sé si entiendo la vida por la Historia o yo llevo todo a ese terreno porque soy así, porque uno al final aprende lo que es y desarrolla su personalidad, la que es. Entonces no sé qué fue antes el huevo o la gallina. Pero a mí la Historia me sirve para entender el mundo que me rodea.

Por ejemplo, voy a clase con gente más joven y puedo establecer cuando yo era joven, con sus ídolos y con mis ídolos, es posible que multidimensione las cosas, pero creo que es gracias a la Historia. Injusticias sociales, aspectos antropológicos que me gustan mucho.

Por ejemplo...

Eso lo descubrí en una asignatura que tuve dos semanas, nada más, de Antropología, que descubrí que es un tema que me apasiona y quiero seguir investigando. Por ejemplo, que la forma de hacer queso actual es la misma forma de hacer queso de hace 300 mil años, y hay restos de queseras antiguas y eso me alucina, que seamos tan diferentes e iguales, me llama mucho la atención.

Creas que en esto que propones, que has dicho al principio, ¿crees que el paso por la universidad te ha influido?

Lo ha reforzado. Yo ya lo pensaba, pero el hecho de trabajar con el departamento de Historia de las Ciencias Sociales experimentales, digamos, me lo ha reforzado porque son gente muy profesional. Yo recuerdo el primer día con M. que nos hizo hacer un dibujo, mi dibujo salió “bien”, porque me salió la situación porque hubo mucha gente que no. Digamos que en esos dibujos quedaba plasmado cómo se perpetúan la hegemonía, la cultura hegemónica dominante.

Si a ti de dicen que dibujes una cultura, un aspecto, un hecho histórico, al final veíamos los dibujos y observábamos cómo efectivamente todo eran guerras. Entonces pensábamos que por qué reproducimos esto si es lo que queremos cambiar, pues será porque lo hemos vivido, entonces vamos a analizarlos y vamos a cambiarlo. Es como hacer un ejercicio de deconstrucción y para volver a construir. Hombre, yo estoy contenta porque dibujé cosas positivas, pero luego resultó que el estudio que hicieron demostraba que las personas que habían estudiado Historia y tenían formación, tenía menos prejuicios y esto lo evitaban. Por ejemplo, dibujaban a mujeres, a niños y a niñas; mientras que las personas que no habían tenido formación a lo mejor sólo dibujaban hombre como si el resto no

hubieran existido el resto de la historia. Entonces eso es importante. La universidad me ha dejado eso muy claro, me lo ha reforzado mucho; que la percepción es muy importante. Pero aspectos base que yo ya los sentía, yo ya lo intuía de alguna manera.

102.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

Currículo entendido como la Ley, no como todo el sistema educativo. Si nos centramos en la ley, es perpetuar el canal hegemónico, no tiene otra finalidad. Es reforzar la idea de patria, en fin, lo de siempre. No pretende ningún cambio ni ninguna mejora, en cuanto a la ley, porque además la última, la LOMCE, elimina palabras como ciudadano o ciudadanía, las sustituye por emprendedores. Esto es un indicativo de que perpetúa el sistema en el que estamos y que además refuerza o intenta reforzar el sistema capitalista, esto debatible y más largo. Otra cuestión, es que los profesores de Historia sean así.

¿Y qué función cree que tendría que tener la Historia en el currículum?

La función de la Historia me parece un debate muy complicado. Sí que me gustaría que los centros tuvieran más libertad para elegir la función que debería tener la Historia porque cada realidad es diferente, no podemos aplicar la misma función en un centro que está en lugar determinado que en otro. Pero en general, a grandes rasgos, la función de la Historia me gustaría que fuera para ayudar a formar la personalidad y estimular la crítica, la reflexión, aprenderá expresarse mejor. A mí particularmente, más libres y más democráticos, que siempre se dice, pero es verdad.

¿Y crees que la Historia puede ayudar a eso?

Creo que es fundamental

¿Cómo crees que puede ayudar?

Porque conectas con las personas de otros lugares y otros tiempos. Y al conectar con personas de otros lugares y otros tiempos, y al observar otras formas de vida y otras situaciones, te das cuenta primero, de que se puede cambiar. Segundo que hay infinidad de posibilidades. Y tercero que al conectar se establecen unos vínculos más emotivos y humanos que facilitan un entendimiento y un crecimiento personal propio más rico.

102.E12. ¿Qué recursos piensas que son útiles para la explicación del pasado?

Yo tuve carencias con las fuentes primarias, pero es algo que me interesaría mucho si pudiera hacerlo, sé que adaptándolas porque para Primaria es complicado., pero me gustaría mostrarlo, por lo menos fuentes primarias.

Objetos arqueológicos que pueden ser antiguos o también modernos. Por supuesto fotos, imágenes, documentales, películas, excursiones... Recursos materiales ¿no? Libros también. Lo que no me gusta es el libro de texto como única guía de apoyo en el que no tengas que currártelo. Pero los libros son necesarios, de hecho, ahora se están demonizando demasiado, porque a veces intentas buscar información y no la encuentras, porque te han eliminado el libro de texto, pero no hay alternativa. Y eso es un problema, porque elimina el conocimiento anterior, y vale que el conocimiento lo construimos entre todos, pero no vamos a ignorar el conocimiento de las personas previas a nosotros, me parece fatal.

En línea con lo que has dicho, ¿has utilizado fuentes históricas?

¿Cómo estudiante?

Como estudiante, en la facultad o si has estado haciendo practicas

En la facultad sí. En la facultad un montón porque básicamente basa sus clases en mostrando cosas. Y en el instituto y en el colegio no tanto, era más el libro y textos adaptados, porque tampoco te van a poner un texto antiguo.

Como maestra, yo clases de Historia no he dado. Sí que he gastado recursos de la materia de Historia en algunas actividades, hablar de culturas y otros tiempos: la literatura, para hacer cuento utilicé la cultura india. Pero yo no he dado Historia entonces no lo sé.

¿Cómo lo harías?

Yo creo que trabajaría fuentes adaptadas, noticias que me gusta mucho con la actualidad, que tenga que ver con el mundo de niños y niñas, y ejes cronológicos. Es que eso son apoyos nos debemos apoyar porque te ayuda a materializar los conocimientos, puedes entender. Muchas veces me pasa que el conocimiento es tan abstracto que muchas veces no se entiende, cuando lo plasmas y ves que ocupa un espacio y lugar, y te puedes hacer a la idea, lo entiendes con mayor profundidad.

Por ejemplo, el dinero. Yo antes no sabía que era un millón de euros. Ahora sé lo que es un millón de euros, porque cerca de donde vivo sé que hay una casa que cuesta un millón de euros. Me parece interesante manifestar o intentar manifestar las cosas de forma entendible y accesible, sobre todo cuando eres niño o niña, que eso es lo importante.

Pero, por ejemplo, si tuvieras que gastar un día en una clase, piensa en un curso en concreto, una fuente histórica del tipo que quiera, desde una espada romana hasta un texto de la constitución de 1812, ¿cómo lo trabajarías con los chavales?

Observación del recurso, tanto si es una espada o un texto, o lectura, análisis. Palabras que no se entienden, conceptos que no se entienden; lectura reflexiva individual, en voz alta también, pero yo creo que el trabajo individual es importante. Luego si el tema es, por ejemplo, la Constitución antes de entrar directamente sobre el texto, haría una especie de sesión previa de ideas previas a la actividad cero, mostraríamos la fuente, la analizaríamos y luego ya vendría el debate y las conclusiones o las alternativas o lo que se pueda utilizar. Realmente el recurso queda muy en medio porque hay una preparación previa y la actividad posterior.

¿Cuál es el objetivo de la actividad?

En este caso, trabajar la Constitución en Tercero de Primaria, el conocer los derechos que tenemos y establecer si todas las personas tienen los mismos derechos en todo el mundo, por ejemplo; o por qué los tenemos o si se pueden perder, si son naturales, si son contruidos. Si vemos que hay igualdad de género porque eso es lo que dice la ley, pero nosotros notamos algún cambio, si por ejemplo a la excursión de la nieve ¿puede ir todo el mundo o no puede ir? Haría comparaciones.

102.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestra? Porque al final nos obligan a poner una nota. ¿Qué crees que debe saber un chico o una chica para que le puedas poner un 10 a uno y un cinco a otro?

Yo creo que hay tanta diferencia con el resto de asignaturas. Pero en el caso concreto de Historia, creo que debe ser especialmente crítico o especialmente reflexivo. Si aprecia la lectura y otras formas de vida diferentes a la suya para mí eso es muy valorable. Y luego, si además sabe establecer conexiones con lo que ha estudiado, con la actualidad o sabe

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

decir que algo se lo está haciendo de una forma, que los americanos nos quieren vender algo; si un alumno lo supiera hacer sería increíble. Eso pasa, porque en diferentes cursos que yo he estado, por ejemplo, en Tercero, ellos mismos te establecen los nexos. Por lo tanto, tú das cualquier tema y ellos se lo llevan a su terreno.

¿Con qué establecen nexos?

Con cualquier cosa. Con noticias que ven en la televisión. Yo recuerdo haber dado clase durante las últimas selecciones y a lo mejor algún contenido de clase lo relacionaban y ellos mismo lo hacen, tampoco se lo tienes que dar, a lo mejor sale.

103.E

RECUERDOS ESCOLARES

103.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

Sí, mucho. Porque eran como, contaba el profesor y tu leías una aventura, eran todo personajes históricos y a los chavales pues nos gustaba eso.

103.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

La verdad es que del profesor de historia no recuerdo nada, si no recuerdas al profesor tampoco serían muy amenas ahora bien el contenido, lo libros de texto de la época como los de ahora, pues eso, iban de personajes y tal.

Más que de las clases recuerdas que eras niño y la infancia en general, pero, yo tampoco soy muy buen estudiante y tampoco estudiaba mucho pero bueno, igual daba sociales que matemáticas que lengua, que todas eran iguales.

103.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Yo cuando iba al colegio los profesores tenían carta blanca para castigar y pegar, entonces yo no porque siempre fui buen niño, pero, mucha disciplina y nada, nosotros éramos ocho hermanos y heredábamos los libros, que el hermano mayor tuviera el libro en condiciones para que el siguiente los tuviera bien.

Cosas negativas, pues no sé, a lo mejor la disciplina exagerada que ellos tenían en clase. A mí no, pero al de al lado que era, si estabas atrás, mal rollo, eran los que peor se portaban y los que les zurraban, yo estaba siempre a mitad clase, no era un mal niño.

El profesor era el mismo profesor para todo, no eran especialistas, era de todo, además la clase era magistral, explicaba la lección, tienes que seguir la lectura y luego mientras nosotros hacíamos los deberes, él corregía, así era.

103.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

Pues aprendía, que la historia, en los libros de historia salen los vencedores, no dicen nada de los vencidos, eso lo he aprendido ahora. No recuerdo nada claramente, recuerdo quien era el Cid, estaba mezclado geografía e historia, te puedo decir todas las capitales de Europa, no sé para qué sirven, las capitales de Asia, era historia de España, historia de Europa cuanto apenas, pinceladas de la segunda guerra mundial, nada de la Guerra Civil. Recuerdo el Cid, Don Pelayo, todo relacionado con la religión, los Reyes Católicos, Cristóbal Colón.

103.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

Pues era una clase magistral, él hablaba, decidía quien hablaba, decidía quien contestaba, decidía todo vamos. El primer cuarto de hora iba a la pizarra, todo el mundo miraba a la

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

pizarra, nosotros atendíamos, seguíamos con la lectura y luego se sentaba en su silla a corregir o a leer el periódico, era tutor, y era profesor de música, de geografía e historia y de lengua española, el valenciano en aquella época no existía en las aulas. El libro de texto era el recurso principal, luego teníamos una bola del mundo y no sé si había una enciclopedia grande porque biblioteca de aula no había que yo recuerde, eran clases súper saturadas, si no recuerdo mal hasta cuarenta alumnos incluso de dos edades diferentes, a mí me pasaron de primero a tercero porque había muchos niños y llegué a octavo con un curso de menos, y tuve que repetir, como yo no quería seguir estudiando y mis padres tampoco estaban por la labor, tuve que repetir octavo, entonces que yo recuerde, recursos como los que hay ahora, porque he hecho prácticas y dieciséis niños que los comparas con nosotros éramos cuarenta, recursos pocos, el libro de texto y poco más, alguna mapa de España, físico y políticos, y no se más no recuerdo más.

103.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

De aquí de la facultad, los historiadores, no sé si es tu caso, es una especie en extinción, si no utilizas su lenguaje, mal, es decir, aquí uno de los que me ha gustado bastante era S., y C., pero porque son más cercanos, he tenido a P., he tenido a SG., he tenido gran variedad, pero SG. y P. si no lo dices como ellos quieren que lo digas, no vale, palabras técnicas, yo no sabía lo que era el historicismo ni el positivismo, conozco a Marx de otra manera, y S. era más cercano, tenía más carta blanca de decir no trataba a todos los alumnos por igual, si yo, cada alumno es de una manera, si yo tengo cincuenta años y otro tiene veinte. Lo primero es que te rompen los esquemas, el positivismo, lo que has estudiado, te hacen una pregunta inicial que es parte de la historia, tú te estrujas los sesos para decir supongo que la historia es para no repetir los errores del pasado, pues no, y por una parte te abren los ojos porque te dicen cada persona tiene una historia, la historia universal, la historia que nos cuentan es la historia que interesa que nos cuenten, pero bueno, nosotros venimos de una educación que era así, y era así, entonces haces una encuesta, te pillan a bocajarro y luego dicen que el ochenta por ciento de la población piensa eso porque no se ha estudiado eso. Yo comprendo, paralelismo que hay ahora, la entrada de Jaime I, los musulmanes que tuvieron que irse a Siria, porque Jaime primero entró en Valencia y los que se marcharon, se marcharon muy contentos, pues yo creo que no. Ahora yo ya no sé si eso es sano para la salud o no, ser tan abierto en la historia, no lo sé, no lo sé si a veces vale la pena complicarse la vida pensando más de la cuenta. A mí sí que me ha gustado algún profesor, S., lo que pasa es que no son muy cercanos los profesores de sociales, luego son muy exigentes con el vocabulario que utilizan, que si la historia vista desde abajo, que si tal, que si pascual, que si los estudios británicos, autores que no conocíamos, un punto de vista diferente.

S. me gustan el sistema del diario de clase, como acabó la clase anterior para dar pie a la nueva clase, la participación de todos los alumnos, entonces eso está muy bien, te crea confianza en ti mismo, para muchos ha sido un peñazo para mí ha sido muy buen profesor. S. para niños de primaria no lo sé, pero te da mucha confianza en que te expreses y tener libertad para expresarse es muy bueno, todos te la dan, lo que pasa es que luego tú te expresas como sabes y S. te lo acepta, los otros a lo mejor no.

103.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

Clases muy participativas, se ha generado muchos debates, que me encantan, los profesores para mí son muy buenos, cada uno tiene su cosa y sobre todo es que te han dejado actuar libremente, hablar lo que quisieras, han sido muy pacientes, yo no tendría tanta paciencia como ellos, muy tolerantes y nada manipuladores porque, por ejemplo, el último profesor hemos hablado de la educación en la segunda república y luego la del franquismo, y han puesto tanto la propaganda de un lado como del otro y con SG. hemos analizado manuales del franquismo, muy positivistas, pero también manuales de Marx, marxista, donde los amos son lo peor de todo y los empresarios son chupasangres y tal, no hay un manual que sea imparcial y yo para mí, los manuales tienen que tener ideología, no partidista, pero ideología, y el profesor tiene que su ideología intentar inculcarla a los alumnos, sé que a lo mejor eso suena mal, suena a adoctrinar, pero cada uno... aunque los manuales los trates de diferente manera, es decir, comparación de manual, pero los manuales tienen que tener ideología, porque todo tiene, porque yo creo que a los niños hay que hacerles pensar, tienes que poner los dos puntos opuestos para que los chavales tengan que comparar, la historia no puede ser neutra, nunca es neutra, si la historia es neutra ¿Qué historia es? La historia siempre se cuenta por algo, por interés, son hechos pasados, que solo un manual te va a decir lo que parece que ocurrió, y lo que ocurrió son los detalles grandes que han entrado, quien ha ganado esta batalla, que ha pasado esto, pero el trasfondo no, ¿Qué ha pasado con los de abajo? No lo sabemos, no sabemos qué ha pasado con el campesino, no sabemos qué ha pasado con el soldado que va obligado, entonces eso es lo que hay.

Lo que me ha gustado es que me han dicho que cuando llegas a un colegio, por ejemplo, si los padres ya han comprado los libros de texto es muy difícil decir a un padre, yo no quiero trabajar el libro de texto, porque le ha costado un dinero, entonces lo que puedes trabajar es contra ese libro de texto, hacer actividades que a los alumnos le hagan pensar, entonces, preguntas abiertas, preguntas de acaba tú la historia, de cómo crees que pasó... entonces yo creo que ahí sí que nos han inculcado positivamente, que te vas a encontrar con un problema de que un libro de texto no te va a gustar nada, por lo que sea, pero tienes que trabajar con él, entonces tienes que intentar adaptar lo que tu pienses a ese libro de texto. Me ha influenciado a tener otro punto de vista, aquí es diferente, yo supongo que Artes y Humanidades, lo que te hace es replantearte que la historia, hay muchas historias, no una historia sola, la historia la hacen las personas, la hacen todos, todos tienen su historia, la historia es un hecho del pasado que te cuenta alguien.

103.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

Aquí te dicen los puntos de vista, y que hables de tus experiencias, yo vengo de la regional de educación y mira lo que fue, entonces yo hablaba de mi experiencia de los pocos recuerdos, y aquí han sido muy tolerantes con la intervención de los alumnos, siempre me ha gustado hablar y dar mi opinión y tal, y veo aquí te abren los ojos a ver la historia de diferente manera y es de agradecer. Entonces tú lo puedes llevar a la práctica, es verdad

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

que es difícil, pero yo, por ejemplo, el profesor de sociales que recuerdo era profesor de todo, de música, de sociales, de todo, entonces el señor iba con el libro de texto, una clase muy magistral, yo, para mí, era esclavo del libro de texto.

103.E9. ¿Cuáles es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Social”?

Me ha gustado mucho las simulaciones que hemos hecho, como profesor en distintas épocas, de la restauración de la segunda república y del franquismo, hemos hecho el simulacro y estuvo muy bien. Un poco exagerado a lo mejor, no, estuvo bien, como las clases eran diferente para chicos y para chicas, como en la segunda república se intentó hacer una metodología más abierta con autores europeos muy de izquierdas, con metodologías diferentes, en contacto con la naturaleza, y eso es porque una clase teórica hace la práctica.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

103.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

Por ejemplo, yo no sé si es cíclico o no es cíclico, la historia, que se repite, pero tiene pinta de que... Yo recuerdo que para ir de vacaciones con la familia sí que te sirve de algo, no se ya si la geografía, pero ya sabes que en tal ciudad hay algo interesante que ver. Lo que te cuentan los telediarios, la información pues a veces no es lo que pasa o lo miras desde la perspectiva que le interesa a la gente, entonces la historia vista desde abajo es muy interesante, pero yo se lo comento a mis hijos, veo los libros de texto y caen en los mismos errores que los nuestros, entonces supongo que la gente que elabora los libros de texto son pedagogos, no van a ser unos mindundis, serán gente interesada, que no sé por qué lo hacen ¿Hay paralelismos? Pues claro que hay paralelismos, lo que he te comentado antes de los musulmanes que salían de Valencia, con los sitios que están viviendo ahora pues pasa igual, han abandonado sus casas, han dejado todas sus pertenencias, han dejado sus países, unos porque están en guerra y otros porque les han dicho, os vais o hay guerra, ese punto de vista no lo tenía antes y ahora sí que lo tengo, es bueno tenerlo, es importante, pero ¿Qué podemos hacer nosotros? No lo sé.

A mí me condicionan pocas cosas porque estoy de vuelta, yo siempre he sido de izquierdas o me considero de izquierdas entonces aquí me siento muy a gusto, casi todos los profesores piensan muy similar a mí, lo que pasa es que nunca nos habíamos planteado ver la historia de diferente manera cómo se ve ahora, es un vicio ya asumido de que ha venido un libro de texto, que, por otra parte, le interesa a alguien que esté así la historia. Y luego otra cosa, los pobres necesitamos héroes, súper héroes y tal, grandes personajes, pero yo... que Cristóbal Colón fuera a colonizar a América, aquellos no necesitaban que les colonizaran supongo, hicieron genocidio, y eso lo sabes ahora que puedes entender más las cosas, ¿Que no está en los libros de texto? Pues claro que no está en los libros de texto, ya están los historiadores para que cambie eso, los libros de texto siguen teniendo los mismos errores, la metodología de los profesores en prácticas es la misma que la de

hace cuarenta años, es como volver al pasado, es lo mismo lo mismo, y luego otra cosa, tú vienes aquí con unas ideas de como tienes que dar la metodología y te chocas de bruces ahí en las prácticas, lo primero que eres un intruso, tienes que pedir permiso para todo, incluso para hacer una unidad didáctica te dicen que no porque no hay tiempo posible, ellos tienen que hacer una programación y tú solo puedes analizar a un profesor en el informe de prácticas y dices, todos los cuatro años que he estado dando didáctica de cómo dar las clases, no se da en la actualidad, pero es que tampoco tienen medios para darlo, eso lo extrapolas a todas las asignaturas que quieras.

103.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

Pues si miras el currículo de primaria, del curso que quieras, yo como he estado ahora de prácticas puedo decir lo que es, han separado ahora ciencias naturales de ciencias sociales, ciencias sociales, la densidad, graficas, en tercero, el año siguiente se repite la gráfica con un poquitín más de datos, es lo mismo, yo con S., dimos una clase didáctica de como interesar a los niños en algo como es un patrón de una ciudad, haciendo un plano grande, tomando referencias de vecinas, pues mira hacia el norte es donde está la sociedad de vecinos, hacia el sur... es decir, implicar a los niños en su barrio, no dar la densidad de población de Valencia en general si no, vamos a dar la de tu barrio y como te puedes orientar, eso no se puede dar en clase, en clase tienen unos horarios, una tutora es tutora de todo, y tienen unos horarios, una programación, un tal, y tiran de los libros de texto ¿Cómo son los libros de texto? Pues los podéis analizar.

Las editoriales se rigen por lo que manda el currículo, si aquí en Valencia las tiene Conselleria, no sé si depende del ministerio, no sé hasta qué punto, porque luego hacen una reunión los maestros, me gusta más esta editorial, en primero y en segundo una editorial en el colegio, en tercero y cuarto otra editorial diferente y en quinto y sexto otra editorial diferente, no sé si eso es normal ¿Qué que finalidad tiene? Yo no sé si es adoctrinar, pero sí que recalcar lo que, por ejemplo, hablando de Jaime Primero, este año han dado Jaime otra vez y han dado un monográfico de septiembre hasta el nueve de octubre, que estaba todo relacionado con él, un poster, han hecho las torres de serrano en cartón que entró por ahí, es decir, no han hablado de las capitulaciones, no han hablado del éxodo de los musulmanes, pues el objetivo es magnificar la fiesta del nueve de octubre, para mí, no sé por qué, para que los niños tengan arraigo a las cosas, no sé por qué. Yo tengo una, yo no sé si es adoctrinar, supongo que la gente, Jaime primero es el máximo representante del pueblo valenciano, yo no sé si los niños se identifican con él, porque lo que quieren trabajar es la identidad valenciana, lo tengo clarísimo, yo creo que la intención es esa, magnificar un personaje que sea valenciano y que te sientas identificado por él.

Yo buscaría mirar todos los puntos de vista, porque no hay solo un punto de vista en la historia, las cosas pasan por algo, las causas no las dicen nunca, las consecuencias sí, pero, de una parte, yo no he oído nunca que Estados Unidos que cuando tiraron las bombas atómicas... lo hicieron por bien, no he leído un ningún libro de texto que la segunda guerra mundial se acabó gracias, no por culpa, gracias a las bombas atómicas, no he oído nunca críticas ni nada, Estados Unidos hace siempre lo que ha querido y no pasa nada, lo hace por el bien de la humanidad, entonces, esa es la finalidad, pues yo quiero pensar que

eso ha sido una masacre, que han muerto sobre todo población civil, que las consecuencias aún se están pagando, que aún están haciendo homenajes de gente que han muerto, cuantas generaciones y tal, y si, eso ha servido para eliminar todas las guerras, no es así, porque hay guerras que condenan lo pasos occidentales, occidente para quien, vender armas, vender tal, y aún siguen, entonces es todo interés, los grandes lobbies y tal.

103.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado Fuentes históricas?

Por ejemplo, documentación de la época no vas a conseguir, y la documentación que queda de la época, vas a consultar alguna biblioteca donde ponía esto y como ponía esto, bueno puede ser una comparación, si encuentras algún manual interesante y lo puedes comparar con un libro de texto antiguo o con lo de ahora, sería bueno desde un punto de vista, lo que pasa es que las clases sociales son tres horas a la semana, entonces a ver cómo te lo montas tienes que estrujarte mucho los sesos, yo creo que material de comparación estaría muy bien, o distintas noticias que buscaran por internet, yo creo que la diversidad de opiniones es sana para la escuela. Comparando estás fuentes o documentación, por ejemplo, si las fuentes son anónimas no, pero si las fuentes son nombre y apellidos, tienen autor, yo creo que es bueno investigar también a este autor por qué ha puesto esto, por qué has escrito esto así, pero claro, yo creo que las fuentes, si no vas a un archivo, las fuentes que te vas a encontrar por internet o por libros antiguos van a ser del signo político que había en la época. Pero yo creo que la comparación de materiales es buena, es sana, pero el tiempo es oro, ya sé que la vida del profesor no acaba en las clases, sigue en casa y sigue por todos los lados, porque me lo han demostrado en estas prácticas.

103.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

Un profesor de historia tiene que tener un discurso claro, lo primero que no puedes... tiene que ser una evaluación continua informativa, yo sé que es muy difícil decir que no vas a hacer exámenes, pero con un cuestionario inicial puedes saber más o menos donde está cada alumno y luego creo que hay que ver la progresión de cada uno también, entonces, ¿Cómo ves la progresión de un alumno? Pues seguramente haciendo otro cuestionario final, no sé cómo lo evaluaría individualmente, porque primero tienes que ver el material con el que vas a trabajar, pero yo creo que exámenes excluyentes no haría, ni tipos de exámenes diferentes, todos tienen que hacer el mismo tipo de examen, pero creo que las características de cada alumno hay que tenerlas en cuenta, seguramente si soy maestro, el grupo va a ser muy heterogéneo, y vas a tener de todo, entonces como maestro... tal supongo que las pautas a las que tienen que llegar, las tienes que marcar tu claramente y tener muchas manga ancha. Todo depende del material que hagas porque tú que evalúas, un cuestionario inicial es importante para saber, yo supongo que los profesores éramos manipuladores y os llevaremos a nuestro campo, entonces si eres profesor solo de historia puedes trabajar mejor que si eres de todo, pero la evaluación en historia, según, es que no sé, es muy difícil eh, según los temas que des, yo supongo que la historia una buena aptitud del profesor, es que sepan más de un punto de vista para no

ANEXOS

condicionarlos, porque hay profesores muy manipuladores y condicionan bastante, entonces yo creo que sería una evaluación formativa, continua y ver la progresión de cada alumno, hacia los temas que yo creo que tienen que llegar.

104.E

RECUERDOS DE LA HISTORIA ESCOLAR

104.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

Sí. A ver de primaria tampoco recuerdo mucho. De la ESO, sí que recuerdo más y los cuadros...me gustaba mucho el arte. Y, luego, ya en Bachiller sí que me gustó, pero no lo disfruté tanto porque entre la presión, que, eh lo tengo que saber todo y todo eso...Entonces, disfrutar así de aprender, no.

Pero ¿te gustaba la materia o las clases?

La materia, las clases no.

¿Y por qué no te gustaba?

Porque yo lo veía muy enfocado a...o sea como que la presión en sí de Bachiller, sabértelo todo, y el miedo al examen y yo no sabía comentar porque no sé...además, si es ciencias de salud, en 1º no di historia, entonces, en 2º es cuando empecé a dar historia y las otras clases ya habían comenzado a hacer comentarios de texto y yo en ciencias no y eso, tuve que ir aprendiendo la mecánica y hasta que aprendí el tranquillo pues me costó mucho.

¿Y en Secundaria?

En Secundaria sí que me gustaron. Porque Secundaria era...o sea yo lo recuerdo más relacionado con línea del tiempo y cuadros y, además, me hacía unos apuntes muy 'chulis' y disfrutaba mucho de ello, del Cinquecento.

104.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Me gustaba mucho el arte, el profesor que lo explicaba...no sé a mí me entraba mucha curiosidad y yo por mi cuenta buscaba más. Yo me acuerdo que por mi cuenta me imprimía el cuadro y me hacía mis propios apuntes con el cuadro. Me imprimía el cuadro a color y comentaba el cuadro. No sé, que sí que tenía curiosidad. No sé...que era yo o que el profesor lo hacía más interesante. Pero tampoco tenía un recuerdo de que tal profesor hacía esto, pero me gustaba.

104.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Negativo es más en Bachiller. Y pues lo que decía no pillaba el truco a comentar y que el profesor tampoco estaba muy encima...era un poco a buscarte la vida. Y yo, bueno, me ayudaban compañeros de clase o miraba otros comentarios hechos y comparaba con el

mío y veía que me faltaba esto o lo otro. Y, además, que el profesor se iba un poco por las ramas o...era todo demasiado esquemático todo y no sé, es que no sé cómo explicarlo.

Inténtalo (risas)

Empezaba el tema y entonces ponía un esquema y de ahí pues explicaba el tema. Y yo, me acuerdo que tenía que memorizar el contexto, tal cual la primera página del libro para la pregunta del contexto. Eso me lo memorizaba de todos los temas, cada contexto. Y luego sufría por la pregunta así de relacionar que era más larga y conceptos de memorizar, relacionarlos...Entonces, claro, para eso tenías que entenderlo muy bien y si el profesor no lo explicaba así muy bien y tampoco pedía lo que él quería que pusiéramos. Pero es que no me acuerdo casi.

104.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

Fechas, acontecimientos así muy importantes porque tampoco...o sea, yo ahora Historia, realmente o sea en el momento que estudiaba, porque era memorizar entonces, la semana siguiente lo olvidaba o dos semanas después si no lo volvías a releer. Entonces, pues autores, pintores, así como etapas históricas y alguna característica de esa etapa.

En la ESO, en esto que decía mucho de los cuadros, me acuerdo de Goya y sus cuadros, de Rafael, Miguel Ángel, Velázquez, Verne que me gustaba mucho, otro que era alemán..., bastantes pintores, Murillo que es valenciano. Y bueno pues algunos cuadros importantes de ellos, todo el tema de la luz, las sombras, el azul de Verne... Y etapa, lo del Cinquecento, me acuerdo también de la arquitectura y también pues la catedral, la capilla Sixtina; de así esculturas, el David...

Pero referido más a historia universal, historia de España...

En 4º me acuerdo de la Guerra Civil, de los bandos, pero muy poco...bueno de las Guerras Mundiales, de los nazis porque empecé pues a buscar, vimos muchas pelis, de eso me acuerdo relacionadas con los nazis, la lista de Schindler, el pianista, varias de esas...y sí eso sí que me gustó.

Y de bachiller, ¿recuerdas algo?

Me acuerdo de que empezábamos con el despotismo ilustrado, después con el siglo XIX, siglo XX y no dio tiempo casi al franquismo, se dio muy por encima, y reformas, me acuerdo que eran constituciones y constituciones y tenía ahí como una hoja para hacer una comparativa, la reforma agraria...(risas).

104.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

En Primaria, el libro. Pues si veíamos alguna peli, el proyector o alguna pantalla, mapas. En Bachiller, era más pizarra, sí que había libro, pero no recuerdo que él lo utilizara mucho, hacía sus esquemas y explicaba y explicaba y ponía imágenes y vídeos porque en bachiller ya teníamos pantallas digitales.

En la ESO, entraba y decía por dónde nos quedamos, tal página y se ponía a explicar hasta lo que le diera tiempo y ya está, deberes si teníamos y los corregíamos, y luego nos ponía, nos dejaba poquito tiempo y casi siempre nos lo llevábamos a casa.

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Y en Bachiller, era por donde nos quedamos del esquema, y ahí sí que dejaba participar, si teníamos alguna duda preguntábamos, quien se atrevía a preguntar porque yo no me atrevía.

104.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

Pues me ha gustado mucho D.P. Porque lo explicaba, pero además de que... esto sí que lo tengo más reciente..., yo creo que también porque mi mente está más desarrollada y los conceptos los entiendo más que antes. Pero también, yo todo el rato he estado con...mmm punto neutral o sea que nunca dio a ver su postura y eso me ha encantado. Que a mí me ha gustado que no se posicionara, que no criticara cierta ideología. Y ese aspecto me gustaría adaptar. Es que lo ha explicado muy bien porque era muy fácil de entender.

INFLUENCIA DIRECTA DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA UNIVERSITARIA

104.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

Me gustó mucho Plástica porque es una asignatura que puede desarrollar mucho la creatividad del niño y creo que es bueno aparte de dibujar y pintar en sí. Y lo mismo en historia de las ideas.

Yo creo que hasta que no esté en una clase no veo que pueda decidir si lo hago así o... Yo creo que el libro es un refuerzo y te puede ayudar, pero no seguirlo así al pie de la letra y D. nos ha enseñado a ser más abiertos. Fomentar la actitud crítica y no machacar al niño, al que falla mucho pues le animaría...no sé.

104.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

A través de la explicación de los profesores, a partir de las reflexiones, nos ha ayudado a reflexionar mediante debates o rebatir con argumentos sólidos, leer otras opiniones y compararles y que te gusta de cada cosa como por ejemplo que me gusta otro autor y no este por cómo piensa.

104.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”

Yo creo que en educación artística. Trabajábamos por proyectos, en clase diseñábamos las actividades que queríamos hacer, por ejemplo, un teatro...no sé a mí me gustó mucho. Cuando tocaba artística disfrutaba mucho yendo a esa clase.

¿Y por qué disfrutabas tanto?

Porque me gustaba lo que hacían y me traía todos los materiales porque la plástica siempre me ha gustado, las manualidades me gustan mucho. Trabajábamos las emociones y a mí me gustaba mucho la educación emocional y yo iba muy motivada a esas clases y me gustaba mucho.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

104.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

Yo creo que para muchas cosas. Yo creo que, para entender actitudes de la gente, culturas de hoy en día y me sirve para no juzgarle porque por ejemplo antes eran más machistas y era como más normal y no me sale tanto juzgarle. A apreciar, por ejemplo, las obras de arte. A ver de todo se aprende no sabría que decir...

Por ejemplo, si fuera al colegio, si viese a profesores más mayores, más viejos que siguen otra metodología que es muy típica de antes y yo no daría de la misma manera las clases. O sea, como aquí en la universidad, la evolución de la educación me sirve para ver que así se daba antes y tal.

Sí, me ha influido. Porque sobre todo este año, las asignaturas que he tenido me han ayudado mucho a reflexionar, a darme cuenta... de cómo que...dar clase, que es lo que quería hacer yo desde siempre, tenía más complicación de la que yo veo que tiene.

Pero me refiero más a la historia...

Aquí, por varios profesores, la enfocaban mucho a resolver problemas, el enseñar la historia dando énfasis en los problemas actuales. La visión que a mí me han enseñado aquí es más actuar resolviendo problemas. Que no solo sea teoría, sino que sirva también para la sociedad.

¿Y tú estás de acuerdo con la sociedad que le dan aquí?

Yo pienso que cada profesor daba sus clases y detrás tenía su ideología y te tenías que acoplar un poco a su manera de pensar. Entonces yo llevaba un jaleo de metodologías, mil formas de trabajar en el aula, pero no sabría elegir ahora una. Entonces esa sí que me ha gustado. La metodología de memorizar para nada porque se olvida, yo veo que no sirve para nada. Yo veo que este enfoque es más útil, ya que sí que ayudas a los demás...si no sé.

104.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

A ver yo creo, que según lo que he estudiado, tiene una visión muy pobre de lo que decía pues nada entender el pasado para no cometer los mismos errores, que no es la misma que me han enseñado aquí de los errores...Pero en el currículo no pone nada de problemas.

¿Y qué finalidad crees que tendría que tener si tú hicieras el currículo?

Yo tomaría la de resolver problemas sociales o sea que la ayuda sea...sí...no sé eso. Que la ayuda sea para los que están más comprometidos con la sociedad. Por ejemplo, con el tema de no ensuciar las calles, ser un poco respetuosos con las otras personas que viven en la ciudad...de alguna manera que comprendan que no pueden ir tirando papel así y que el perro haga la caca y recogerla.

104.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado fuentes históricas?

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Vídeos para que los niños visualicen, imágenes y materiales de la época. Mapas también, gráficas, cuentos, carteles publicitarios para que ellos vean que puede transmitir aquellos carteles que significaban en aquella época.

Si trabajaras con esos recursos, carteles, ¿qué finalidad tendría la actividad?

Sería que ellos, por una parte, el saber sacar información de una fuente primaria y luego, que ellos también lo analicen y la información que saquen que la reflexionen, que se pongan en la piel. Que ellos se formen su propia opinión, que sepan defenderla para que ellos se pregunten el por qué y no se dejen llevar.

104.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

En Primaria, la actitud en clase, su esfuerzo, valoraría su interés. No le daría tanta importancia a sí se sabe de pe a pa y los contenidos sino a su interés en la asignatura.

Valoraría, por ejemplo, que muestren respeto a los que piensen diferente, los valores que tienen, además, de los contenidos.

105.E

RECUERDOS DE LA HISTORIA ESCOLAR

105.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

Yo creo que el recuerdo de la etapa en la escuela no es muy nítido, si me centro más en la etapa de Secundaria ahí hablaría de profesores buenos, de profesores malos desde mi punto de vista que he tenido. Sí, sí que me gustaban porque a mí la historia a grandes rasgos me gusta. También la manera de impartir las clases del profesor también influye en que te gusten más o menos. Por eso, te digo que tuve un profesor...tuve a Jaume en Secundaria, que es un profesor que me encantó y a raíz de su manera de dar las clases me terminó gustando mucho la historia y aquello que impartía. En cambio, con otro profesor, con José María, que es el que nos preparó para la Selectividad, pues...en selectividad no hice historia por esta razón, no me gustaba. En la escuela, no recuerdo si me gustaba o no la historia.

105.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

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

105.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Pues de la misma manera que con este profesor me gustaba, conectaba y me sentía muy motivado, pues con otro profesor como J.M, por ejemplo, pues su manera de llevar a cabo las sesiones pues no, ya desconectaba. Era habitual leer, leer el libro. Leer el libro lo puedo leer yo por mi cuenta. Era como desconectar del tema.

105.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

Aprendí contenido principalmente, contenido que gran porcentaje de este no recuerde o se olvida. Pero también aprendí que me gustaba la historia y sí que lo que allí intentaban transmitirme me podía interesar y me gustaba.

¿Recuerdas algún proceso histórico que recuerdes significativamente?

El tema de la revolución francesa, la historia contemporánea, que es la que con Jaume di en 1º de Bachiller, la Revolución Americana, la Revolución Rusa, recuerdo que me enganchó y me gustó.

Y, por ejemplo, ¿aptitudes, procedimientos...en clase de historia?

La asignatura de la Unión Europea, que yo la di en 2º de Bachiller. Porque ahí se habló mucho de los valores de la Unión Europea, los valores teóricos, porque en muchos casos en la práctica se olvidan y no se aplican. Pues todo esto también me parece interesante. Por ejemplo, recuerdo en 1º de la ESO, Manolo, otro profesor que tuve y no recordaba y que ahora me ha venido a la mente, pero su manera de trabajar me gustaba. Trabajábamos en una libreta y vamos por temas, pero era todo más práctico, de ir dando temas, pero a modo de talleres, de recortar, hacer mapas conceptuales.

105.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

La relación profesor-alumno, con J. aunque para mí fue magnífico, te podría decir que, sí que había, en relación al conocimiento una gran diferencia, Jaume era el que sabía y nosotros estábamos ahí recibiendo la información que en sus clases daba lugar a...eran más reflexivas, daba lugar a debates. Porque él era muy bueno en cuanto a la preparación de clases, llegaba con su proyector, que se preparaba un poco. No era libro, el libro era como un recurso porque él preparaba el material, pero sí que la relación profesor-alumno era de inferioridad.

Y con Manolo, no sé si es por su forma de ser, era como más buena la relación, más cercana pero no sé si era por su forma de ser o por su manera de trabajar lo propiciaba, pero al trabajar por talleres, talleres me refiero a actividades no a talleres muy manuales, recuerdo que las clases sí que eran más de preguntarles cosas, venía, no era tanto el dar la clase.

Con José María, era leer. Él, si, de vez en cuando, nos contaba experiencias, pero en general, él nos leía el libro, nosotros subrayábamos. En cuanto a la relación, pues te podría decir que J.M tenía el conocimiento, pero iba leyendo y nosotros éramos receptores. Si que recuerdo una vez, por ejemplo, que nos trajo cartas magnas.

105.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

Hasta llegar aquí, Jaume era el no va más porque él vivía sus clases, se veía que él disfrutaba dando sus clases. Pero posiblemente al entrar en esta Facultat te das cuenta de que se puede mejorar ciertas cosas, pero no le reprocho nada.

Cuando llegabas a la carrera de magisterio, tienes profesores como D. por ejemplo, que te empapas de metodología, de didáctica, te hace reflexionar sobre si lo que Jaume por ejemplo hacía era tan innovador o increíble. Y aquí en la universidad he tenido a magníficos profesionales por ejemplo el más próximo: D.P.

Por ejemplo, que los niños empiecen a comprender las nociones temporales, del espacio, esto es muy interesante.

**INFLUENCIA DIRECTA DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA
UNIVERSITARIA**

105.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

La mención ha influido en aspectos de historia porque los profesores aquí en ciencias sociales, por ejemplo, lo que la mayoría de las veces postulan a nivel teórico intentan aplicarlo a nosotros mismos a nivel práctico. Quiero decir, esto que están haciendo conmigo yo luego puedo aplicarlo con niños.

105.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

Se explica el marco teórico y se aplica a nivel práctico. Simulaciones a nivel metodológico de cómo trabajar con nosotros para luego aplicarlo con niños de primaria.

105.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”

Te hablaría de momentos en clase que hemos tenido debates o conversaciones donde luego te paras a pensar y te sientes a gusto con la clase que has dado no te podría hablar de momentos concretos, pero en general eso, momentos que te sientes cómodo.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

105.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia?

Me hace reflexionar porque hace un mes te hubiese dicho: para aprender de los errores del pasado. Pero es que esto lo hemos hablado con D. y claro no es que yo repita lo que dice D. pero es que el pasado te hace pensar en un contexto diferente. Entonces ahora se pueden repetir los mismos errores no por eso somos...no sé si me explico.

Para empezar de alguna manera, yo disfruto leyendo historia o viendo un documental de historia, empatizo también. A mí me sirve también para empatizar con gente que ha estado en una guerra.

¿Y de que te sirve empatizar con esa gente?

La historia es, mi componente crítico, mi componente reivindicativo, mi estimulante, la historia me estimula ese componente empatizando con gente que ha sufrido en otro período histórico pues a ayudar con su lucha, no sé si me explico.

¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

Claro. Pues aquí en magisterio, pues este componente de sensibilidad o de empatía de valores, se destaca. A veces parece que no aprendemos en Magisterio, pero si te tomas en serio este grado pues esto sí que te cala este componente emocional y este modo de ver historia puede que lo haya producido.

105.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

Esto lo digo porque nos lo han dicho porque yo no he podido entrar en un aula y ver si realmente esta es la función...que sería un poco lo que los profesionales dicen. La función principal no es que los niños se cuestionen las cosas, problematicen, la función principal es la de reproducir el orden establecido, la reproducción de la identidad nacional.

¿Y qué finalidad le darías tú si pudieses?

Sería un poco la de crear un poco de humanidad a través de la asignatura de historia. Humanidad significa mejorar la empatía de las personas, aprender contenidos, pero hay muchas maneras de abordarlos. También una finalidad es no fiarte de lo primero que te dice, de cuestionarte las cosas, de querer investigarles y claramente la de crear identidades nacionales no sería mi finalidad ni principal ni secundaria no le daría demasiada importancia.

105.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado Fuentes históricas?

El tema de la memoria histórica sería un recurso para acercar a los niños a nociones temporales, trabajar metaconceptos temporales como discontinuidad, continuidad, hay que trabajar estos metaconceptos para acercar al niño a nociones temporales. En el fondo

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

están los metaconceptos, pero la actividad a llevar a cabo que, sí que el docente sí que tenga imaginación para crear su material, para acercar estos metaconceptos al alumnado. Sí, J.M nos ponía exámenes con fuentes históricas primarias, lo que te había contado de las cartas magnas.

Con D. hemos trabajado como trabajar imágenes o textos que eran fuentes históricas.

¿Qué objetivo querrías conseguir si trabajarás con tus alumnos con fuentes históricas?

Por ejemplo, un cartel propagandístico del nazismo. En primer lugar, que ven los alumnos en la imagen, que piensan que puede ser. Que vea el alumnado que a través de la persuasión con unos valores que el régimen nacionalsocialista transmitía de manera democrática pudo convencer a la masa social y de manera democrática llegar al poder del Estado. En este caso, podríamos trabajar la publicidad, los engaños de la publicidad, la exaltación que hay en las propagandas.

105.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

Mi idea es que cada alumno es diferente, no pediría a todos los alumnos los alumnos, pero los encaminaría hacia la finalidad que para mí es importante para el estudio de la historia. Que sepan reflexionar sobre temas. Esta es mi finalidad, pero para un niño de Primaria puede que le dé igual. Porque este enfoque que yo tengo me ha llegado a mí con 21 años.

106.E

RECUERDOS DE LA HISTORIA ESCOLAR

106.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? Recuerdos referidos a tu época escolar, en Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Empecé a mostrar interés por la historia en Bachillerato, antes en la ESO no era la asignatura que más me gustara ni la que más me interesara y fue en Bachiller cuando empezó a interesarme por una profesora que tuve que impartía muy bien las clases y vi qué era lo mío.

¿Por qué en Primaria y en Secundaria no te gustaban las clases de Historia?

En Primaria, francamente no me acuerdo, lo único que recuerdo es Conocimiento del Medio es algo que pudimos trabajar en cuanto a medio natural, pero nada de Historia. En la ESO no me gustaba nada porque los profesores que teníamos eran súper aburridos. Coger el libro entre todos, subrayar, luego copiar esquema en el libro. Bueno “esquema”, que era volver a copiar lo que había en el libro; hacer actividades y luego el examen. Me acuerdo de que fatal, yo no lo llevaba nada bien eso porque no me gustaba.

Luego en Bachillerato la profesora nos hacía unos esquemas, trabajábamos con diferentes recursos, ella lo hacía muy interesante muy dinámica. No era de coger el libro, yo me acuerdo de que no utilizaba el libro para nada, creo que era algo bastante determinante en sus clases. A parte del profesor en sí, teníamos muy buena relación con ella, así que todo influía, vamos fue una de mis asignaturas favoritas, fue un cambio brutal.

106.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes, si los tienes, de las clases de Historia? ¿Por qué piensas que recuerdas esas clases de manera positiva?

Realmente si recuerdo algo positivo en mi época escolar en cuanto Historia es de Bachillerato. No sé, lo hacía bastante interesante, veías un por qué estudiar Historia. Antes no le encontraba un por qué, parecía que tenía que aprender esa culturilla general para luego soltarla en un examen y luego ya está, y olvidarla. Pero en Bachiller sí que veía un por qué estudiar Historia, nos lo hacía interesante, veía que influía en mi formación como persona, nos hacía reflexionar por qué se originaban ciertos conflictos, ibas más allá de simples hechos, personajes importantes; además lo valoraba mucho. Me acuerdo que en las pruebas escritas que no siempre obtenía la mejor marca aquel que le soltaba todos los nombres, fechas y todo memorizado del libro tal cual, sino que nos tenían muy en cuenta a aquellos que se notaba que habíamos estado escuchando en clase, que habíamos estado haciendo los esquemas, que realmente habíamos hecho algo con el contenido que habíamos trabajado.

Eso es lo más positivo que recuerdo que recuerdo porque a partir de ahí, a la hora de haber hecho Magisterio me ha influido mucho, he hecho la Mención de Artes y Humanidades y mi TFG va sobre Historia. Todo lo he intentado orientar hacia historia.

Recuerdos positivos, no sé, las clases. Cada clase eran positivas, se te quedaba lo que ella explicaba, las preguntas y alguna vez hacíamos debate o los vídeos que utilizaba.

106.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué crees que los recuerdas de manera negativa?

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

La ESO sin duda, no tengo ningún recuerdo positivo sobre las clases de Historia. Las clases eran muy aburridas, era calentar la silla durante 50 minutos o una hora que durara, leíamos entre todos, como te he dicho antes, subrayar, ejercicios, el esquema y ya está. Es que eso no había quién se lo tragara, era imposible. Te decías: “va tengo que escuchar, he suspendido la asignatura”, pero a los diez minutos era imposible no desviarse, era muy aburrida. No veía un por qué, veía que había que hacerlo porque él lo decía, no veía nada interesante en hacer los esquemas, lo veía como copiar. Luego los ejercicios volver a copiar y repetir lo que había en el libro. Francamente no creo que así se produzca ningún aprendizaje, ni que genere ningún interés por la Historia. Todo lo contrario, se genera un rechazo y más siendo adolescente que todos sabemos que es una edad complicada para captar la atención de los alumnos que tienen la cabeza en mil sitios diferentes.

106.E4. ¿Qué aprendiste de tus clases de historia? ¿Qué haber aprendido? Sobre todo, lo enfoco a procedimientos y a contenidos.

En la ESO no creo que haya aprendido mucho sobre la Historia.

Pero ¿recuerdas haber dado algún proceso histórico?

Sí. De procesos históricos que recuerde, la Revolución Industrial y la Francesa, pero fue muy a grandes rasgos. También eso se desarrolló en Bachiller. En Primero de Bachiller dimos Historia Mundial y en Segundo de Bachiller la Historia de España, siglos XIX y XX. De la ESO dimos la Revolución Francesa y la Industrial, no sé qué más dimos, pero no recuerdo nada más.

Pero Primero de Bachiller ya no sólo contenido, sino que aprendimos a hacer esquemas, mapas conceptuales, que eso es muy útil a la hora de seleccionar información, organizar ideas. Sobre todo, tengo grabado a fuego Segundo de Bachiller por la Selectividad, es algo que de tanto ver, el ciclo XIX muy marcado; el XX no tanto porque como había siempre un modelo de siglo XX y un modelo de siglo XIX, a mí me interesaba más el siglo XIX y me centré más en ese. Me acuerdo de Carlos IV, Fernando VII, María Isabel, Cristina...

También algo destacable en estas clases en Bachiller es que le intentaba dar un por qué a la asignatura. La profesora nos decía que la historia era importante aprenderla no sólo para tener cultura general sino cuestionarse el por qué han sucedido esas cosas y porque no puede repetirse muchos acontecimientos, el porqué de las guerras y no volver a cometer esos errores en el futuro, e ir un poco más allá, todo eso es lo que más recuerdo.

106.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de historia? ¿Qué rutinas y recursos tenían sus clases? Tanto la profesora de Bachiller como el profesor.

Voy a empezar por el profesor de la ESO. Llegaba, se sentaba, sacábamos todos el libro, si había actividades del día anterior las corregíamos, no sé si tenía una lista del alumnado e iba preguntando. Entonces él iba marcando si lo habías hecho o no, y a lo mejor te preguntaba tres veces durante toda la evaluación, y si te pillaba que no lo habías hecho te apuntaba el negativo o positivo. Después de corregir los ejercicios, leíamos el punto entero, nos preguntaba quién quería leer o nos decía ella quién leía; lo leíamos, luego nos decía lo que teníamos que subrayar. Luego sí que comentaba un poco el punto, pero era una persona mayor, todo muy monótono, él seguía sentado en su silla, es que era imposible no desviar la atención y más en cuarto de la ESO y tercero.

ANEXOS

De recursos, el manual de texto era el recurso por excelencia, no recuerdo haber utilizado otro tipo recurso ni recuerdo haber hecho ningún otro trabajo y si lo hicimos no recuerdo que fuera gran cosa. Luego de haber trabajado ese punto mandaba las actividades de ese punto, todas del libro, y si daba tiempo las hacíamos en clase y si no pues para casa. Ahí, me acuerdo que el profesor se quedaba en la silla y cada uno gestionaba el tiempo como quería, yo particularmente no hacía las actividades de clase, estaba más en otras cosas. Y al acabar el tema examen. Los exámenes eran bastante interesantes. Él dictaba las preguntas y nos decía cuanto espacio teníamos que dejarnos para contestar. A lo mejor decía: “explícame características principales de la Revolución Industrial de este periodo histórico”. Y había compañeros que preguntaban: “¿qué punto del libro era?”, y él decía “es el punto dos”, “ah ya me acuerdo”. Directamente iban al punto dos en su cabeza y lo soltaban. Ahí no hay aprendizaje, ahí no hay nada, ni siquiera cultura porque es imposible no olvidarlo en dos semanas porque al siguiente tema, el tema anterior se te ha olvidado. Sí que recuerdo haber tenido una recuperación que te hacía preguntas generales de cada tema.

Luego en Bachiller no utilizamos libro, lo cual fue bastante llamativo porque veníamos siempre de usa libro en todas las asignaturas. Nosotros nos habíamos comprado el libro, todos lo llevábamos a clase siempre porque de vez en cuando utilizábamos alguna ilustración para trabajarla en clase o algún esquema o gráfico, pero nada más allá de otros recursos. Fue la primera asignatura que empezamos a utilizar apuntes, entonces fue algo que nos llamó la atención. No sabíamos coger apuntes, entonces estaba guay.

Ella se ponía delante de la pizarra, iba desarrollando un poco, nos explicaba, nos preguntaba que conocíamos acerca de algo, teniendo en cuenta ideas previas, cosa que el otro profesor no, directamente el libro. Ella nos preguntaba “¿qué sabéis de esto?”, no había muchos recuerdos de lo que habíamos dado en la ESO. Y ella hacía esquemas en la pizarra y nosotros las copiábamos, sí que había cosas que nos dictaba y nosotros las copiamos literalmente. Pero me acuerdo de ella que hacía un eje cronológico, cuando empezamos un tema ella hacía un eje cronológico sobre el tema que íbamos a trabajar y eso ayudaba mucho a organizarse mucho las ideas que tenía en la cabeza.

No solía mandar muchas actividades y si las mandaba eran suyas. Los libros los tengo intactos. Recuerdo haber tenido prestado y haberlo tenido subrayado y decir “este no he sido yo”. Los exámenes eran escritos a desarrollar, en Primero de Bachiller. Solía poner dos o tres preguntas a desarrollar y nosotros las contestábamos. En segundo de Bachiller, nos ponía el modelo de Selectivo de los exámenes en todos. Nos daba la fuente y analizar la fuente. Pero sí que es verdad que muchos otros maestros orientaban la asignatura a pasar el selectivo, ella no sé molestaba en eso tanto como en dar sus clases y preocuparse para que aprendiéramos algo.

¿Podrías relatarme una sesión con esta profesora? Desde que entraba hasta que se iba.

Ella cuando entraba nos preguntaba si recordábamos cosas de la clase anterior y que las comentáramos, a lo mejor hacía alguna pregunta de la clase anterior para a partir de esas preguntas engancharse con los contenidos que iba a trabajar ese día.

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Ella en la pizarra, íbamos comentando, hacíamos los esquemas y a partir de los esquemas íbamos desarrollando un poco. Solíamos trabajar los temas de sociedad, política, cultura; sí que dejaba el arte en un segundo lado, pero a lo mejor aprovecha las imágenes del libro para reforzar la explicación y nos preguntaba que nos parecía. Recuerdo documentos del franquismo, toda la publicidad, todas las campañas que hacía y todo eso ayudaba un montón, mucho más que alguien te suelte el sermón. Una imagen vale más que mil palabras y eso era bastante enriquecedor como material complementario. Desarrollaba los contenidos que daba en esa sesión y ya está, recuerdo que se solían quedar cortas muchas sesiones, que tenía que dejarlas porque nos dejaba participar. No sabría que más decirte de la sesión porque era mucho interactuar entre nosotros, pero también desarrollar cada sesión. Pero claro, también es distinto en Segundo de Bachiller tenía que dar un temario sí o sí porque eso era lo que después caía, entonces era un poco a contrarreloj.

106.E6. En la siguiente pregunta puedes incluir la formación universitaria si se da el caso. ¿Qué profesor de historia te ha marcado más en tu vida?

La profesora de Bachillerato me marcó porque me despertó interés por la Historia, después de sentir un completo rechazo sobre la asignatura, me hizo que me interesara, que pasara a ser una de mis asignaturas favoritas y que me gustara la Historia. Eso hace que de por sí sea importante esta maestra.

Luego en la carrera en mis dos últimos años, he tenido un profesor que me ha cambiado la forma de entender la historia, la educación y me ha hecho madurar mucho la asignatura de Historia en la carrera. Me ha cuestionarme muchas cosas, me ha despertado una actitud crítica ante la educación, ante el sistema educativo y cómo se imparte la asignatura de Historia, a cómo se utiliza la historia. También un poco a qué tipo de maestro quiero ser yo. Me ha ayudado a ver que durante los cuatro años te vas quedando con algunas cosas, con otras no; pero estos dos últimos años en la asignatura de Historia y de Ciencias Sociales he podido madurar la figura de maestro que quiero ser. Las cosas que quiero hacer, las que no quiero hacer. A valorar la historia, donde lo he aprendido ha sido aquí, como herramienta educativa.

De estos dos docentes que me has hablado, ¿qué aspecto de su praxis te gustaría adaptar de cada uno?

Sobre todo, centrándome en el último porque es el que más reciente tengo. Por ejemplo, con D.P hicimos una simulación, es que sólo con hacer una simulación sabes de qué tipo de prácticas iba en el aula. Vivir la Historia, es algo que me gustaría hacer en un futuro no muy lejano, hacer que mis alumnos vivan la Historia, hacer que mis alumnos se pregunten por qué han pasado muchas cosas con el fin de despertar ciertas actitudes.

Si le preguntara a mi profesor de la ESO por qué estudiaba Historia me diría que, porque eso es importante, esto es cultura que te va a venir bien. Yo he entendido con la vida en mi historia en la carrera que va más allá de eso, me ha hecho cuestionarme que para qué sirve esa cultura general si luego no la usas de nada. Hacen falta despertar valores y actitudes en nuestros alumnos, y la asignatura de Historia es la herramienta idónea para hacerlo.

Me quedo sobre todo con recursos, actividades, metodología. En primer lugar, el alumno. Colocar al alumno en su centro como propio, que se elabore su propio aprendizaje. Aquí nunca me han dicho: “en este periódico histórico...”. A mí me han dado fuentes, me han

hecho trabajarlas, me han hecho hacer trabajos, he trabajado con diferentes recursos para yo poder generar mi propio aprendizaje y eso es lo que yo creo que tengo que hacer en Historia con mis alumnos. Hemos trabajado fuentes escritas, hemos hecho las recreaciones estas para trabajar la empatía histórica.

Me acuerdo que hicimos un trabajo de investigación que hicimos unas entrevistas a gente que había vivido el Franquismo o la 2ª República, eran entrevistas sobre su experiencia en escuelas si la habían tenido. Que más enriquecedor que una fuente del momento no hay nada, está claro que no se puede utilizar con todas las épocas históricas, pero para este último siglo sí que se pueden utilizar recursos de este tipo. Luego analizar la entrevista, básicamente, tú trabajar una fuente, cuestionarte por qué suceden determinadas cosas y sacar tus propias conclusiones; yo creo que eso es con lo que me quedo.

¿Y de la de Bachiller?

Los esquemas conceptuales y todo eso, creo que es bastante útil. El hecho de empezar las sesiones preguntando lo de la sesión anterior para empezar con las ideas previas me gusta. De ella no sabría decirte, a lo mejor solo los esquemas y ya está.

**INFLUENCIA DIRECTA DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA
UNIVERSITARIA**

106.E7. Aunque me lo has ido contestando durante la entrevista ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades”?

Sin duda lo que más me ha llamado la atención ha sido todo lo relacionado con las Ciencias Sociales, Historia. Esas han sido las que más me han llamado por interés propio, no me resultaba tan interesante lo que vi en la asignatura de Arte. Todo ha sido enriquecedor, pero yo me he ido encaminando a lo que más me ha gustado. Yo creo a unos les gusta más una cosa y a otros otra cosa, y a mí me gusta la Historia y yo lo que he visto que aquí me ha fascinado.

Los nombres de las asignaturas no me acuerdo, si me acuerdo de los profesores de X., de D., de A., todos han sido de Geografía, Historia, Ciencias Sociales. Lo que más me ha llamado la atención es que me han hecho entender la Educación, viendo como es y cómo debería ser es algo que con otras asignaturas no he visto tanto. En otras asignaturas sí que me han ofrecido muchos recursos interesantes para trabajar, recursos que jamás he vivido como alumno, lo cual están ofreciendo un cambio también

Hemos trabajado muchos artículos de historiadores, investigadores de didáctica. A mí todo eso, toda la Historia ha sido enriquecedor. El coger un artículo y después trabajarlo en clase, y después darte cuenta que lo que quería era hablar sobre eso. Pero en vez de darte el sermón, te lo ha hecho así, y te das cuenta de que a lo mejor el día de mañana consiste en darles las preguntas concretas que van a generar algo en ellos, lo que tu espera.

106.E8. ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo docente futuro? De estas asignaturas específicas que me has dicho. Es decir, tú te proyectas en un futuro como maestro y piensas en cosas de todo tipo que has visto en estas clases y quieres hacer.

Cuando hago esa predicción me veo en la asignatura de Historia. No me veo en otras asignaturas, no creo que lo vaya a usar en otras asignaturas.

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Todo: la metodología, la estructura de las sesiones, el cómo se va desarrollando el aprendizaje, cómo las primeras sesiones vas trabajando un poco los conceptos. Es tanto que no sé cómo decirlo.

Vamos a hacerlo por partes. De la relación profesor alumno ¿qué adaptarías?

Yo creo que depende mucho de cada docente, pero sobre todo saber que puedes contar con ellos. Porque es muy fácil poner unas tareas que son muy complicadas, pero ellos sabías que podías contar con ellos, es algo muy importante y es algo que tiene que ser así. Yo en un futuro es algo que el maestro debe tener. No el que el alumno lo haga y el profesor lo vea y lo corrija. Ellos ayudaban un montón y lo último que importaba en la asignatura era la nota, lo último por lo que me he preocupado ha sido la nota. Lo importante era coger lo que estos señores me intentaban transmitir y cuando lo cogías te daba igual sacar un siete que un diez, lo importante es que lo has sabido coger, sabes a donde ha ido todo esto y el día de mañana saber utilizarlo. Sobre todo, atentos, cercanos, no había ningún problema en hacer tutorías con ellos. Eso es lo que destaco de la relación docente alumno. Otros aspectos serían recursos.

Mucho más que recursos, la manera de enfocar la asignatura de Historia.

Ellos no han intentado transmitirnos el docente que tenemos que ser. Han intentado que nosotros desarrollemos el tipo de docente, dando unos recursos para llegar a ello. Pienso en los primeros años de carrera que decían que había que ser constructivista, el aprendizaje tiene que ser significativo. Un montón de palabras que nos llenaban la boca y no sabíamos lo que significaban y es aquí donde lo hemos visto y cómo llegará eso.

Todo este aprendizaje que has dicho ¿Cómo crees que se ha producido ese aprendizaje? Ahora que has acabado las asignaturas y tienes cierta perspectiva.

No sé, con el día a día, con el paso de las sesiones. Yo creo que cada cosa ha influido en que se produjera, las reflexiones eso sin duda lo que más.

¿Cómo eran esas reflexiones? Si te acuerdas de alguna, a grandes rasgos.

Por ejemplo, si habíamos trabajado diversos autores sobre un tema, unidades didácticas, el que supieras sacar la idea de lo que los autores habían pretendido decir. El hacerla tuya esa idea o saber cómo se puede aplicar a día de hoy. ¿Cómo se ha producido? No sé, con todo, con cada sesión. Es parecido a la pregunta que me has hecho de ¿cómo el alumno consigue conmigo?

Como lo haría el año pasado. Lo que no tengo tan reciente no me acuerdo. Me gustaría ponerte ejemplos concretos.

No sé qué decir, no se ponerte ejemplos.

Sobre todo, las reflexiones, en clase cuando debatíamos las cosas ahí te dabas cuenta. Había veces que donde quería llegar el maestro no te dabas cuenta, pero como a partir del debate de hacer preguntas a la clase y reflexionar sobre ese tema es como hacía hincapié. No sabría decirte actividades concretas.

Es que ahora mismo tengo el TFG en la cabeza, todo lo que estoy trabajando con el TFG y artículos que tengo ahí, estoy mezclando cosas de la asignatura y del trabajo del TFG. Sobre todo, el reflexionar en el día a día. Es que todas las actividades estaban enfocadas a reflexionar, a saber, qué se saca de cada cosa, o el cómo podemos aprovecharlo. Por ejemplo: “¿cómo hemos estado funcionando en esta sesión?”, sobre la propia sesión que había impartido el maestro. Y pensaba que lo que estábamos trabajando en el artículo es

ANEXOS

cómo ha estado trabajando él en clase. Por ejemplo, estoy viviendo el propio ejemplo que luego tengo que aplicar yo. Es lo que está intentando transmitirme, más que en los primeros cursos que me decían que tenía que ser innovador con un PowerPoint.

Las propias organizaciones de las sesiones, la metodología y cada cosa, la forma de trabajar que tenían era lo más ejemplar y lo que te hacía reflexionar. Pero si es que lo que estoy aprendiendo, los contenidos que estamos trabajando en la signatura, es lo que estoy viviendo aquí día a día. El trabajar por grupos, el reflexionar sobre una cuestión y luego debatirlo. Ver las diferentes cosas que sacamos, todo sobre temas de interés como proyectos curriculares o modelos didácticos de enseñanza.

106.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades”? Si tienes más de uno me lo dices.

Ahora mismo me viene el estar delante de la clase en la asignatura de Historia y hacíamos análisis de fuentes en Historia, no recuerdo lo que analizábamos. Bueno, sí, un manual de textos antiguo, unas ilustraciones que había ahí monjas. Lo teníamos que analizar y ver el enfoque psicopedagógico. Me acuerdo que fue el año pasado, me acuerdo de estar delante de la clase porque cada vez salían dos para hablar lo que habíamos hecho en el grupo, de las distintas cosas, el enfoque, las finalidades, del currículum oculto. Eso me pareció interesante. Me encantaban hacer esas actividades, eran muy útiles.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

106.E10. Hoy en día ¿para qué te ha servido la historia en tu vida?

¿Vale como ejemplo mi experiencia en la carrera?, el haber estudiado Historia en la escuela, en la universidad y estudiar Didáctica de la Historia.

La historia en mayúsculas y en minúsculas, todo lo que se refiere a la búsqueda para la explicación del pasado, a ti en tu día a día ¿para qué te sirve?

Si quieres centra lo que has estudiado en la facultad, ¿para qué te sirve en tu día a día?

Yo creo que la Historia en estos últimos años me ha hecho una persona crítica y me ha servido para ser crítico con el mundo, para cuestionar ciertas cosas, para no aceptar lo que me dan en medios de comunicación, lo que viene impuesto en la sociedad y no conformarme con ello. A ir más allá, a cuestionarme las cosas, porque estudias los últimos años y estudiando Historia aquí en la escuela, las finalidades que ha tenido para controlar la sociedad. Yo creo que me ha servido para eso, para ser alguien más crítico y saber cuestionarme las cosas. Interesarme también por la Educación y cómo se está desarrollando. Te pones a estudiar Leyes Generales de Educación, que si la LOMCE.

¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones?

Sí, sin duda.

¿De qué modo?

Pues para mi futuro profesional como docente me ha servido, como qué tipo de maestro quiero ser.

Has razonado la utilidad que tiene la Historia en tu día a día, me has dado una argumentación.

Sí.

Me has dicho que esa explicación crees que tiene su raíz o que está influido por la formación universitaria que has recibido aquí. Y ahora la pregunta es ¿de qué modo crees que se ha producido ese cambio o esa nueva visión que tienes de la historia aquí en la facultad? ¿Cómo ha sido? ¿Cómo se ha dado esta visión que tú mismo has dicho, esa visión crítica?

Nos ha hecho cuestionarnos muchas cosas, nos ha hecho analizar fuentes, leyes, hemos analizado muchas cosas, hemos analizado la historia de la escuela. Todas esas cosas han sido las que nos han hecho comprender que hay más allá. ¿Es eso a lo que te refieres?

Sí.

Eso ha sido lo que me ha hecho a mí querer cambiar y decir que tengo que ver las cosas más allá, no tienes que aceptar las cosas como te las dan, pero tampoco tengo que mostrarme pasivo hay que hacer algo, sino la cosa va a seguir como está y no está yendo a ningún lado.

106.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

¿Qué tiene o que debería tener?

Que tiene.

La finalidad que tiene la Historia. No sabría qué decir. En las prácticas escolares en los colegios donde he estado, he visto tristemente que se seguía impartiendo la Historia que yo he vivido, la misma metodología que yo viví cuando era un alumno. Coger el libro, se lee punto por punto y examen.

Sí, pero yo me refiero al currículum, a lo que dispone el currículum ¿qué finalidad crees que tiene la Historia? ¿Qué se busca?

Sí, además recientemente con mi proyecto he hecho análisis del bloque de Historia en el segundo ciclo, y te puedo decir que finalidades no tiene, que es reflexionar. En ningún sitio ves la palabra reflexionar, ni interpretar, ni preguntar. En todos ves la palabra adquirir o aprender.

Bien es vierto que con las competencias básicas pues ahí te da más juego, porque enfoca a valores, aptitudes. Pero la que estuve trabajando es la LOE, la LOMCE no la he visto, la he trabajado muy por encima. Pero parece que en vez de haber ido para adelante hemos ido hacia atrás. Pero con la LOE no da a lugar a ningún tipo de reflexión. La finalidad básicamente se podría decir que nuestros alumnos adquieran una cultura, que nos viene impuesta por la ley y los manuales de texto. Con ello también un sello de pertenencia, a identidad digamos también nacional en nuestro caso de la comunidad valenciana.

Es algo que no se cuestiona, se da por supuesto, es todo lo que tiene que ser y así es como debe ser. Valorar el patrimonio, eso es lo que hay. Luego coges las competencias básicas y ves que es incoherente, que no está en la misma línea, cuando yo creo que debería ser así. Las finalidades no han cambiado, podrían ser las mismas que las del siglo XIX, pero maquilladas.

¿Cuál crees que debería tener?

Formar ciudadanos críticos. Hacer que la Historia tenga una utilidad, y que sea formar personas críticas y que aprendan a vivir en sociedad.

¿Qué quieres decir con personas críticas?

Que se cuestionen porqué suceden las cosas, que se cuestionen todo lo que les rodea y creo que puede servir para fomentar en ellos una serie de valores, como el respeto, la

igualdad, la tolerancia. Son valores necesarios en nuestra sociedad. Yo creo que es la finalidad que debería tener, las competencias básicas en la ley dan mucho juego a eso. Cada maestro lo puede interpretar y se puede hacer de la Educación algo significativo para nuestros alumnos, más que aprender una serie de nombres y hecho que luego olvidarán. Hay que dar con la metodología adecuada, los métodos adecuados, los recursos adecuados.

106.E12. ¿Qué recursos piensas que son útiles para la explicación del pasado?

El análisis de fuentes creo que es bastante útil, las recreaciones. Yo he vivido una recreación aquí, creo que es bastante útil, he utilizado una recreación el año pasado para mi proyecto de final de carrera; fue asombroso cómo ver que estaban los alumnos impresionados. Todo lo que no hice en dos sesiones lo hice en esa. La empatía histórica, el que vivan ellos la Historia, es la mejor manera de que ellos aprendan el pasado.

Luego creo que es muy clave que se relacione, si se puede, con la actualidad. Ver qué cosas se daban y qué cosas se siguen dando y qué está pasando y por qué. ¿Por qué hay cosas que pasaban en el ciclo XIX siguen pasando después de doscientos años? Pues un poco que se cuestionen el ser crítico.

El manual puede ser un recurso también, el manual de texto es un buen recurso. No es “el recurso”, es un recurso. Hay alguna información que es cuestionable, pero al menos las ilustraciones, gráfico se pueden utilizar, al menos en Primaria. El caso es que no sea el único recurso del manual.

¿Cómo trabajarías una fuente histórica? La que tú quieras, en el curso que tú quieras para el contenido que tú quieras.

Podríamos trabajarlo por grupos. Podríamos dar un documento escrito del franquismo, por ejemplo. Se les da por grupos, lo leen y habrá que darles unas pistas. ¿Qué quiere decir esto? ¿Quién es el que la ha escrito? ¿Creéis que esa persona era importante? Más que explicarle quién era y qué hizo, se les puede dar un documento, que fuera Franco y preguntarles, ¿quién creéis que era este personaje? ¿Qué está queriendo decir en este documento? Todo a través de preguntas y que ellos vayan desarrollando y preguntándose. Hablando es cómo más aprenden entre ellos, cómo se cuestionan, porque uno solo puede verlo y no sacar nada, pero entre ellos sí. Luego comentarlo entre los grupos modo debate, puede ser una forma de trabajar una fuente escrita.

¿Cuál sería el objetivo de esta actividad?

Pues... Después de la actividad hacer unas preguntas sobre ¿Qué pensáis sobre esta persona? ¿Creéis que era justo? Podría tener como objetivo no sólo tener una serie de contenidos sino también el valorar lo que están aprendiendo, desarrollar una actitud crítica.

106.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en la clase de Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro? Porque al final nos obligan a poner una nota. ¿En función de qué le pones a uno más nota que a otro? ¿Qué crees que deben saber hacer?

Más que saber hacer, saber ser. Eso creo que eso debería ser. Por ejemplo, a final de tema yo tengo que poner la nota, e imagina que hemos hecho una síntesis, un mapa conceptual. Pues en la última sesión “escribe en esta cartulina lo que crees que has aprendido”. Que haya reflexiones; “en esta época se cometían muchas injusticias porque...”.

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Yo vi en el proyecto que hice el año pasado, lo he visto, los alumnos con los que trabajé son los que evalué con más nota. Son los que habían aprovechado lo que habíamos estudiado para reflexionar y valorar. No los que decían, “en la Edad Media estaba el rey, estaba el clero,”. Los que iban más allá. Yo creo que el saber. Sí el saber, pero saber ser. Los que más reflexionen con el contenido que hemos trabajado. También varía según el maestro, porque si tú no suscitas nada, luego no puedes esperar nada. Pero si en principio las sesiones se han trabajado en esa línea, los que al final te demuestran que les ha calado, que lo relacionen con la actualidad.

Me has hablado de la Edad Media y de un chaval que dice: “en esta época se cometen muchas injusticias”, eso para ti ¿sería una reflexión válida?

Si me lo razonara y lo reflexiona. Si me dijera: “en esta época se cometían injusticias porque diversos motivos”. Yo creo que es lo que espero de mis alumnos al acabar cada tema. No creo que la Historia sea sólo centrarse en una cosa.

Por ejemplo, este alumno que ha hecho la reflexión sobre las injusticias ¿Qué nota tendría? ¿Tendría la nota máxima?

No sé. Es que eso, cuando me puse a poner notas me di cuenta de lo complicado que es poner notas porque yo tenía mis objetivos didácticos, los que había desarrollado, y entonces decía que los que cumplan estos objetivos son los que más notas van a tener. No puse números porque tampoco creo que tenga que ponerles un número.

Este alumno ¿de qué le sirve esta reflexión?

Para el día de mañana ser una persona crítica, con unos valores y con una serie de aptitudes, alguien para ser completamente social. Para ser una persona que sabe vivir en sociedad.

Pero, a ver yo te entiendo. ¿Por qué crees que una cosa lleva a la otra? ¿Por qué esta persona se da cuenta de la serie de injusticias que se daban en la Edad Media o en un periodo histórico con la conclusión que sacas que será una persona como has dicho tú? ¿Cómo lo ligas?

Yo creo que va un poco de la mano. Vas despertando actitudes en los alumnos. Me sorprendería un alumno si ha estado reflexionando a lo largo de toda su etapa luego el día de mañana fuera un cretino. Me extrañaría que un niño, una persona que le parece intolerable el racismo que el día de mañana sea racista. No me lo podría creer. Se supone que se educa para eso.

107.E

RECUERDOS DE LA HISTORIA ESCOLAR

107.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

Si, a ver, las clases de historia, sobre todo en secundaria que era donde más recuerdo, si tengo un buen recuerdo de las clases, porque me gustaba el contenido, la manera en la que se impartía y demás.

107.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Pues algún recuerdo positivo, sobre todo de secundaria y bachillerato, es que tuve profesores que se implicaron mucho en que aprendiéramos los contenidos, se volcaban mucho en el proceso de enseñanza, aprendizaje y yo creo que es eso lo que ha hecho que lo recuerde, los profesores.

107.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Que en ocasiones era todo muy metódico, pues era leer un texto, hacer preguntas del texto, mostrar muchos contenidos que luego había que memorizar

107.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

Conceptos, aprendí todo lo relacionado con la historia de España y la historia internacional, pues el papel que había tenido España con las colonizaciones, la evolución histórica de España y de más, pero, sobre todo recuerdo también que me transmitían valores más sociales y competencias cívicas, que poco a poco con mi formación posterior han ido formando mi forma de pensar, mi ideología que tengo ahora mismo.

En Bachillerato sí que le daban un enfoque social, en secundaria era transmisión de contenido y de hechos, de datos sucesos y demás, pero luego en bachillerato sí que mostraban esa parte más social, veíamos muchos contenidos y los relacionábamos con la actualidad o empezábamos las clases con hechos que habían sucedido esos días, sí que le daban una parte más social.

Recuerdo, nos enseñaban a hacer ejes cronológicos, con la fecha, sucesos, que esos ejes luego nos los teníamos que aprender y luego a la larga no me han servido de nada porque la mayoría de las fechas se me han olvidado. Hacer resúmenes o hacer esquemas de una determinada etapa de España, también a buscar información, sobre todo en bachillerato insistieron mucho en la búsqueda de información por nuestra cuenta, de acontecimientos y demás.

107.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

Pues mira, yo creo que tanto en primaria como en secundaria el papel del profesor era transmitir conocimiento, luego ya en bachillerato ya se mostraba más cercano, sobre todo actuaba como guía, que sí, nos transmitía información, pero luego se preocupaban para que nosotros y nosotras fuéramos quienes termináramos de construir el conocimiento.

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

En primaria y secundaria era corregir los ejercicios del día anterior, la tarea que ya había mandado, leer el tema que nos tocaba ese día y volver a hacer ejercicios, si nos daba tiempo en clase los hacíamos en clase y sino los mandaban para casa y al día siguiente lo mismo, a lo mejor alguna vez te ponían un video o hacías una actividad un poco diferente, pero esa era la rutina, luego en bachillerato, sí que nos mandaban algún ejercicio para hacer en casa de información, de completar o de leer un texto y completar preguntas pero era siempre leer en clase, debatir en clase, se abrían turnos de debate, era un poco más participativo.

107.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

De bachillerato destaco a dos profesores, el que me dio historia de España en primero y quien me dio geografía, creo que fue en cuarto, se implicaban mucho en que completaran la información, que, si surgía una duda, no le importaba perder el tiempo explicando esa duda, es decir, que se implicaban en el proceso, no solo iban a clase nos daban la charla y se iban.

De la universidad, recuerdo a un profesor y una profesora que tuve en tercero, que relacionaban todo lo que veíamos en clase con el medio social, con el entorno, mediante itinerarios, salidas, esa parte social y de transmisión de valores sí que la trabajaban y yo creo que eso será lo que incorporaré yo en mi profesión cuando sea docente.

Y de Bachillerato sobre todo enseñarles que pueden ser ellos y ellas los que pueden construir el conocimiento porque en primero y en segunda se centran mucho en la selectividad y además de centrarse mucho en la selectividad consiguieron que participáramos y que nos gustara la asignatura, mostrarme de forma cercana para que el alumnado se sienta parte del proceso.

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL

107.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

Pues de la mención de Artes y Humanidades que aún estoy cursando porque acabamos este año, pues recuerdo que se nos han intentado enseñar la historia social, es decir, la historia que nunca nos han enseñado, estoy incidiendo mucho, pero, como vivía la gente, sobre todo los niños las mujeres y las personas mayores que siempre pasan desapercibidas en los libros de historia que papel tenían en la sociedad, que papel jugaron en algunos hechos, también la visión que se tiene de las personas inmigrantes, todo eso me ha influido mucho.

Lo aplicaría utilizando recursos que hemos trabajado todos estos años, salidas escolares, o trabajos de temas que no se suelen ver en los libros, itinerarios, trabajar con fuentes de información secundarias, primarias.

107.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

ANEXOS

Lo he aprendido porque los profesores que he tenido se lo creían, es decir, eran conscientes de que tenían que transmitir una historia que no se suele enseñar, y porque han conseguido que nos apliquemos, han conseguido que nos guste, han conseguido enganchar con las actividades que han propuesto y los recursos que nos han ofrecido y yo creo que básicamente por eso, y yo creo que también porque me gusta mi especialidad, quiero formarme como futuro docente entonces también me interesa en hacer todo eso. Había metodología magistral cuando había que transmitir conocimientos que se nos habían olvidado o había que refrescar, pero sobre todo han utilizado una metodología participativa que como que el profesor o la profesora quedaba más en segundo plano y éramos nosotros o nosotras los protagonistas, y una metodología en la que hemos participado en todo momento.

107.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”

Tengo varios, por ejemplo, uno cercano que es muy bueno fue cuando un trabajo que una unidad didáctica que hemos desarrollado la aplicamos al aula y ver que tus compañeros y compañeras participaban, les gustaba, luego te daban la enhorabuena por como lo habías hecho.

Y también otro recuerdo muy bueno, uno de los itinerarios que realizamos en tercero, pues cuando nos tocó actuar a nuestro grupo que hicimos con una técnica japonesa, explicando pues nuestra época, que el movimiento intelectual había funcionado durante la guerra civil y demás, eso también es un buen recuerdo que tengo de la carrera.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

107.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

Para conocer la historia de España, para entender de política, saber cómo suceden los hechos o porque tenemos este presente y sobre todo también porque ha marcado como soy ahora, mi manera de pensar, mi manera de actuar, mi ideología, mi postura en muchos temas como la inmigración, el feminismo y demás.

Por ejemplo, yo de pequeño sí que, por mi entorno y demás sí que tiraba más a la derecha, pero conforme fui conociendo la historia de España y su evolución pues mi pensamiento y mi ideología fue cambiando y ahora mismo te podría decir que tengo una ideología más de izquierda gracias a lo que he conocido y como he conocido la historia de España. La segunda república, la implicación que tuvo el maestro con ese tema fue como un antes y un después, cuando conocí la segunda república yo creo que ya tenía precedentes y mi pensamiento ya estaba cambiando un poco, pero fue a raíz de ese hecho cuando fui cambiando totalmente de pensamiento.

Mi paso por la universidad ha influido un 50 por ciento, porque sí que he tenido profesores que se han implicado y me han hecho sentir la asignatura y sentir la historia e implicarme y que eso poco a poco fuera marcando mi pensamiento, pero también he tenido otros que se han dedicado a transmitir conocimiento que tampoco se han implicado al cien por cien, implicación me refiero a no solo llegar y dar la clase, sino, mostrarte cercano, ofrecerte a

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

cualquier duda que tengamos, dar recursos, estar ahí, mostrarte cercano a la otra parte que serían los alumno y las alumnas y conseguir enganchar a la asignatura.

107.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

No tanto formar a ciudadanos y ciudadanas con unos valores sociales establecidos, si no transmitir conocimientos y fechas, que el currículo de marca claro. Yo creo que la historia se usa para transmitir lo que pasó en el pasado sin conectarlo con el presente ni utilizar la historia para eso, para formar personas capaces de introducirse en un presente marcado por la historia. Yo creo que se hace por el enfoque que la LOMCE le ha dado a la educación, de transmitir conocimientos, porque el alumnado tiene que saber, tiene que saber para igualarse a otros países, o llegar a adquirir ciertas profesiones. Yo creo que se busca transmitir eso para adquirir una identidad nacional, es decir, ahora mismo gobierna quien gobierna, y la ideología de ese partido pues es mantener la unión de España, las épocas en las que España mantenía unida, todo era como progreso, pues entonces todo eso se ve relacionado en el currículo, por ejemplo, yo creo que ahora la guerra civil no se trabaja, se trabaja directamente el franquismo, por eso creo que se intentan transmitir contenido que fueren la unidad de España y la identidad nacional, sentirse español.

Yo si pudiera redactar el currículo cambiaría el enfoque totalmente, más que transmitir conocimiento que nos permitan que todo el alumnado se sienta español y todo el alumnado conozca la unidad de España y la historia de España, todos estos procesos y todos estos hechos les daría una perspectiva más crítica, desarrollar en el alumnado la capacidad crítica, que ellos y ellas de manera individual, lleguen a obtener conclusiones y lleguen a decidir y a formarse como ciudadanos, formarse como persona en una sociedad multicultural, intercultural donde la diversidad ya no sólo de etnias, de lenguas, económicas, diversidad de clases impera, es decir tener valores como el respeto, la tolerancia, valores como la igualdad, fomentar la empatía, la escucha activa, es decir que cuando salgan de la escuela, tengan los recursos y las habilidades necesarias para poder introducirse en la sociedad.

107.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado fuentes históricas?

Un recurso que utilizamos en una asignatura de tercero de carrera son los itinerarios históricos, ver una época del pasado ahora en la actualidad visitando distintos lugares de la ciudad, para estudiar que pasó en ese sitio o ver algún monumento que se refiera al algún acontecimiento y demás, trabajar eso en el aula, es decir, salir del aula, informarnos y hacer un trabajo de investigación y demás.

También fotografías, buscar fotografías de tu entorno, en tu familia para a partir de ellas pues, que se ve en la fotografía, que se pasó en esa época, que sentimientos te transmite, también videos. Muchas veces vemos la historia como una sucesión de hechos y no nos preguntamos que sentía la gente en esa época o que podía pensar, incluso que nos transmite a nosotros si vemos una fotografía de la guerra civil no sólo trabajar que fue la guerra civil y porque sucedió y lo que provocó, si no también, que te transmite esa fotografía, también trabajar de manera transversal otros temas como la cultura de la paz y el respeto y demás, yo creo que si trabajamos sentimientos también trabajamos valores y ya no solo transmitir un hecho. Somos ciudadanos del presente, y el presente está marcado por el pasado, quizás si nuestro pasado hubiera sido otro nuestro presente hubiera sido otro, entonces si trabajamos esos valores y esos sentimientos pues quizás

ANEXOS

podamos entender más a la gente de a pie de aquella época, podamos comprender mejor el pasado, porque cuando estudiamos historia es importante empatizar, no solo ser hechos y fechas, sino empatizar, la historia social que muchas veces en los libros de texto no se trabaja, ver como vivía la gente, nosotros en un futuro también seremos historia y nuestros intereses y sentimientos se tendría que ver, no sólo, pues en este año sucedió esto, no, la gente como vivía, como se sintió, yo creo que eso es importante trabajarlo con el alumnado para fomentar la empatía, fomentar el respeto la igualdad y demás.

Por ejemplo, utilizándola en sexto de primaria, hacer que busquen una imagen de cualquier época, pues trabajar la república, la segunda república, que busquen una imagen, si hay en su familia bien y si no que utilicen los recursos de internet, ya partir de esa imagen analizar de que año fue, que se ve en la fotografía, que personas son las que está haciendo la fotografía y sobre todo lo que te he dicho, trabajar emociones y sentimientos.

107.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

Yo creo que hay cosas que hay que saber, hay fechas claves, hay hechos claves, pero más que aprenderse nombres de personajes o de hechos, sobre todo conocer grosso modo la historia de España, porque España ahora es así, y sobre todo yo valoraría mucho que empatizaran, que sintieran como vivía la gente de esa época, mediante un resumen, que expliquen sus sentimientos, o hacer actividades de empatía, valorarlo ahí también, no solo en un examen que sepan unir una fecha con el acontecimiento.

108.E

RECUERDOS DE LA HISTORIA ESCOLAR

108.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

Sí que me gustaban porque era todo memorizar y yo era todo memorizar, era una chica muy mecánica; entonces me iba muy bien el copiar y pegar, era todo muy memorístico y era lo que me iba en ese momento.

108.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia?

El ambiente que había en el aula, éramos muy pocos alumnos, éramos 10 en Primaria y la maestra nos conocía desde los 4 años y tenías más oportunidad para opinar para opinar en clase. La maestra sabía en qué cojeabas más en clase, en lo que sabías menos.

¿Y de Secundaria y Bachiller?

Secundaria y Bachiller era más complicado porque ya había más gente y era clase magistral. Tú te sentabas y el profesor hablaba y no tenías tiempo a intervenir.

108.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué piensas que son negativos esos recuerdos? Si los tienes.

Pues es eso, que yo antes no lo veía como una cosa negativa y ahora después de haber hecho la carrera no es algo que sea negativo, sino que echo en falta. El que me hubieran hecho reflexionar, que me hubieran hecho una estudiante más crítica, que me hubieran hecho ciertas preguntas que te hicieran pensar, no sólo copiar y pegar del libro. Eso lo he echado de menos porque a mí nunca me lo han hecho, ha sido todo memorizar, llegas al examen, lo escribes y ya está. Y el reflexionar hoy en día es muy importante.

108.E4. ¿Qué aprendiste de tus clases de historia?

A memorizar. Era la técnica de estudio, era copiar y pegar. Luego llegas aquí a la universidad y te toca P., tienes que hacer unidades didácticas críticas y no sabes por dónde empezar, porque tú lo que has hecho toda la vida es memorizar y es lo que aprendí.

¿Y en tu clase has aprendido algún contenido?

Sí que a lo largo de los años prestaba más atención a eso, pero en Primaria yo hacía el examen...

Te pregunto por Primaria, Secundaria y Bachiller. Todas estas preguntas están referidas a estas tres etapas.

Hasta llegar a la universidad era todo copiar y pegar, entonces yo hacía el examen y como que me olvidaba un poco y me centraba en el siguiente tema. Lo memorizaba, lo copiaba y el siguiente. Sí que tienes ciertos conocimientos porque durante la ESO y Bachiller siempre estas repitiendo lo mismo. La Revolución Francesa la das 50 veces, pero cómo todo es memorizar es como: “se me había olvidado, lo refresco”; pero aprender a interiorizar. Lo que he cogido luego en casa y he dicho que iba a leer, pero por cuenta propia.

108.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de historia?

Lo que te comentaba antes. Eran clases magistrales: el alumno tenía el papel pasivo y él el papel activo. Él hablaba y nosotros callábamos. Él más que explicar, leía lo que tenía en el libro, cogía el manual y leía. Eso, muchos de los niños que he dado prácticas me dicen que eso que hace el profesor de leer en clase, ellos también saben hacerlo en casa

ellos solos. Al fin y al cabo, es lo que él hacía, leía y tú escuchabas, te callabas y no intervenías.

Tenían una imagen de que cómo eras un crío no podías enseñarle nada al profesor, que no es así. Entonces tú no intervenías, él hablaba y leía.

¿Qué recursos usaba?

Libro, solamente libro.

108.E6. En esta pregunta si se da el caso puedes incluir tu formación universitaria. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él o de ella adaptarías en tu futuro profesional?

En Bachiller tenía un profesor que se notaba que le gustaba lo que hacía y te lo explicaba de una manera que no te hacía hacer reflexionar, pero lo explicaba de una manera cercana, te lo explicaba de manera fácil para que lo pudieras entender.

Aquí en la universidad con Parra me ha enseñado a criticar, a hacerme preguntas que yo nunca me hubiera hecho antes de ir a clase con él. Entonces me gustó mucho trabajar con él porque me ha aportado un ángulo de visión diferente al que antes tenía.

Y esto te gustaría adaptarlo cuando fueras maestra, ¿no?

Sí, coger un poco. Que sí, que los contenidos están muy bien y hay que darlos, el niño tiene que dar Historia; pero también que aprenda a pensar por él mismo, que no sea una máquina, que lo único que sepa hacer no sea leer y copiar teoría. Sino que se pregunte para qué le sirve lo que está estudiando, o si esto puede ocurrir en su día a día, que le sirva también al crío.

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL

108.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades”?

Mucho currículum, mucha ley. Mucha crítica porque he pillado a muchos profesores, P., S. que te he comentado antes, que reflexionar, leerte leyes y reflexionar sobre lo que te estaba contando o libros. O lo que te he dicho antes, que yo no me había parado a pensar que las actividades estaban relacionadas, “¿qué es la Revolución Francesa?” ibas al texto copiabas y pegabas.

108.E8. ¿Qué aspectos dirías que te ha influido más en tu modelo de docente futuro? Aquellas cosas que has vivido en la mención que cosas te gustaría aplicar cuando seas maestra.

Igual que han conseguido conmigo que piense y que reflexione por mí misma, conseguir que el crío reflexione por sí mismo. Está claro que un niño en primero de Primaria no puede tener la misma capacidad crítica que en la universidad, pero si ya le preguntas su opinión, si intentas que sea empático que se ponga en el lado de la otra persona, eso me gustaría. El hecho de que no fuera todo tan fácil, vale me voy al texto y copio. No. Piensa un poco vamos a darle la vuelta al asunto.

Esto que me estás contando, que es un aprendizaje, ¿cómo dirías que se ha producido? ¿Qué ha pasado en la mención para que desarrolles ese aprendizaje?

Pues sobre todo juntarme con compañeros que si tenían esas ideas, que tenían esa capacidad de crítica. Tal vez porque a ellos sí que les hayan hecho pensar, yo en cambio era muy mecánica porque me habían hecho ser así. A mí no me habían pedido pensar,

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

sino memorizar. Y a mí estos compañeros no eran para mecánicos, eran lo contrario a mí, así que más que en el aula en trabajos grupales que te pones a hacer una unidad didáctica, pero hacerla crítica. Y te pones a hablar con los compañeros y te das cuenta que esa actividad que no la habías hecho nunca, te encanta como la han planteado. Es una mezcla de tus compañeros que te pueden aportar, tu profesor lo que te da en el aula o las ideas que te da, también influye mucho en ello.

108.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades”? Un momento.

El momento de exponer la unidad didáctica que hicimos este año mis compañeros y yo en la clase de Parra. Era una unidad didáctica crítica. No me gustaba para nada el tema, que era el tema de sector primario, secundario y terciario. No sabía cómo abordarlo y nos salió una unidad didáctica muy chula y crítica; y a la hora de exponerla y que gustara tanto a los compañeros, que dieran el visto bueno los maestros. Era como tanto trabajo y lo que a mí me costaba, porque yo venía de ser muy mecánica, muy matemática y después de lo que me ha costado a mí ese chip y que me dijeran “lo has hecho bien” me quedo con ese momento.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

108.E10. ¿Hoy en día para qué te ha servido la historia en tu vida?

Para tener conocimiento de lo qué ha pasado años atrás. Para tener ciertos conocimientos sobre tu historia, tus antepasados, tu país, el mundo. Para tener cultura general. También ver cómo estamos a raíz de lo que ha pasado, el proceso que hemos seguido para estar dónde estamos.

Ósea, tú a lo largo de tu vida has dado Historia cómo materia curricular, pero también tienes historias tuyas, con tu familia. Todo aquello relacionado con lo que es el estudio del pasado, el análisis del pasado, ¿de qué te sirve en tu día a día?, si te sirve de algo o si te es útil.

Pues yo cuando estoy con mi abuelo y me cuenta la guerra civil, pues cómo afecto en su casa, un poco sí que toca. La guerra Civil ocurrió en España y tocó a mi abuelo y en su casa; y a raíz de la Guerra Civil mi abuelo ciertas vivencias, tuvo que hacer ciertos trabajos, ciertas cosas, que quieras o no eso va pasando de generación en generación. Los valores que se inculcaron en la Guerra Civil, que ahora salen guerras en Siria y todo eso les tiene pánico, es cómo que ha ido pasando de generación en generación y, que al fin y al cabo afectan a tu familia de forma directa o indirecta.

Por ejemplo, mi abuelo paterno por culpa de la guerra se tuvo que ir de Jérica que es de donde vivimos y tuvo que cambiar de ubicación. Pues también ha afectado que si mi abuelo no se hubiera ido de Jérica mi familia paterna no hablaría valenciano, hablaría castellano. A raíz de ello hablan valenciano, por eso tengo media familia que habla valenciano y media que habla castellano. Si eso no hubiera ocurrido sólo se hablaría castellano.

Esta situación familiar ¿de qué te sirve en tu cotidianidad?

Por ejemplo, llegar a la universidad, me hagan exponer en valenciano y saber hablar valenciano. Porque hablas con gente de mi pueblo y ellos no lo dominan. Yo en cambio que he tenido esa suerte de tener dos lenguas, yo llego a una exposición en valenciano y la hago en valenciano y si la tengo que hacer en castellano me cambio al castellano.

Entonces sí que te sirve. Las practicas la he hecho en Alfara de la Baronía, es un pueblo valenciano parlante y yo tenía esa facilidad de cambiarme de idioma según requería la situación. Eso a lo mejor si no hubiera tenido un abuelo parlante no lo podría hacer.

¿Crees que tu paso por la universidad te ha influido en esa utilidad que le das a la Historia?

Sí.

¿De qué manera?

Lo que te comentaba. Conociendo a maestros como P. o como S., he visto las cosas desde otro punto de vista. Yo antes no me hubiera parado a pensar que por ejemplo las imágenes que se ven en los libros, yo no ni me paraba a mirarlas, que relación tenían los ejercicios con la teoría. A raíz de estar con ellos en clase sí. Entonces como que han enriquecido un poco lo que yo sabía.

¿De qué te sirve analizar los dibujos del libro, por ejemplo?

Pues para transmitirles valores a los niños. Por ejemplo, tú en un libro que ves que el padre es el que trabaja fuera y la madre es la que está limpiando en casa, esos valores no son los que quiero transmitir al crío. Yo lo que quiero que vea es que el padre también puede coger una escoba y barrer y que la madre también puede coger un maletín e irse a trabajar. Entonces son cosas que yo no me fijaba y que han hecho que a raíz de estar aquí con maestros en la universidad me fije más en imágenes y en todo en general. Que consiga ser mejor maestra o lo que considero que es ser mejor maestra, y con la Historia y con todo.

Muchas veces la Historia nos la cuenta desde el lado de los vencedores, desde los que han ganado, pero hay vencedores y hay vencidos. Entonces esa historia no se cuenta. Los críos cuando se pelean es igual, hay uno que gana y otro que pierde, en la Historia en la guerra hay uno que gana y otro que pierde. Y eso hasta llegar a la universidad no me lo había planteado.

108.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia en el currículum actual?

Un poco saber más sobre el pasado para poder entender más sobre el presente. Lo que pasa es que no está bien presentada. La primera es que tiene muy pocas horas a la semana para darse y luego que no se da con la importancia que se debería dar. Se deja con muchos cabos sueltos, te dicen una parte de la Historia, pero no te cuentan la oscura, por así decirlo. Entonces a día de hoy, saber un poco de forma superficial lo que pasó hace unos años.

Y ahora mismo en el actual currículum, esa parte de la Historia que te cuentan que has dicho tú, no he dicho yo, ¿a qué te refieres y qué busca?

Lo que quiero decir es que a veces es más cómodo contar la parte de los que han ganado que a contar las consecuencias que han tenido para otras personas. Es más bonito decir que los españoles ganaron en no sé qué batalla, que decir que ganaron esa batalla a costa de muertes de personas de cualquier sitio. Es más fácil contar lo bonito que lo feo.

Has dicho que los españoles ganaron tal batalla y ¿por qué crees que en el currículum no sale insertado la visión de aquellos que perdieron aquella batalla?

Pues, porque no interesa. No lo sé. Para crear unidad, sentimiento de que vivimos en un país que es grande y que es el mejor. No sé si me entiendes. Es hacer ver a los críos que lo suyo es lo mejor. Es igual que Jaime I, que en las escuelas se trabaja mucho que

reconquistó Valencia. Pero la gente que vivía aquí tuvieron consecuencias, pero queda más bonito decir que Jaime I era el conquistador, que grande fue.

¿Qué finalidad crees que debería tener la Historia en el currículum?

A lo mejor no cometer los mismos fallos que cometieron nuestros antepasados. Ver cómo lo que hicieron y si no funcionó ver si podría funcionar o no. No intentar lo mismo si sabemos que va a salir mal.

108.E12. ¿Qué recursos piensas que son útiles para la explicación del pasado?

Desde experiencias personales que te pueden contar tus abuelos o gente mayor del pueblo, hasta coger libros y adaptarlos a los niños, coger mapas, muchas cosas.

¿Has utilizado alguna vez fuentes históricas?

No.

Fuente histórica, un texto de la época, como maestra y como alumna.

Sí que me han dado textos para trabajar.

¿Cómo trabajarías una fuente histórica como maestra? La que quieras y en el nivel que quieras.

Esto no me lo había planteado. Pues a lo mejor un texto que lo lean los críos, que saquen las ideas más importantes, qué es lo que quiere transmitir el texto al que lo está leyendo. Luego si podemos compararlo con otro texto de otra época que se asemeje.

¿Para qué compararías dos textos?

Para ver un poco. Porque si le muestras un texto de 1600 y después uno de 2012 y un poco más o menos si tiene el mismo discurso, ver si ha cambiado algo o no ha cambiado nada, si tiene las mismas ideas o ha cambiado una idea que se tenía en ese siglo y la que se tiene ahora.

108.E13. ¿Qué crees que tiene que saber un alumno o alumna en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestra? Es decir, en función de qué a uno le pondrás un 10 y a otro le pondrás un 5.

Se tiene que saber Historia, tú los contenidos al fin y al cabo tienes que saber la Revolución Francesa qué pasó, los protagonistas, en que año, ubicarlo en una época. Lo tienes que saber hacer porque es cultura general. Pero también el progreso del niño de no saber nada de Historia a que, a lo mejor no te sabe explicar la Revolución Francesa de cabo a rabo, pero te sabe decir “pasó aquí y el protagonista fue tal”, un poco también el progreso. También que sepa reflexionar; “¿por qué pasó?, ¿qué consecuencias hubo?, ¿fue bueno para todos?, ¿no hubo consecuencias para otros?”. Que tenga esa parte de ética, esa parte de moralidad. Que sepa entender que fue muy bien para una gente, pero fue malo para otra. Que sepa también ponerse en el lugar.

109.E

RECUERDOS ESCOLARES

109.E1. ¿Te gustaban las clases de historia? ¿Por qué?

¿En qué momento?

En general. Antes de llegar a Magisterio

A la escuela no porque tuve una muy mala experiencia, yo tenía un profesor que no estaba bien psicológicamente, bueno psíquicamente, y pasó más tiempo en el psiquiátrico que en la escuela. Entonces el recuerdo que yo tengo de mis clases de historia es muy malo, sobre todo hay un vacío de información, mi cambio fue cuando llegué al Instituto, que tuve un profesor que..., la parte importante y yo creo que fue aquello que me motivó a estudiar después fue con P.Q, que fue un profesor excepcional en la Secundaria que daba las clases de una manera bastante abierta, muy dialógica y ayudaba mucho en la reflexión del alumnado, y trabajaba mucho por fichas, ahí fue entonces cuando sentí una cierta atracción por la historia, cosa que nunca me había pasado.

¿Qué quieres decir con “trabajar por fichas”

No teníamos libro de texto, entonces él cada tema iba dándonos unos folios con un poco de texto teórico y después una serie de ejercicios en fotocopias que había elaborado él, es como cuando tú te haces la programación didáctica, él funcionaba de esa manera, preparaba él los materiales y en función de nuestras necesidades..., y recuerdo perfectamente que siempre al principio había algo muy chocante y muy llamativo que, en principio nunca habías estado en contacto con esa información y eso era el estímulo que tenía para captarnos.

¿Podrías darme algún ejemplo?

Pues a mí me parecía muy curioso que para trabajar la prehistoria no puso un texto de grupos etnológicos, en los cuales hacías rituales con cabras y se tiraban desde no sé dónde... y explicaban un poco los modos de vida nómades y a partir de ese grupo etnológico analizabas ya después la prehistoria..., que yo recuerdo ese ahora mismo..., pero que son cosas que nosotros no habíamos escuchado nunca hablar, de este tipo de rituales ni de nada. Utilizaba muchas noticias también, actuales, sobre todo eso..., y después bueno, era todo ejercicios, textos, trabajábamos mucho los textos, trabajábamos la lectura, la lectura, la comprensión, y después preguntas tanto abiertas como cerradas..., sí que recuerdo mucho que hacía eso.

¿Qué quieres decir con “preguntas abiertas”?

Por ejemplo, que qué pensabas tú del texto, o simplemente tú, tal vez, que tu extrajeras una información, pero la información no estaba implícita en el texto, sino que tu interpretabas el texto y respondieras, según tu opinión, lo que podía ser. No recuerdo ningún ejemplo, pero recuerdo que hacía cosas así. A mí me llamaba mucho la atención que me preguntaran mi opinión..., como nunca lo habíamos hecho. Sobre todo, era eso... ¿por qué este hombre me pregunta a mí mi opinión?

Y claro, después estudiaste historia...

Sí pero no estudié historia por esto, fue porque me puse a excavar con 16 años, como fue una niña un poco rebelde, repetí y después intenté seguir estudiando, aunque no sabía

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

muy bien que hacer y una profesora confió en mí y me dijo: “Hay una excavación, como este año te has portado bien, ¿te gustaría ir? Y yo dije: “Ay pues, ¿por qué no?”, y la verdad es que me ayudó mucho en cuanto a disciplina, pero en el buen sentido de respetar a una persona que tiene un cierto conocimiento y como estaba en el campo que era lo que me gustaba y estaba al aire libre y eran ejercicios físicos que era lo que yo necesitaba, para mí fue un auténtico placer.

Empecé ahí y cuando acabé el Bachillerato, dije “¿Qué puedo hacer?” y como no lo tenía demasiado claro pues decidí hacer historia y por la rama de arqueología.

109.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de historia? ¿Por qué crees que los recuerdas de manera positiva?

En cuanto a Secundaria fue sobre todo especial porque el docente tenía muy claro que había muy poca parte de docencia magistral, o sea, él explicaba un poco y el trabajo era muy autónomo, no siempre era individual, cambiábamos mucho, con 2 o 3 personas, y eso nos hacía siempre estar activos, y siempre nos pedía nuestra opinión, y era un poco reflexivo y siempre sacábamos temas de la actualidad, siempre jugaba un poco a--- “habéis visto lo que ha pasado hoy” y de alguna manera nos respetaba mucho como alumnos, nuestra opinión contaba y yo creo que de él, en ese sentido, he aprendido mucho... siempre y cuando tú seas respetuoso con tus respuestas, no toda respuesta vale, pero el hecho de no tener miedo a equivocarse, con él era superimportante, y más yo que era repetidora y que de alguna manera siempre estás ahí en el fracaso, que no sabes que si vas a fracasar o podrás continuar, te hacía sentir de alguna manera que si tu pensabas, si te esforzabas un poco... valías, era cuestión tuya el tirar hacia adelante y era muy motivador.

¿Cómo os motivaba exactamente?

Nos hacía preguntas del tema, él iba contándonos el tema e iba pidiéndonos nuestra visión. ¿Pensáis que sería así?... voy a pensar un ejemplo, es que ahora...hace tantos años claro, tengo 34, hace 20 años que pasó.

No sé, no recuerdo, pero sí que recuerdo mucho que cuando acabamos de trabajar en grupo “¿venga, que habéis contestado vosotros”, “¿y todos estáis de acuerdo con su opinión?”. Siempre jugábamos un poco a intentar consensuar al grupo y como encima era nuestro tutor a él le iban todos nuestros cabreos, o sea, él se comía la parte de historia más todos los problemas que había dentro del aula y fuera de ella con otros profesores y siempre estaba todo un poco mezclado. Pero siempre nos escuchaba mucho, y era mucho de hablar y de hacer cosas, no muy complejas, pero en el trabajo en el aula confiaba mucho en nosotros y nos dejaba..., después pasabas a las correcciones, pero nunca te decía “mal, eso no es así, lo has hecho fatal”. No había ningún tipo de actitud así más agresiva como sí que había con otros profesores. Con él había otras opiniones y así todo el mundo tenía ganas de participar..., su capacidad diálogo es que era tan fluida que a todos nos cautivaba, o sea era imposible que no lo atendieras. De hecho, éramos 30 en clase y todos lo escuchábamos, por el contrario, en otras asignaturas no lo hacíamos, yo creo que algo bien haría...

109.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de historia? ¿Por qué crees que lo recuerdas de manera negativa?

Sí que tengo recuerdos (negativos) de COU, pero allí ya cambiamos de profesor, porque el sistema era totalmente diferente, pasamos de hacer clases combinadas magistral-trabajo autónomo o por parejas a de repente pasar a COU que todos los temarios eran súper largos, súper extensos que no estaban nada adaptados a nosotros y por supuesto, nosotros no teníamos la capacidad intelectual para aprender todo el “tocho” de la Revolución Francesa de Vicens Vives, y sobre todo que era clase magistral, entonces, llegabas a clase y entre que el tono de voz del profesor era demasiado dulce, quiero decir a las 8 de la mañana ya te entraba el sueño, vamos que te apetecía dormir, y que era todo hablar él. No nos hacía participar en absoluto, y para nosotros era un cambio muy grande, porque con el anterior sí que podíamos hablar y para mí fue soporífero.

109.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de historia?

En 1º de BUP aprendimos, Prehistoria y Edad Antigua, principalmente, el Paleolítico, el Neolítico, recuerdo que vinieron unos chicos de prácticas del CAP, de Pedro, que es escultor, de mi pueblo, y nos dio la parte de los griegos, trabajamos la parte de la Grecia Magna, también dimos Roma, y ahí fue algo muy impactante porque fue el primer profesor que nos habló de que la crisis del Imperio Romano no había sido uncausal y de hecho hoy en día aún me enfrento a muchos niños que vienen y me cuentan que fue por la invasión de los bárbaros y a mí me explicó que habían muchos más factores que repercutían en la caída del Imperio Romano, y yo pienso “madre mía, aún están así, estos de los colegios...”

Puede ser que un poco de visigodos, pero esto creo que me lo estoy inventando, no recuerdo, que yo recuerdo de 1º, hasta ahí. Puede ser que estudiáramos hasta el Islam pero no lo sé. Yo no lo recuerdo. Como ves tampoco es que diéramos demasiadas cosas.

En 2º de BUP ya dimos la Geografía, la Demografía, campo y ciudad, el urbanismo, aprendimos los Climogramas también, las campanas de Gauss de la demografía.

En 3º de BUP dimos lo que correspondía a la Edad Medieval y sobre todo Moderna, de la Edad Medieval no recuerdo nada, de hecho, estoy dudando de si estudié Medieval en 1º de BUP o no. La Moderna seguro que fue en 3º de BUP, me acuerdo porque ahí ya introducimos a los Reyes Católicos, pero vamos tampoco..., también el siglo XVIII y XIX, pero mínimamente, el siglo de las Revoluciones, que además no me quedo nada claro en aquel momento, no me gustó tanto, me gustó mucho más el 1º de BUP.

En COU estudiamos la Revolución Industrial, la Revolución Francesa, y no me acuerdo de más..., poco ha quedado en mi cerebro de aquel curso. Básicamente eso. ¿Si me acuerdo te lo puedo decir después?

109.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de historia? ¿Qué rutinas y recursos seguía en sus clases?

El papel en Primaria del docente, como te he dicho, fue muy breve, pero sí que recuerdo que él prácticamente no daba clase, nos hacía leer en voz alta el libro de Vicens Vives, que llevaba los mapas acompañando y era un tocho. Nos dedicábamos a leer en voz alta de uno en uno, no explicaba nada. El poco tiempo que estuvo con nosotros eh. Después pintábamos mapas, la idea era colorearlos, los mapas que llevaba el libro en el anexo y ya está. Entré en el Instituto con un vacío impresionante en cuando a Geografía e Historia no tenía ni idea.

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Cuando llegamos a Secundaria con P.Q, ya sólo el hecho de no llevar el tocho de libro aquel, que era infernal, el hecho de que no nos daba todo el temario junto, sino que te lo daba como las gominolas, nos creaba una curiosidad el que nos diera las hojas, porque pensábamos: “¿qué nos dará hoy?” y era como que de alguna manera con la tontería de repartir los folios, ya estábamos todos emocionados. Y a lo mejor teníamos para dos semanas. Y el hecho de no llevar un libro gordo que te agobiara. Ya era también muy significativo porque tu ibas aprendiendo cosas y en el fondo como te lo daba en pequeñas dosis, como que parecía que entraba mucho mejor.

Sus recursos era súper simples, eran las fotocopias, que además eran blanco y negro, quiero decir, estaba todo a ordenador, pero era todo en blanco y negro, a lo cutre, pero nos apañábamos súper bien y no utilizaba..., usaba textos, imágenes que había dentro de los folios..., él código de Hammurabi también lo trabajamos, pero que era todo muy sencillo, no había una gran complejidad, pero con eso estábamos más que contentos, quiero decir, que nos quitara el libro de Vicens Vives con sus fotografías de color.

¿Cómo era una clase normal de él? Desde que llegaba hasta que se iba.

Él entraba, por supuesto, nos decía “buenos días”, que cómo estábamos todos, sobre todo el día que venía del fútbol era buenísimo porque venía afónico y decía “hoy vais a hablar vosotros” y siempre con una sonrisa y mucho respeto. Después nos decía, hoy vamos a empezar a hacer tal. Si ya teníamos los folios comenzábamos directamente, si nos tenías que repartir, lo primero era repartir, pero lo gracioso era que repartía él porque así se establecía un pequeño momento entre él y el alumno, pasaba y te preguntaba “¿Estás bien?, mirad lo que tenemos para hacer hoy...” y era muy gracioso porque se notaba esa conexión con el alumno que a él le interesaba, y después alguna leía la parte teórica y después ya pasábamos, él hacía las explicaciones oportunas..., cual es el vocabulario que no habéis entendido, el que habéis entendido”..., se generaba una idea entre todo el grupo de aquello que habíamos entendido y ya nos poníamos a trabajar; bien si eran ejercicios individuales, cada uno se apañaba la vida”..., pero él jugaba mucho a combinar “¿queréis ponerlos juntos? Venga vosotros dos haréis este ejercicio” y teníamos que hacer 3 pruebas por cada trimestre.

Pero el examen era el final, pero durante el curso, normalmente combinaba 2 ejercicios individuales, 2 actividades individuales y 1 grupal (por parejas o 3 personas, más de 3 no hemos hecho nunca un trabajo) y quedábamos fuera de clase para hacerlas, esas eran actividades que te puntuaban, y eso nos venía súper bien, porque ya sabías que no todo iba a él examen final.

Ese día tenías que hacer una redacción, leías el texto, extraías la información, y por ejemplo, él te pedía que redactaras tu opinión o que hicieras un resumen y él no daba después pautas de cómo teníamos que empezar un texto, de hecho nos dio un cuadro, en el que incorporaba “cómo empezar un texto”, “en primer lugar, en segundo lugar...” todas esas pautas nos las daba él, no tanto él de lengua, él hacía mucho refuerzo en la redacción sobre todo cuando teníamos que hacer los trabajos grupales, lo que no recuerdo es algún trabajo que nos puso, no sé si lo tendré guardado..., creo que no porque si no te lo enseñaría. Nos puntuaba y eso a lo mejor valía 3 puntos, cada cosa 1 punto. No estoy seguro, pero estaba bien la cantidad de puntuación y después una parte era el examen.

Creo que valía 5 puntos, no sé si los otros 2 eran comportamiento o no sé, pero la nota no iba solo condicionada al examen.

Siempre las correcciones, cuando él nos hacía..., corregía en rojo, de eso me acuerdo, con los numeritos: 0,25 no sé qué..., siempre intentaba explicártelas. Siempre en los márgenes nos ponía, con letra “chunga”, la explicación de “te ha faltado esto..., o revisa este punto...” o cuando te lo dejabas en blanco venía el drama porque...”cómo no me has contestado esto...?, venga inténtalo, ¡lee!”, y yo le he de agradecer que yo cuando llegué (al instituto) tenía comprensión lectora -10, y gracias a él y a la forma que tenía de trabajar los textos, adquirí un mínimo, una mínima capacidad de comprensión lectora, o sea algo ya entendía, pero claro yo era leer e intentar comprender y todo me sonaba a chino, a mí sí que me ayudó mucho eso.

Después de trabajar las actividades individuales o en grupo normalmente las corregíamos y siempre estaba todo muy pautado, se notaba que había mucho trabajo previo hecho...”mañana corregiremos este ejercicio”, ya te avisaba de lo que iba a pasar al día siguiente “tenéis que hacer este ejercicio, este y este” y entonces funcionaba así, al final de la clase nos indicaba lo que había que hacer al día siguiente, y corregíamos si nos daba tiempo lo que habíamos hecho, pero todo estaba muy claro...”la agenda, venga apuntaos en la agenda lo que tenéis que hacer”, y siempre al inicio de la actividad hacía una cosa que a mí me gustaba mucho porque te explicaba como él índice de lo que íbamos a hacer, es decir, las pruebas que tendríamos que hacer, a lo largo de la unidad o del tema que íbamos a tratar, entonces tu ya sabías que en ese trimestre habrías de hacer 3 pruebas, dos individuales y una en grupo o lo que fuera, ya lo tenías tu claro también, y la prueba final.

109.E6. ¿Qué profesor de historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él/ella adaptarías en tu futuro profesional?

Me han marcado diversos profesores a lo largo de mi vida, en concreto P.Q me marcó porque me enseñó que podían agradarme las Ciencias Sociales, que yo no lo sabía, y para mí fue chocante, pero sobre todo porque había una relación alumno-docente que se ha perdido, era una sensación de respeto y de valoración y, sobre todo, no de trabajar sólo los contenidos sino de alguna manera el que implicaba ser persona, o sea él nos hacía ser conscientes de ser ciudadanos o de ser personas que viven en el mundo junto a otras, y que no siempre todo es bonito, pero que de alguna manera se había de intentar llegar a acuerdos, él siempre nos hacía ser consciente de que habían problemas, nos invitaba a ir a manifestaciones, a que lucháramos por nuestros derechos, pero en ningún momento tampoco su interés era general radicales en las personas, sino crear ciudadanos conscientes de los problemas que había al mundo o al menos a nuestro alrededor, y yo eso siempre se lo he agradecido porque creo que era también su tarea como docente, no solamente aportarnos contenidos.

Después aquí en la carrera..., bueno en Historia hubo también algún profesor que también me gustó mucho, E.A, me pareció muy buen profesor, pero sobre todo a la hora de transmitir la Prehistoria, a mí me pareció que..., me resultó una persona muy..., marcó un antes y un después en mi concepción de los estudios de historia, supongo que él ni se lo imaginara, pero a mí me gustó mucho su manera de transmitir la información, y que siempre iba con muy buen rollo, y muy bien.

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

En esta Facultad, los que más me han marcado han sido los de Ciencias Sociales, especialmente X. porque tiene una capacidad de conectar que pocas veces he visto, no sé si es porque es alto..., no sé, algo hay ahí que llama la atención, también es porque es muy respetuoso con los alumnos y la gente se siente como que puede aportar algo, porque al final lo que pasa es que mucha gente no se siente capaz de ciertas cosas

Y con D., yo que lo tuve como compañero, también me ha sorprendido mucho como docente, sobre todo en cuanto a la transmisión de conocimientos de manera diferente, al aprendizaje del currículum crítico, que son cosas que tú haces en tu ámbito laboral, en pequeñas dosis, no sabes muy bien lo que haces y cuando tú le pones etiquetas a todo lo que haces porque otros te ayudan a entenderlo, siempre te hace sentir mucho mejor.

También la actitud que tiene de cara al alumnado, respetuosa, que eso para mí es muy importante, por eso yo también lo tengo muy en cuenta, porque en mi profesión necesitas de alguna manera mostrarle el respeto a la gente.

¿Qué aspecto de ellos adaptarías en tu futuro profesional?

Lo intento hacer ya, porque yo hago visitas guiadas y siempre lo tengo muy presente, si hay algo que adaptaría de todos ellos, es la capacidad de escucha, porque creo que no es tan importante en realidad lo que yo tenga que contar, que no digo que no importe, pero más aun lo que ellos tienen que decir y lo que ellos han de preguntar..., o sea su capacidad de reflexión y de... ¿y por qué esto?... para mí vale mucho más que si yo hago una pregunta que me la contesten, y eso todos ellos me han educado para ser mejor en ese aspecto, a tener la capacidad de escuchar y de respetar..., hombre si te vienen con chorradas dice “*bueno, pasopalabra*”, pero si hay gente que lo intenta y que tú ves que realmente le está pegando al coco, ¿por qué no?

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL

109.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

¿En referencia a todo?

A todo

Ay mare, recuerdo a S. hablándonos de cosas que yo estaba flipándola, porque para nosotros era totalmente nuevo, claro, los enfoques...

¿Por qué era nuevo?

Pues, porque nosotros, yo personalmente no recordaba nada de eso de la carrera de Historia, yo estaba a la mía en Arqueología y lo demás..., cómo yo no hice Introducción a la Historia, yo iba un poco a las bravas, sí que había tenido Historiografía, pero en Arqueología claro, hacía tanto años que no tocabas nada, claro que sabías lo que era “positivista” y esas cosas, pero era un poco de “vamos a hacer remember y a ver que sacamos”, pero el grado de profundidad en las cosas y el mapita de “¿Qué es para ti Oriente?”, me dejó muerta, me hizo reír, es que claro, a veces los conceptos no son tan cerrados como pensamos, sino que podemos tener muchas visiones de una cosa y eso me impactó, la verdad es que el año pasado a nivel intelectual fue muy sano, pero también

requería de estructuras mentales, de situarte y de decir *mare, tot el que estic aprenent*, yo sí que tengo la sensación de haber aprendido mucho aquí, y bueno, con X. y con...P., también..., Pep por ejemplo nos hizo una presentación de muchos recursos que fue muy interesante porque de alguna manera lo que falta aquí muchas veces en los docentes es que se pongan en la piel de un profesor de primaria, porque todos son de Secundaria, pero ninguno te cuenta qué hacer con los de Primaria, y a veces pasa eso...y claro, ahí sí que nos pusieron en situación entre X. y P., de cómo trabajar la historia o la geografía a partir de recursos en Primaria, a partir de cuentos, de historias que puedas crear, de cómo ver la Geografía desde el espacio vivido hasta el concebido que también era muy interesante, y de hecho yo lo aplico hoy en día, yo pienso que es muy útil.

Los dibujos, el hacer un dibujo de cómo te imaginas tú una cosa, antes de comenzar un tema, después hacer la comparativa de lo hecho al principio ¿Ahora de este dibujo, cuantas cosas cambiarías? Ahora que ya sabes, para aprender la autoconciencia y la autoevaluación del aprendizaje que creo que es esencial también, mucho más, a veces, para los chavales que lo que evalúas tú. Porque si algo tengo claro es que ellos han de sentirse satisfechos. ¿Tú piensas que lo puedes hacer mejor? ¿sí? pues, yo eso también lo he aprendido aquí de alguna manera, es decir, tú siempre puedes autoevaluarte, y ese proceso también es muy importante.

Y bueno este año, en la unidad didáctica, con D., ha sido también muy duro, pero hemos aprendido de historia, de las ideas, bueno de Ciencias Sociales hemos aprendido muchísimas cosas que yo creo que son muy útiles en mi día a día, tengo la sensación de que sí

¿Podrías desarrollarme por qué?

Mira en la Historia de las ideas, por ejemplo, el trabajar con las simulaciones, realmente ha sido impresionante el hecho de que tu cuando..., porque yo he hecho actividades de teatralización, pero no me las he tomado nunca en serio porque no me acababa de gustar el “vestirme de...”, yo lo vivo un poco mal. En mi trabajo me toca y no me gusta, pero aquí al hacerlo en el *acomboiament* con la gente, y con otro rollo..., el simple hecho de vivir cómo era un aula en el siglo XIX, y tú ir vestido y estar en el momento, con todos tus compañeros, era una sensación de cohesión grupal que no había vivido aquí en la carrera nunca..., son momentos.

Son actividades que te hacen sentir cosas que si te las hubieran explicado no las hubieras entendido de la misma manera, ¿no? El sentir el agobio de cómo iban las cosas en el XIX..., todos apretados, agobiados, con el calor que hace, con la falda, el no sé qué, cosas que dices...” joder macho, qué suerte tenemos hoy en día”

En la parte de Ciencias Sociales, realmente ha sido súper interesante porque al fin y al cabo, hemos trabajado muchos tipos de recursos con D., pero sobre todo desde un punto de vista crítico, que es lo que nos hacía falta también, porque la historia la podemos ver como una simple narración de hechos, pero también la podemos trabajar desde un punto de vista crítico, que es lo que nos han enseñado, a partir de imágenes, y sí que pienso que eso es muy útil porque aunque estoy segura de que la mayor parte de compañeros no van a utilizarlo en su día a día, en algún momento sí que querrán hacer algo más creativo y lo pondrán en sus aulas, estoy casi segura.

Has mezclado dos cosas, el tema del criticismo y después has hablado de la creatividad, no entiendo

Porque, a ver, cuando nosotros estamos en un aula, todos sabemos que estamos condicionados por el tiempo y que el libro de texto es muy cómodo, tú lo coges y estoy segura de que el 80%-90% de compañeros míos de aula no van a prepararse sus materiales, cuando den clase. Pero estoy segura que aunque utilicen habitualmente el libro de texto, en algún momento querrán estimular a los niños, porque todos sabemos el problema que tenemos en verdad, que a veces es para aburrir, y si quieres crear una actividad diferente, el currículum crítico también te lo permite, a partir del contraste simple de fotografías y eso estoy segura que los compañeros lo pueden llegar a hacer y yo también, yo estoy segura que el día de mañana..., por eso digo que cuando tú quieres ser un poco creativo, también te viene bien conocer otras formas de trabajar.

109.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

Con mucho esfuerzo, muchas horas, quitándome mi vida privada..., porque el modelo educativo que hay aquí yo pienso que no está bien planteado.

Yo estoy hablando de la Mención de Artes y Humanidades

Sí, sí, da igual. El modelo es a base de trabajo por grupos y hay un problema y es que la gente aún no tiene..., se supone que se parte de la idea de que yo trabajo en grupo porque aprendemos todos colaborativamente, y eso es una realidad y no. Hay gente que no tiene la capacidad intelectual todavía para poder ser autónomo a la hora de trabajar, y lo que pasa es que las personas que sí que tiene más autonomía de trabajo, tienen una responsabilidad en los trabajos que no..., por eso digo que con mucho esfuerzo, porque al final has de estar pendiente de muchas cosas si quieres hacer una cosa bien. También hay una parte individual que en la mención sí que se ha visto, que antes, en los 2 primeros cursos no se veía prácticamente

Pero ¿yo realmente quiero saber cómo se ha generado tu aprendizaje individual?

Vale, vale, perdón. Yo creo que se ha generado día a día en las clases, en la participación activa principalmente, también con mucho esfuerzo por tu parte, leyendo en casa, documentándote, cuando tienes que ponerte a hacer trabajos, lógicamente tienes que leer mucha más bibliografía de lo que parece y has de leer mucho más que si fueras a un examen porque no te lo dan todo hecho, sino que tienes que crearte tus los materiales.

También he aprendido de mis compañeros, cuando ellos comentan cosas yo aprendo también de ellos, pero principalmente escuchando y haciendo. Esa sería mía respuesta.

109.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con la mención de Artes y Humanidades?

Yo creo que la simulación del siglo XIX, porque para mí fue una experiencia..., hacer el ridículo de esa manera. Yo no soy vergonzosa a priori, pero a mí el sentirme observada me agobia bastante, aunque me dedique a eso, el hecho de notarme vestida de una manera y que todo el mundo me mire, yo estaba súper agobiada y después disfruté muchísimo y por un momento disfruté.

Y en 3º en Artes, que hicimos unas siluetas, y me dediqué a pasearme por toda la universidad con mi silueta con el grupo y haciendo figuras por ahí, subiéndonos al autobús y simplemente dejarnos llevar y hacer cosas creativas también.

Esos 2 han sido los momentos claves de aquí, que he aprendido y disfrutado, que para mí es súper importante disfrutar cuando haces algo.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

109.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia?

Muy buena pregunta, creo que me ha servido sobre todo para ser mejor persona, para empatizar muchísimo, con problemas actuales y con problemas del pasado, sobre todo para entender que los problemas no tiene sólo una respuesta, sino que tienen muchas y que tú puedes interpretar un hecho de muchas maneras, y un mismo hecho, si utilizas las herramientas adecuadas puede ser visto de maneras diferentes, y tu opinión no vale más que la mía, simplemente que tienes otra concepción. Esto creo que es esencial, creo que es la base para la responsabilidad social, el respetar otras opiniones, siempre y cuando no hagan daño a los demás y creo que es eso, la riqueza de la diversidad, de formas de interpretar un mismo hecho histórico, un mismo objeto histórico, no me importa, para mí es fuente de riqueza, sobre todo esto.

¿Crees que tu paso por la Universidad ha influido en esto que propones?

Sí, totalmente, en Magisterio, no voy a engañarte, yo creo que esto el primer paso donde lo he aprendido ha sido en la cafetería de Historia, a base de charlar con gente, porque yo creo que el aprendizaje informal es muy necesario para la sociedad, también en excavaciones, a base de charlas, de discutir con la gente, de conversar, eso también me ha influido mucho, cuando estoy excavando también porque lo que no ve uno lo ve otro y al revés.

Pero aquí en Magisterio la especialidad de Ciencias Sociales te ayuda justamente a eso, a visualizar el mundo desde diferentes perspectivas, igual que la identidad de una persona puede ser algo muy poliédrico, en función de donde estés pues eres una cosa..., eres mujer o eres trabajadora o eres simplemente Neus y familia de..., pienso que la carrera de Magisterio también me ha aportado eso.

¿Por qué piensas que a interpretación poliédrica de la realidad es tan importante?

No es que piense que sea tan importante, es que es mi realidad. Yo cuando estoy en mi casa soy una persona, cuando trabajo soy otro tipo de persona, porque presentas otra cara, diferente a la que presentas en tu casa..., aquí soy estudiante, en mi casa soy Neus, la mujer de..., o la hermana de..., cuando estoy en el trabajo, soy Neus, la educadora de tal sitio..., todas las personas tenemos, dependiendo del sitio donde estemos, una presentación de nosotros mismos y todas ellas son las que hacen a un ser humano, no siempre eres igual en todos los círculos ni en todos los ambientes.

Pero tú me has hablado antes de la interpretación, si he entendido bien “representación poliédrica de la historia”, dices que te ha servido, ¿por qué piensas que te ha servido?

No, ¿de la diversidad de interpretaciones? Porque de alguna manera cuando yo estoy explicando, yo trabajo en *L'Almoína*, cuando yo estoy explicando allí, yo les digo que les estoy interpretando lo que unas personas han escrito, pero que el conocimiento no es cerrado, que es una visión, y que cuando yo les estoy preguntando cosas, sobre qué piensan de cómo funciona este espacio, no se trata de llegar a una idea, sino que tal vez las diversas ideas que aportan pueden servir, de hecho, yo juego mucho a construir una

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

idea en función de las diferentes respuestas que me dan, vas encadenándolas, y entre todos formamos una definición o aportamos diferentes ideas, ahora mismo no sé ponerte un ejemplo.

Una idea clave, para mi esencial, es, por ejemplo, cuando explicamos si ha habido un poblamiento anterior a los romanos aquí, en esta zona, yo nunca digo que no, en el sentido estricto, digo “de momento los arqueólogos han considerado que no hay poblamiento anterior a la época romana, todos los restos encontrados son romanos, lo que no significa que no puedas encontrarlo”.

O cuando tú estás hablando del santuario, que durante un tiempo se explicó como un Ninfeum, pues bueno los restos arqueológicos te han permitido interpretarlo de otra manera, pero hay otros que consideran que es un Ninfeum o un santuario..., vamos jugando un poco con esa información, no para que la tengan como algo en bloques de información, sino que vamos a cuestionar también a veces un poco, mínimamente, porque tampoco te da mucho más (la visita). Yo creo que aquí, la carrera, me ha enseñado también a hacer esto, o sea pienso que sí.

109.E10. ¿Qué finalidad piensas que tiene la historia como materia curricular?

Hombre, hoy en día, la finalidad creo que está clara, que es reproducir los valores hegemónicos de esta sociedad, quiero decir, no se pretende hoy en día cuestionarse ciertas cosas, yo este año estaba intentando completar una actividad sobre Jaume I, sobre cuestionar la imagen de Jaume I, hoy se reproducen estas visiones estereotipadas y a nadie le importa, y la gente también intenta promover esa visión y no plantearse que puede haber otro que se puede sentir mal o nada, o sea, y creo q a veces la educación va un poco ahí, en reproducir ideas.

¿Qué finalidad piensas que debería tener?

Yo creo que las finalidades principalmente son la explicativa y la interpretativa, o sea que las aulas deberían estar..., básicamente como si tú quieres utilizar objetos personales, porque un mismo objeto de una persona puede ser interpretado de maneras diferentes. Un niño lleva una piedra y para ti pues puede ser un recuerdo de su abuela y para otro..., como no tengas más información adicional, puedes tener muchas interpretaciones, pero la verdad no..., a veces puede existir, pero otras veces no, la verdad en el sentido de que un niño puede decir “sí, esta piedra me la regaló mi abuela”, sí que puedes jugar en el aula con diversas fuentes y que se den cuenta que las interpretaciones están ahí y que cada uno tiene su visión de lo que está viendo.

¿Por qué es importante que los niños se eduquen en esa visión de la historia?

Porque creo, sinceramente, que es la base del respeto social, porque si tu sólo tienes una respuesta, no creo que las personas aprendan a valorar otras respuestas porque sólo valdrá una y siempre están esperando a qué solo valga una. Y a veces no necesitamos una sola visión de las cosas, o sea, si queremos entender lo que está pasando en el otro mundo, la única respuesta es que son malos y nosotros no...NO, hay que ir un poco más allá, y estas formas de actual en el aula te permiten que ellos sean un poco más elásticos y que sean más comprensivos y que sean mejores personas, si todo va en función de una respuesta, ¿qué estamos generando? ¿qué tipo de niños estamos generando?

¿Qué tipo de niño estamos generando?

Para mí totalmente estrechos de miras, o sea no creo que sea nada bueno, totalmente. Como los burros que van mirando hacia adelante y no saben mirar hacia a los lados, a mí no me parece lo más adecuado, tenemos que ser personas consciente de aquello que pasa y si podemos intentar resolverlas, perfecto, pero al menos el tener la capacidad de queja y de que no nos gusten las cosas..., están en su derecho y decir bueno...”hay que pensar y si no os gusta habrá que buscar soluciones” y no conformarse con lo que nos gusta y creo que la historia ahí tiene mucho que decir, creo que las otras materias, pero creo que la historia también.

¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado?

Muchos, creo que se puede partir de sus objetos del presente, como te he dicho antes, desde DNI, partidas de nacimiento, cualquier documento oficial, para clasificar simplemente: fuentes primarias y secundarias, pero..., restos arqueológicos, objetos del pasado, fuentes literarias, museos, es que hay tantas cosas que nos pueden servir..., monedas, cuando digo objetos me refiero a todo, y también de alguna manera las fuentes orales, sus yayos, las personas que están a su alrededor, los medios de comunicación también, cuando tiramos atrás en el periódico, estás cosas nos pueden ayudar muchísimo, bueno creo que no se me olvida nada, pero creo que a grandes trazos así.

109.E11-12. Saltamos pregunta porque es arqueóloga y ya ha contestado ¿Cómo trabajarías a partir de una fuente histórica para dar materia curricular en clase?

Por ejemplo, lo que estábamos hablando de los objetos suyos que pueden llevar a clase, y sí que creo que es importante trabajar con los objetos que lleven si son fuentes primarias, fuentes secundarias, porque parece que es muy difícil de entender pero creo que es muy útil para entender cómo se construye el pasado o se puede construir a partir de los restos que vamos encontrando, y a partir de ahí, solamente con esa simple clasificación se pueden crear pequeñas historias para que las interpreten y de un mismo objeto se pueden crear diferentes historias, por ejemplo. Crear un museo, incluso de fuentes orales, en clase, podemos crear una base documental de experiencias de sus yayos.

109.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

Para mí, clarísimamente la actitud que ellos muestren ante la búsqueda..., por ejemplo, si le hacen una entrevista a los yayos y después hacemos un visionado de esas pequeñas entrevistas, la actitud que ellos han tomado a la hora de trabajar, el respeto que se tienen unos a otros cuando se hablan de opiniones diversas, por ejemplo, su tus yayos o bisabuelos han ido a la Guerra Civil, estoy segura de que no todos van a verla de la misma manera, y el respeto entre ellos es clave y supongo que también la implicación que ellos han tenido a la hora de preparar toda la actividad y la seriedad con la que lo han hecho y el grado de participación.

¿Cómo los calificarías? ¿Cuál sería el criterio de calificación?, ¿Cuál sería el criterio para ponerle un 10 a un chiquillo y un 5 a otro?

Primero pienso que su grado de implicación, quiero decir, tú has venido, has hecho la entrevista bien, has buscado una buena fuente, el yayo te ha contado todo lo que él sabía y tú lo has grabado o lo has escrito y lo llevas a clase el día que toca, porque eso también es importante, que ellos cojan unos hábitos, y lo habéis presentado y hay un cierto

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

entusiasmo, yo pienso que esas cosas se han de valorar..., tal vez el ejemplo que hemos puesto de la entrevista no es el más adecuado, pero bueno está ahí y podría ser muy útil; en cambio, si un niño viene y de las preguntas que se había planteado trae 3 hechas, las otras no les lleva hechas y no lo presenta a tiempo y no es respetuoso cuando estamos visionando las otras opiniones.

Pero ¿la actividad acabaría con el visionado de los vídeos de los abuelos?

Ahora mismo no te lo sabría decir, podríamos hacer perfectamente murales, con los textos redactados de los resúmenes de las entrevistas, de sus vivencias, no te lo sabría decir, podríamos hacer incluso una exposición en el colegio, quiero decir.

¿Y cómo valorarías esa exposición o ese mural?

Pues depende la creatividad con la que lo hayan hecho, nosotros hemos de trabajar esa parte creativa que tienen ellos, si no lo valoramos nosotros, si vienes y me lo pones en una hoja y no me la pintas, no me la decoras, no le pones un título, no lo pones en los márgenes que necesitas, ahí hay una parte creativa también, en que, dónde queréis que lo pongamos e incluso en que también intenten llamar la atención de la comunidad educativa para que vean también su exposición y ver el grado de implicación a la hora de enseñar a gente, a la hora de explicarlo.

Y de todas esas características de las cuales has hablado, quiero decir, chavales que lo han hecho, ¿dónde estaría el punto diferencial per a ponerle a uno un 10 y al otro un 8?

En ese caso, por ejemplo, en la redacción, sería muy buen ejemplo, una vez que han redactado, que han hecho un resumen de esa entrevista, sí que pienso que la forma en la cual han redactado, en cómo encabezan, en el título...

Pero ¿qué redacción?

Y de esa entrevista tú has de hacer un resumen, mi yayo nació en tal sitio y vivió estas experiencias, y qué opinas tú, o sea, la manera de contar esa parte, y ¿qué ha supuesto para ti la experiencia de hacerle una entrevista a tu abuelo? Eso sería una buena estructura y que pongan los puntos, que comiencen las oraciones en mayúsculas, que respeten los márgenes, que no se vayan de madre, si hacen o no un dibujo que representa esa redacción..., todo eso influye, si tú me vienes con el folio en blanco, con el lápiz, también depende de la edad, bueno a partir de 3º ya gastan bolígrafo, pues en lápiz “muy sucio, emborronado, lleno de tachones”, pues tal vez ahí se puede..., pero yo creo que sobre todo es en la calidad expresiva con la que ellos cuenten, es decir, cómo lo has contado, y la manera de hacerlo, por ejemplo. En el caso de la redacción estoy diciendo.

El tema de la calificación numérica lo llevo muy mal, en el sentido de hacer cosas muy cerradas, podrían haber puesto un ejemplo de hacer un cuestionario, mira esta la tienes bien: bien, y si esta la tienes mal: mal.

Ya, pero tú estás en contra de ese tipo de evaluación, de calificación, yo creo que hay momento para todo, quiero decir, tú puedes hacer alguna pequeña encuesta un poco más cerrada, por ejemplo en cuestionarios de ideas previas, para orientarte tú, pero tu evaluación no tiene que depender de eso, lógicamente.

¿Al final, después de todas las actividades, por ejemplo, de una unidad o de una evaluación, al final cuál es el punto en Historia que más valorarías ...?

ANEXOS

Para mí el proceso, es decir, a mí no me vale que me hagas una actividad muy bien y que la otra no me la hagas, yo creo que el funcionamiento por tareas es esencial, es decir, el diario de un alumno, es la clave, para ver el proceso que han hecho; el aseo y la limpieza es muy importante, también su grado de implicación a lo largo de todo el trimestre, creo que hace mucho, si evoluciona mejor, si los errores que va teniendo, los va corrigiendo, tú te esmeras en corregir la falta ortográfica, el no sé qué, si vemos que él va mejorando en esas cosas yo creo que se ha de valorar. Y no sólo en una actividad, yo creo que además es injusto.

Yo creo que muchas veces es bueno que sean evaluables sin que ellos lo sepan, algunas actividades, porque muchas veces se genera una tensión entre los chavales de primera que no es sano, hay chicos que hacen cosas muy interesantes sin que tengan una nota y después tú te apuntas cuales son evaluables y... se lo puedes decir o no, pero yo creo que ahí se puede ver mucho, y, sobre todo, todo el proceso, me parece injusto no evaluar todo el proceso.

110.E

RECUERDOS DE LA HISTORIA ESCOLAR

110.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

No, porque eran muy rutinarias, era lectura, contestar a las preguntas que te ponía en el libro y poco más, era muy aburrido. El curso que cambió un poco la visión era bachillerato, que era igual, estudiar y estudiar, pero como tienes el selectivo lo ves de otra manera, pero en los otros cursos para mí era de las peores asignaturas, pero porque era muy aburrido.

110.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Ninguno, nunca he tenido ningún profesor que haya hecho que me guste la historia, a mí me gusta la historia, pero ningún profesor en ningún momento me ha dado lo que a lo mejor a mí me gustaría, no guardo la verdad ningún recuerdo positivo.

110.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

El aburrimiento, que era todos los días igual. No recuerdo ninguna actividad que digas me gusta más porque he aprendido más cosas fuera del libro.

110.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

Aprendí lo que tenía que aprender, lo que la sociedad quiere que aprendas. Guerras Mundiales, reyes, Alfonso XII, lo típico.

110.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

El papel del profesor era llegar, leer, íbamos leyendo de uno en uno, siempre ha sido igual todos los años. Cuando acababa la clase el profesor nos dictaba lo que teníamos que subrayar, en plan, esto es lo importante y esto es lo que os tenéis que aprender, contestábamos a las dos o tres preguntas que tenía el libro y luego cuando ya llegaba el bachillerato hacíamos los comentarios de texto que estaban siempre referidos a lo que copiabas del libro, lo ponías con tus palabras, no hacía nada más que seguir el libro.

En Primaria cuando íbamos al castillo de Sagunto, que eso sí que tiene que ver con la historia, pero en ningún momento nos explicaban que hacíamos ahí, no profundizábamos. Mi profesor de bachillerato, que es el que más tiempo he pasado con él, entraba, saludaba, era un profesor muy majo, un señor mayor, se sentaba, abría su libro y ya está, íbamos a la página que correspondía, empezábamos cada uno a leer y luego a lo mejor hacíamos un resumen de lo que acabábamos de leer, lo que él creía que era importante era lo que subrayábamos, contestábamos a las preguntas que podían ser según el día que le daba, decidía que pregunta era o no importante, abríamos la libreta, copiábamos la pregunta y contestábamos. El libro tenía imágenes, las analizábamos, siempre siguiendo lo que acabamos de leer en el libro.

En secundaria igual, a lo mejor sí que hacíamos más trabajo, por ejemplo, segunda guerra mundial, pues vamos a hacer una cartulina y lo vamos a presentar en clase, que al fin y al cabo era lo mismo, copiabas lo de internet o lo del libro, pegar tres imágenes y ya está.

110.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

Este último año hemos tenido a un profesor se llama J.S, pues a mí me ha gustado mucho porque no solo hablábamos de historia o a lo mejor de los contenidos que hemos estado dando toda la vida, si no, profundizaba mucho más, te ponía imágenes y las comentábamos entre todos, valoraba más la opinión personal, como que, la historia no es la historia que te están dando si no que, tiene distintos puntos de vista y dependiendo del punto de vista cambian las versiones, y también hemos hecho un montón de salidas para verlo mano a mano, hemos compartido, hemos hecho un montón de trabajos en grupo y yo creo que si fuera profesora de historia optaría más por esa visión que la visión de “ vamos a seguir el libro y esto es así”.

INFLUENCIA DIRECTA DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA UNIVERSITARIA

110.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

Realmente no ha sido lo que yo me esperaba, me lo esperaba más como, didáctica de cómo aprender a dar clase respecto a plástica, a geografía, historia y ha sido más estudiar los contenidos, o sea, lo que estábamos haciendo en bachillerato, sí que nos han dado pautas de lo que cómo dar la clase o cómo enfocarla mejor respecto a los niños que hay en la clase, pero, no se han centrado sobre todo en eso, entonces a lo mejor, me planto ahora yo delante de una clase con un contenido en concreto y no sabría cómo enfocarlo a la edad, y como hacer actividades para que los niños interioricen un poco más. Creo que se han centrado demasiado en los contenidos que en cómo dar la clase.

Sobre todo, lo de la metodología, lo poco nos han dado, yo creo que a mis compañeros y a mí nos ha servido mucho de cómo enfocarlo luego en las clases. Pero no es nada concreto de decir, “esta asignatura me ha aportado esto” no sé, ha sido muy global, se ha centrado mucho en los contenidos, pero yo cómo futura maestra optaría por como ellos me han dado la clase a respecto a didáctica.

Era todo muy visual, de compartir mucha información, de ver muchos videos, de hacer muchas excursiones, y estar comentando entre nosotros y ver las diferentes perspectivas, y luego el profesor no decide quien lo ha hecho mejor o quien se ha acercado más a la historia entre comillas, si no, que lo vas analizando, una imagen, no poníamos por grupos pues “Contadme, a partir de lo que sabéis de este tema, cual creéis que es el contexto”. Más participativo.

110.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

Con los profesores que he tenido en la carrea, con mención de *J.S* de cómo han dado la metodología, y no solo de cómo nos han dado la metodología a nosotros sino cómo ellos nos han dicho que tendríamos que dar. Hemos hecho muchas simulaciones en clase, de “Dad este tema, pero nosotros somos niños de ocho años”, entonces eso te hace meterte

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

en el papel y el profesor sí que te guía un poco, tú piensas que tienen ocho años, a lo mejor tienes que desarrollar un poco más la iniciativa de diálogo, de poner una imagen y analizarla, no solamente tener un punto de vista. Que ha sido muy poco, a lo mejor dos semanas de nueve que tiene el curso, pero yo creo que a todo en general nos ha servido más esas dos semanas que lo que son los contenidos que son, “vamos a aprendernos esto”

110.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”

Las simulaciones con D.P, hacíamos simulaciones, nos disfrazábamos todos del siglo que teníamos que ir, nos metíamos en el papel y estábamos dos horas, a lo mejor ambientábamos un aula, siglo XVIII, e íbamos todos disfrazados, y entonces como lo vives tú desde tu propio contexto, yo creo que me quedaría con eso, porque realmente yo creo que todos acabamos de entender lo que eran las clases en aquella época, como lo estás viviendo tú, y te lo tomas todo tan en serio porque está todo súper bien hecho, me quedaría con eso.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

110.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

Te sirve un poco para el pasado, saber de dónde vienes, lo que hay ahora, el por qué, pero sí que es cierto, que muchas cosas de las que das, te las aprendes y las escupes en el examen, pero en mi día a día no me sirve absolutamente de nada, fechas... cosas que no me sirven de nada. Nombres de reyes, nombres de personas importantes que lo que han hecho en el pasado tienen sus consecuencias aquí en el presente. Sí que muchas cosas me sirven en mi vida cotidiana, no de una forma que me condicione, pero sí que es bueno tener una imagen de todo lo que ha pasado en el pasado, pero la mayoría de las cosas no son importantes.

Me ha servido más la metodología que ha dado el profesor este año que el contenido, el contenido yo creo que es algo concreto que das en el momento que te sirve porque te sirve, pero sobre todo la metodología de cómo ha dado la clase, que me ha parecido una forma distinta.

Sí, yo creo que los contenidos son los mismos, lo que ha cambiado es la didáctica y la forma de dar las clases, sí que es cierto que cuando yo acabé bachillerato, yo pensaba que la historia era la historia, que los hechos eran esos, era siempre la misma visión, y lo que he aprendido durante estos años, sobre todo este último año, es que no es una visión solo, dependiendo de contar un hecho o un acontecimiento desde diferentes puntos de vista, no hay solo uno y esto es lo que he aprendido de la universidad. Me sirve como futura maestra, si yo he aprendido que hay diferentes puntos de vista, a la hora de ser maestra optaría por esto, más bien para ver que no todo en la vida está visto desde el punto de vista de una persona, si no, desde distintos y es más ameno para los niños.

110.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

Yo creo que cuenta la historia que te cuentan en los libros, que es lo que interesa contar, hay muchas cosas, ¿Por qué cuentan unas cosas, y no cuentan otras? Pues yo creo también del gobierno y del adoctrinamiento, lo cuentan desde el punto de vista que les interesa,

unos son los buenos y los otros los malos, dependiendo del libro, porque han sacado comparativas de libros de la E.S.O. que hay hechos que los cuentan de una forma y hechos que los cuentan de otra. Adoctrinar.

¿Yo como lo haría? Es realmente importante conocer todo lo que ha pasado, pero tampoco sabría cómo enfocarlo ¿Qué contamos que realmente no se haya contado ya?

110.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado Fuentes históricas?

Sobre todo, visual, videos, participación de hacer cartulinas, materiales que no sea solamente escuchar, escuchar... Porque es importante escuchar, pero yo creo que también la participación y sobre todo yo creo lo visual, las cosas las entiendes mucho mejor que si las escuchas.

Hay un montón de videos, tanto en YouTube como en páginas de historia o de acontecimientos concretos, hay un montón de imágenes, de videos más explicativos, más amenos. Es que de historia no sabría decirte, pero yo imagino que habrá páginas web donde te expliquen con un montón de videos y un montón de cosas.

Sí, en el colegio el profesor nos daba documentos, o leyes, o escritos de hace tiempo, nos lo repartía en papel y era de donde sacábamos información. Aquí en la facultad también, pero del mismo modo, nos imprimía a lo mejor un libro, un texto y nos lo daba.

No hay diferencia entre el colegio y la facultad, lo leíamos, lo comentábamos y a lo mejor los aplicábamos a un comentario de texto, a una redacción de algo.

Para hacerlo con niños, a lo mejor haría una obra de teatro para representar, también depende de la fuente histórica que sea, que si es un texto es más difícil, un teatro adaptado, para que ellos vean al personaje, más cercanos, con un contexto más cercano, como se desarrollaban las cosas, un dialogo, que lo interioricen más.

Por ejemplo, la época romana, pues no se... no se me ocurre nada.

Lo fácil de ahí siempre es lo das, lo aprendes, lo lees, interiorizas y ya está. Compararlo con nuestro día a día, ¿Esto creéis que se cumple hoy en día, en vuestro día a día?

110.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

La historia, es eso, muy teórico, cuanto más sabes, más te aprendes lo que has dado más notas sacas, pero yo creo que valoraría más lo que has hecho durante todo el curso, las actividades que has hecho, como has participado, o tu manera de pensar, o que no te has quedado solamente con lo del libro. Yo creo que valoraría más eso que el resultado final de a lo mejor un examen o un control, donde tiras todo lo que sabes y ya está, pero no es lo mismo tirar todo lo que sabes que interiorizarlo y haber hecho como un proceso.

La participación, la comprensión, el hecho de debatir con un compañero que no lo ve igual que tú, en ese aspecto sobre todo la participación, no quedarte callado, aprendértelo y soltarlo, si no, comprender lo que estás leyendo.

RECUERDOS DE LA HISTORIA ESCOLAR

113.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

No, a mí siempre me ha gustado mucho la historia y es algo que me llama mucho la atención, pero la forma que te planteaban las asignaturas era todo muy memorístico entonces, llegabas a clase, leías y luego te hacían las típicas preguntas de comprensión del texto que tenías toda la información en el texto entonces tampoco te hacían ni cuestionarte cosas ni nada, era todo muy mecánico, muy tradicional, incluso llegaba un momento que llegabas no a odiarla, pero si a pensar...” Puf menudo tostón”.

Sí que es verdad que luego en la E.S.O. tuve un profesor que nos hacía las clases más dinámicas y no era tanta teoría basándose en los libros, nos hacía esquemas en la pizarra, nosotros los copiábamos y tal pero sí que era una metodología diferente y sí que se nos quedaban más cosas que si nos poníamos a leer libros, que es lo que siempre se ha hecho, libro, actividades y examen.

En Bachiller se enfocaba mucho para las pruebas de selectividad, mucho comentario de texto, sobre todo en segundo, en primero era más libre, pero en segundo estaba todo muy centrado en la selectividad. A mí en si me gusta la historia, pero a una persona que no le gusta la historia pues a final termina aborreciéndola y cansándose de ella.

113.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

En el colegio no tengo ningún recuerdo claro ni específico de las clases de historia, lo único que recuerdo era más en la E.S.O., por ejemplo, con el profesor que te comentaba antes que nos hacía los esquemas y no les daba tanta importancia a los exámenes, si no más al proceso que nosotros íbamos teniendo.

Luego en Bachiller la profesora que tuve me gustó mucho por la forma que tenía de explicar, pero en verdad las actividades se basaban siempre en lo mismo. Pero en el colegio no recuerdo ninguna clase que me llamara la atención ni nada, no tengo ningún recuerdo fijo de nada de eso.

113.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Yo creo que como no tengo recuerdos, diría que es la forma que tenían de trabajar, la metodología que utilizaban no era buena, yo pienso que, si hubieran utilizado otra metodología, por ejemplo, ahora en clase aquí estamos viendo unas clases de metodologías e incluir las nuevas tecnologías, el T.I.C. ...etc. Pienso que si se hubiera tratado la historia como aquí se nos plantea, hubiera sido muy diferente. Yo por lo menos hubiera tenido muchos aspectos positivos relacionados con la historia, pero conforme planteaban las clases no, porque era todo muy metódico, leer, o te hacías tú el esquema o contestabas a las preguntas que te ponía el texto y la profesora no te hacía plantearte o cuestionarte si lo que ahí había era real o no era real, que buscáramos información, no, era lo que había y no había más.

113.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

Hacer climogramas, la lectura de un mapa, a la hora de la leyenda y todo eso, esto relacionado con la geografía, y luego con la historia, pues el franquismo, sobre todo lo que pasaba en España, las guerras mundiales, las clases feudales, el antiguo régimen, la edad media...

Yo pienso que en el colegio era todo más relacionado con la edad media, mucho antiguo, los estamentos, y conforme ibas subiendo a la E.S.O. y todo, los contenidos eran más grueso y te metían más las guerras y todo eso. Era como que en primaria “dada miedo”, tratar temas relacionados con la guerra o temas sociales.

Franquismo, crack del 29.... Pienso que solo se les ha dado importancia a los grandes acontecimientos y ya está, el descubrimiento de América, la 2ª Guerra Mundial, lo que se supone que tiene que ser recordado, pero nada más, no te ponías a estudiar otro tipo de historia, y más, sobre todo, la centralización de Europa, todo lo que ocurría en Europa, lo que ocurre en otros sitios como que, importa, pero no tiene importancia, solo lo que hay aquí.

113.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

El profesor venía, te decía “Buenos días, hoy vamos a dar la división de clases, tú, lee” y nada tu leías y nada, luego te mandaba actividades para casa y ya está. Si había algo que no se entendía obviamente te lo que explicaba, pero no te daba lugar a más, era todo muy tradicional, muy leer, hacer ejercicios, leer, hacer ejercicios, no era nada más.

113.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

Yo tuve una profesora en Bachiller que me marcó mucho, coincidí con ella en 4º de la E.S.O. y luego en los dos cursos de bachiller también. Sí que me llevé muy buena impresión de ella, no era que utilizara una metodología diferente, pero sí veía que le gustaba y disfrutaba con lo que hacía, y eso a mí me gustaba mucho, porque iba a clases y disfrutaba, no era una metodología totalmente innovadora, pero sí que me gustó.

Luego aquí en la carrera, el año pasado, A.C, sí que me gustó, porque después de tantos años me dio una visión totalmente diferente de lo que era una clase de historia, entonces me gustó bastante, porque nos hacía ver las cosas desde otro punto de vista, no desde el que siempre se nos ha marcado, entonces es como que te cuestionas todo desde una perspectiva más crítica y eso me gustó bastante.

Quizás me marcó tanto porque después de tanto tiempo con una metodología tan marcada, fue el que innovó o abrió la puerta hacia otro tipo de metodología.

El profesor de ahora, D.P, complementa un poco lo del año pasado, sí que es verdad que D. no está dando más recursos como para meter cine en el aula, como meter las imágenes en el aula, diferentes perspectivas. Entonces yo creo que cogería aspectos tanto de A. como de D., porque yo creo que ambos no están dando cosas diferentes de cómo tratar la historia que yo nunca había visto.

Entonces yo pienso que no les diría a los niños “Esto es lo que hay” si no que ellos también vean que hay otras perspectivas de lo que se cuenta, de que no solo es lo que hay en el libro, que ellos también investiguen, que ellos también sean críticos con los que les están dando.

De mi profesora de bachiller, el cariño, la pasión que tenía a la historia, que disfrutaba dando las clases, pienso que eso también es importante.

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL

113.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

Lo que más recuerdo son propuestas en historia del año pasado, pero no porque ha sido más, realiza propuestas didácticas, no han sido unas clases donde te han dado mucho contenido ni mucha ayuda para utilizar metodología ni nada.

Te orientan, donde más, basado en las ciencias sociales en historia, ha sido donde más nos han orientado porque en plástica nos dejaban hacer, por ejemplo, hicimos un proyecto y ya está, nos dio un guion e hicimos el proyecto ya está, en propuestas de Lengua y literatura igual prácticamente, sí que trabajamos algún tipo de contenido, pero tampoco nada, era haz lo que tu veas. Entonces yo pienso que donde más nos han ayudado para nuestro futuro ha sido en las asignaturas de historia y ahora en didáctica de ciencias sociales.

Me ha influido la metodología y los recursos, por ejemplo, el año pasado dimos geografía radical, hicimos un itinerario por Valencia sobre la guerra civil y todo, el ayuntamiento fue bombardeado, yo eso ni lo sabía. Entonces eso me ha cambiado en el sentido de que yo me veo dando clases de historia de un modo totalmente diferente de las que yo he recibido, desde un cuento se puede tratar la historia, puedes hacer una simulación para que ellos también se pongan en el lugar de las personas que vivían en la edad media. Sobre todo, romper con lo tradicional, a lo mejor el día de mañana puedo hacer también un itinerario con mis alumnos, algunos recursos que nos han dado estos últimos años me gustan, una geografía que sea totalmente diferente. El contenido que yo les intente dar se les quedará más que si simplemente lo damos y ya está.

113.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

Es porque me ha llamado la atención y que creía que no se podía tratar la historia desde esa parte, entonces como me ha llamado la atención, me ha gustado por lo tanto me he interesado por ello, por eso te digo, si rompes con lo tradicional y vas a las inquietudes o a lo que los niños quieren puedes hacer grandes cosas con ellos. A mí me gusta la historia, pues me han dado una serie de recursos, una metodología, que yo no conocía y me ha gustado.

El profesor viene, te propone lo que vas a ir haciendo a lo largo del curso, y conforme van pasando los días te sorprende y te gusta.

113.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”?

La simulación que hemos hecho este año sobre la educación en el siglo XVIII, porque nos teletransportamos a aquella época, todos vinimos vestidos igual, todo lo que ocurre en esa simulación se te queda grabado. Por ejemplo, el año pasado también en historia nos pusimos por grupos y nos dieron un papel, era para darnos cuenta de todos los estereotipos que había, por ejemplo, de la religión musulmana, de china...etc. Y como poder romper con esos estereotipos, que todo lo que nos cuentan no tiene por qué ser real.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

113.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

Me ha servido la historia... yo pienso que conocer lo que años pasado ha ocurrido es importante, porque antes de que nosotros estuviéramos aquí han pasado hechos y creo

que importante que tú sepas lo que ha pasado, te hace saber de dónde vienes por así decirlo. Yo soy muy crítica, si me viene una persona y me cuenta algo pues no, a mí me gusta ir más allá, entonces yo creo que la historia la veo fundamental

Para saber lo que hubieras podido ser, y que, con el paso del tiempo, con lo que va cambiando la sociedad, vas cambiando tú también. Es fundamental saber de dónde vienes, yo pienso que puedo cambiar la historia, por lo tanto, es bueno saber lo que han hecho personajes para saber lo que está bien y lo que está mal. Pienso que te da unas causas y unas consecuencias.

Si y no, pienso que si en estos dos últimos años, sobre todo el año pasado que es cuando eliges la especialidad y ya te quieres formar más en una cosa, pero porque nos han dado una visión diferente de cómo tratar la historia y pienso que mi mentalidad también va cambiando, entonces, creo que han sido las dos cosas, de mí, y lo que ha podido aportar la universidad, pero sobre todo los dos últimos años.

¿De qué modo? A., nos dio una metodología totalmente diferente, yéndote más a que los niños investiguen, que vena que no todo lo que aparece en los medios de comunicación es real, incluso nosotros haciendo trabajo nos dábamos cuenta de que creíamos que algo era totalmente diferente.

113.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

Hoy en día en el currículo, sigue siendo formar a personas nacionales con su nación, no tan extremistas, pero pienso que se tratan los temas como muy propios de Europa- España, y pienso que no es así.

Darles a conocer a los niños otras cosas, no solo fórmalos como ciudadanos de aquí, si no del mundo en general, donde vayan no se van a encontrar una sociedad como la nuestra, hay otros tipos de sociedades.

Entonces pienso que como que el currículo está muy establecido en España, Europa y ya está, no como los nacionalismos que había en otras épocas, pero sí que es como que continúa viendo ese toque, de nación.

La finalidad para mi es crear, que los niños sean capaces de ser críticos con lo todo lo que se les muestra en general y no solo ser ciudadanos de España, Europa, si no ciudadanos de todo el mundo, porque nunca se sabe lo que puede pasar y tienen que saber enfrentarse a diferentes situaciones y creo que la historia te puede poner en diferentes situaciones, porque, por ejemplo, ahora está muy de moda el tema de los refugiados, ¿Por qué no centrarte en la historia que está pasando ahí? Quizá a ti también te puede pasar, ¿no? Entonces es un poco ir más allá, no solo centrarte aquí, si no formar para que sean consecuentes con sus actos y que crezcan como personas a nivel mundial, no solo de la sociedad que te ha tocado vivir, porque nunca se sabe lo que puede pasar.

113.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado fuentes históricas?

Ahora hemos estado con D. en un bloque de recursos, y te das cuenta de que puedes sacar recursos de donde sea, mapas, climogramas, gráficos, tablas, imágenes. Ahora hemos visto que puedes plantear una imagen que no esté toda entera, si no que esté partida, ellos van a decir lo que ellos piensan, luego le vas a descubrir totalmente la imagen, entonces les estás llevando a que se cuestionen otras cosas. Películas de la época, algunas por la edad y por el contenido no se las puedes poner a un niño de primaria. Con la prensa se puede tratar historia, de muchas cosas se puede sacar un recurso.

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

En el colegio seguro que nunca habría analizado una fuente histórica, en la E.S.O. ya quizá si te hacían que te fijaras más en una fotografía, por ejemplo. Luego en Bachillerato era donde más se utilizaban las fuentes, porque básicamente una pregunta del selectivo era basada en eso. Pero hasta llegar a bachillerato nada, no me han puesto una película y me han hecho analizar por el contexto de la época, era todo clase teórica. En bachiller no era un análisis crítico, era un análisis descriptivo que te servía de utilidad para hacer el comentario de texto.

Imagínate que hay una tabla sobre la inmigración, y que hay una evolución, primero describe lo que hay en la tabla y analiza las causas del porque eso ha sido así, que ellos se cuestionen porque eso ha ido cambiando.

113.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

Yo creo que no es que deben de saber, creo que es más como van evolucionando ellos, por ejemplo, en un año. Tú no les vas a marcar porque haces un examen y a lo mejor el día anterior no ha podido estudiar por algún motivo, o ese día le ha salido mal. Entonces no te tienes porque basar en eso, creo que hay otros tipos de métodos, tienes que ver la evolución que ha tenido a lo largo del curso, a la hora de trabajar en grupo, tú lo observas, estás en clase y ves lo que está haciendo y no solo fijarte en examen y en base a eso sacar la nota, hay más cosas.

Entonces yo pienso que me fijaría sobre todo en cómo han llegado ahí, no solo si se sabe o no los conocimientos. Si yo veo que han aprendido, han interiorizado, no solo que se lo ha aprendido de memoria y se lo sabe, porque eso al final se te va, porque yo hay muchos contenidos de primaria que ni me acuerdo. Entonces yo pienso que los niños disfruten, no solo que se lo estudien de memoria y te lo pongan en un examen y ya está, porque luego no se van a acordar. Es importante que ellos vayan construyendo su conocimiento. Que sepan analizar críticamente algo, una imagen, que no vean solamente lo que siempre les han enseñado, busca, analiza, se tú el que investiga y que cree una historia diferente a la que nos han dado, el plantearse otras cosas. El procedimiento, que han ido haciendo hasta llegar a lo que ellos piensan que es, no solo contenido y concepto.

113.E

RECUERDOS DE LA HISTORIA ESCOLAR

113.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

En Bachillerato odiaba la historia ya que se me daba muy mal, consistía en aprenderme el libro y redactar, y a mí redactar no se me da bien por lo que suspendía.

En secundaria me gustaba, me lo enseñaban de otra manera y no teníamos libro, por lo que me gustaba más, pero en esos momentos sentía que era una asignatura más, no tenía especial interés por la asignatura y cuando me he hecho mayor es cuando me he dado cuenta de que me gustaba de verdad.

En primaria, no me acuerdo de nada de historia.

113.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Tengo varios recuerdos positivos de las clases de historia de secundaria. Mi profesor se disfrazaba y unas cuantas veces al año hacia las clases así, por ejemplo, venia un día disfrazado de Napoleón y te explicaba su historia en primera persona, también venia disfrazada de esclavo, etc. Por eso tengo muy buenos recuerdos de en haber dado la case así en secundaria, porque era como un espectáculo y era diferente, ya que yo siempre estaba acostumbrada a estar sentada y ese día era todo diferente, le hacías entrevistas o preguntas.

También recuerdo cuando trabajamos la república, ya que lo trabajamos muy bien y a lo mejor era porque para mí era un tema que en especial me gusta.

113.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Tengo recuerdos negativos en bachiller. El profesor era muy exigente y nunca sonreía, era muy serio, nunca podías decir ninguna palabra y no podías hacer preguntas ya que lo tenías que entender todo, y todo era como el libro y él lo decían. Recuerdo ir a esas clases en tensión, el profesor no lo hacía mal, pero entre la tensión y la mala leche del profesor, no podías disfrutar.

En secundaria, a veces también me resultaba aburridas las clases, porque a veces son temas extensos y que te lo dan de una manera muy enrevesada y larga, que tu decías si me lo resumieran me quedaría más claro ya que a veces no hace falta tanta información, sobre todo cuando eres pequeño porque luego se te va a olvidar.

113.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

En las de secundaria me quedo con la república. También es que en secundaria no teníamos libro, teníamos como un dossier que hacia el profesor y a veces hacíamos cosas que cuando hablaba con mis amigos lo que hacíamos nosotros no tenía nada que ver con lo que daban en clase ellos. Nosotros, al ser clase de sociales, dábamos la historia de muchas culturas, y me acuerdo perfectamente que estudiábamos la historia de unos poblados que en realidad no tenía nada que ver con lo que hacían en otros colegios ni tenía nada que ver con lo que el decreto mandaba que aprendiéramos.

También hacíamos un trabajo que se llamaba ‘La vida’, que eran unas preguntas para ti, para tu padre y para tu abuela, eran unas preguntas para comparar la época entre nosotros tres y las diferencias entre los periodos también las recuerdo muy bien.

En bachiller también recuerdo el siglo 20 que fue el que me estudié para el selectivo, pero si aprendí algo en bachiller fue más por mi interés. Recuerdo sobre todo el franquismo y la república.

En secundaria, cuando tenías que hacer preguntas al personaje que venía, tu aprendías a hacer entrevistas, a buscar una manera de solventar tus dudas ya prendas a buscar información de una manera que no sea consultando el libro.

113.E6. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

En bachiller, llegábamos y abríamos el libro por la página que tocaba, el profesor hacia la explicación de ese punto, hacíamos los ejercicios en silencio ya que ninguno decía nada, solo hablaba el profesor.

En secundaria teníamos en el dossier actividades, en esas clases leíamos y el profesor hacia la explicación, pero éramos más participativos y las actividades o se hacían en voz alta o por grupos. Al final de la clase, tenías qué hacer unas hojas en las que había preguntas sobre lo que habías aprendido hoy y un diccionario de las palabras que habías aprendido.

Sobre los materiales que gastábamos, en bachiller el libro de texto únicamente y tus tenías una libreta para hacer tus apuntes y en secundaria cada año teníamos un dossier que hacia el profesor y un carpesano que estaba dividido en tres partes, un apartado de apuntes, otro de actividades y el ultimo era lo que habías aprendido hoy y el vocabulario. Y también en secundaria veíamos películas, recuerdo una sobre la guerra civil.

113.E7. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

En realidad, todos los profesores me han marcado sea por los aspectos positivos o negativos.

El profesor que tenía en secundaria me ha marcado para bien, yo ahora como maestra utilizo muchas cosas de él, eso de ser un personaje me ha marcado positivamente.

El profesor de bachiller me ha marcado negativamente, ya que le tenía miedo y eso nunca me había pasado en la escuela, era como una diferencia que marcaba quién era maestro y quien alumno, no dejaba ningún tipo de relación. Era como una forma de enseñar desde le miedo, en el que la gente atendía por el miedo no por el hecho de que te esté gustando la clase.

En la universidad, me he encontrado con muy buenos profesores, D. fue el que más me ha marcado, en tercero un día hicimos una clase sobre el antiguo régimen y otro día hicimos una a clase sobre la república en la que salimos de excursión y es un maestro que me ha marcado positivamente y del que he cogido muchas ideas.

Lo que usaría para ser profesora en un futuro serían los personajes de secundaria, que me parece muy buena idea que el alumnado sea el que tenga que preguntar y el que tenga que mantenerse informado, ya que tú tienes que tener interés por buscar respuestas y es una forma de hacer que la información se te quede mejor. Me gustaba su metodología porque no explicaba que cosas estaban pasando en esa época, sino que era como la época influía en ese personaje. Y de D. lo que usaría para un futuro serían las simulaciones, ya que estas viviendo la historia en primera persona y no te lo está contando ninguno.

INFLUENCIA DIRECTA DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA UNIVERSITARIA

113.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

Las asignaturas las recuerdo muy bien, he aprendido mucho, aunque piense que la carrera está muy mal hecho, porque se repiten las mismas asignaturas todos los cursos, se hace muy poca didáctica y mucha teoría, y te encuentras maestros que no tiene ni idea porque son profesores de universidad que ese dicen como dar clases a niños cuando ellos nunca lo han hecho.

De las asignaturas de Artes y humanidades he aprendido un montón, ya que nunca me he planteado la importancia que tienen en Primaria, pero se puede trabajar mucho las ciencias sociales y se puede relacionar mucho con la mejora personal de un niño.

Los aspectos que me han influido han sido poder ver la importancia y la amplitud que tiene las ciencias sociales.

113.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

A partir de D. y su asignatura en tercero, me acuerdo que cuando D. vino, la forma de explicar es lo que me llamo la atención, hacia que fuera interesante y a partir de ahí vi que la asignatura realmente me interesaba. Él era una persona muy cercana y natural, eran explicaciones muy sencillas y muy completas

113.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”?

La simulación de D. sobre la República, me parece muy bien que un profesor de la universidad haga eso, fue muy interesante, salimos de clase que eso en la universidad nunca se hace y aprendí mucho.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

113.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

La historia me ha servido para saber que yo quiero enseñar historia, yo jamás hubiera dicho que yo haría un TFG de historia, pero desde la carrera tengo ganas de enseñar la historia de otra manera. También el poder tener una conversación con alguien sobre la historia o simplemente estar mirando las noticias y que estén hablando de algo que ha pasado hace 50 años, gracias a lo que he estudiado sé de qué están hablando, me sirve para comprender todas las cosas que me rodean, ya que también puedo relacionar las cosas que están pasando ahora con las del pasado.

La historia en mi vida personal ha hecho de mí una persona más abierta, porque yo hasta la carrera no había penado que la historia podía aportar algo ya que pensaba que sabía cosas del pasado y tenía cultura, pero en la carrera me ha afectado de una manera más personal, ya que partir de algunas asignaturas te pones a pensar y te das cuenta de que ha hecho de ti una persona más abierta a otros pensamientos porque estas recibiendo distintas opiniones.

El ser más abierto en la vida me ha ayudado a entender a otra gente, si soy una persona abierta a recibir nuevas opiniones y puedo a partir de todas las opiniones puedo crear la mía propia, estoy más capacitada a ser buena persona y a entender a otras, a tener empatía con los otros

La universidad me ha influido en todo esto, ya que gracias a las asignaturas yo he conseguido dar importancia a estar abierta a otros, a ver la importancia que tiene la historia en secundaria. Y por ejemplo si hubiera dejado de dar historia en bachiller hubiera tenido una visión horrible sobre la asignatura y gracias a la carrera le he dado la importancia que tiene.

113.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

Ahora mismo creo que tiene la finalidad de que el alumnado conozca su país y su patria, no tiene más, no quieren que el alumnado sepa sobre culturas, quieren formar la identidad española.

La finalidad que tendría que tener para mí, sería que se tendría que enfocar de una manera mucho más amplia y que los niños tengan un pensamiento mucho más crítico, que entiendan porque pasan y han pasado las cosas, que puedan tener diferentes opiniones para que ellos puedan tener la suya propia, para ser más abiertos y no centrarse en España

sino en la situación universal, en por qué en otros lugares del mundo aún no saben escribir y están aún en la edad prehistórica, porque para los niños las épocas son cerradas pero si decimos que la Prehistoria se acaba cuando comienza la escritura, hay lugares en los que aún están en la Prehistoria

113.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado fuentes históricas?

Las simulaciones, que los niños están viviendo en primera persona la situación y que tengan materiales para tocar y experimentar yo creo que es la mejor forma para aprender, los resultados son mucho mejores y los de verdad lo aprenden y no están memorizando para un examen. Como alumna, sí que he usado fuentes históricas ya que en el examen siempre me aparecían fuentes históricas. Y yo como maestra también las he usado, sobre todo las imágenes. Y yo como personas las he usado para consultar algo. En una clase yo la usaría poniendo una imagen sobre la prehistoria, y la analizaría con lo que sabemos, a que época de la prehistoria creen que es, que cosas podemos ver, podemos analizar la ropa, etc. Para mí analizar una foto es mucho más fácil que analizar un escrito, sobre todo para los niños. El objetivo sería que supieran identificar eso que se ha hablado oralmente.

113.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

Me parezca bien o no, yo tengo que seguir una ley, entonces yo tengo que arar ciertos ítems que tiene que hacer referencia a lo que se tiene que aprender por ley, no lo que yo quiero que aprendan, entonces una parte de la nota sería eso.

Otra parte me gustaría ver quien ha aprendido más valores, pero eso no se puede puntuar por lo que yo buscaría que una alumna sea capaz de realizar un texto con sus opiniones, es decir, un texto argumentativo de una pregunta que yo haga, por ejemplo, yo digo que en la Edad Media el rey tiene todos los poderes y lo que quiero es que sean capaces de buscar argumentos y pensar porque eso está bien o mal.

114.E

RECUERDOS DE LA HISTORIA ESCOLAR

114.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

A mí me gustaba la historia independientemente de las clases. Mis primeros recuerdos con la historia son cogiendo la enciclopedia de mi padre y leyendo o viendo los dibujos, ya con 8 años era un enfermo de la historia.

Desde mi perspectiva me gustaban todas las clases de historia, unas más y otras menos, pero me encantaba oír una historia contada desde un punto de vista tradicional, si había mapas me gustaba mucho más. Me parecía interesante que te contaran la vida de otra persona, los hechos, como en el pasado había gente que había hecho cosas y que luego siempre queda una huella. Las clases me gustaban porque me gustaba la historia, no había ningún motivo en especial, independientemente del profesor.

En el instituto, sí que las clases son más tediosas y me gustaban las clases en las que podía participar un poquito más.

La pedagogía un poco más moderna fue en 3º de EBUP en la que dábamos clase de España y no teníamos libro, y mi maestra lo hizo todo con fichas y mapas y fue muy interesante y disfrute mucho, porque su perspectiva fue mucho más intercultural.

114.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Yo era muy participativo entonces siempre tenía refuerzo positivo, me encantaban los mapas históricos entonces tengo muchos recuerdos, pero no hay ninguno específico. En el colegio sí que me acuerdo de Jaume I. En el instituto me acuerdo de los trabajos de texto.

114.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Lo más negativo que tuve en historia fue en COU, yo me acuerdo que estábamos dando historia contemporánea y se enfocaba mucho en las PAU y en cómo hacer comentarios de texto y no hicimos un currículo educativo, sino que reproductivo, y yo recuerdo que yo me compre unos atlas históricos y me dedicaba más a leerlos que a estudiar historia, porque no me motivaba nada.

Yo creo que para mí eso fue negativo porque no estaba dirigido a aprender, no era una perspectiva de trabajo mucho más allá de la reproducción de un texto y para mí eso no me ayudo en mi desarrollo personal, y lo veo aburrido desde una perspectiva pedagógica, porque no veo importante que tu repitas algo sino lo que trabajas y aprendes.

114.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

Desde una perspectiva de metodología de trabajo no aprendí mucho, sí que me encantaba analizar mapas y estadísticas, y aprendí a hacer resúmenes. En la carrera aprendí a relacionar conocimientos docentes con técnicos.

Contenidos que recuerdo fue historia de España en 3º, los romanos me parecieron muy interesante, la parte de los choques culturales me pareció muy enriquecedora. En el instituto me acuerdo de la Revolución Francesa, la revolución industrial y me llamo mucho la atención que Jaime I fuera algo tan presente en mi educación hasta el punto de que teníamos muchísimos mapas de la corona de Aragón. También recuerdo la reconquista, el renacimiento lo dimos en literatura, pero tenía mucho que ver con la historia, también recuerdo a Carlos V y Felipe II, nunca llegue a la república ni el franquismo, pero al final no sé cómo lo hacían que nunca aprendías lo que empezabas y tampoco llegabas al final

114.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

Era el centro de la clase y el transmisor, la única persona que no uso ese elemento de una forma tan reproductora ni unidireccional fue la profesora que tuve en 3º que intento hacer clases participativas lo que pasa es que después de tantos años de un sistema educativo en el que no estábamos acostumbrado a participar más que cuando te preguntaban, no estuvimos preparados para esa clase. Eran clases magistrales en las que el profesor daba el conocimiento cerrado.

Las rutinas de la profesora de 3º eran que nos daba una ficha de trabajo, una gráfica o un mapa que tenía que ver con el tema que vamos a dar ese día en clase, nos daba una explicación, nos preguntaba y partir de nuestras respuestas rellenábamos las preguntas. Sus clases eran muchos más exigentes porque tenía que tener una autonomía, y en sus pruebas pocos llegaban al ocho, nos pedía preguntas de tipo medio sobre la reflexión de lo que habíamos dado, y la gente estaba preparada para preguntas cortas. Los otros profesores eran entrar y soltar el rollo o si había ejercicios para corregir, los corregimos y seguía soltando el rollo.

Los recursos que usaban los profesores eran los libros de texto y algún mapa que estaban dentro del libro de texto, en pocos casos el profesor nos trata alguna noticia

114.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

En la carrera, en historia me gustó mucho el modelo de examen que usaba J.J era un examen muy divertido para alguien que le gustaba la historia, porque eran un emane tipo test, preguntas cortas, comentario de un mapa o un texto y luego una pregunta para desarrollar, te permitía hablar de una cosa y relacionar, aun así, las formas de dar la clase eran bastante clásicas.

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

También me marcaron dos profesores, L., que ese hombre cuando yo hacía una pregunta en clase me venía al día siguiente con un artículo de prensa y me decía que echara un vistazo y en la siguiente clase me preguntaba y hacíamos un debate, y eso me parecía una buena metodología. El otro fue Manuel, que trabajamos mucho la perspectiva social en la edad moderna porque de tener profesores de la edad moderna que eran reproductores, ese hombre rompió la regla y me encanto, porque de odiar una parte de la historia a que te encante fue mérito de este señor.

En magisterio he aprendido muchas cosas que no sabía, como la perspectiva científica y la perspectiva de cómo dar una docencia en historia porque para mí es más importante el proceso que el contenido, ya que todos los contenidos tienen una parte social muy importante y hay que saber sacar todas sus facetas, porque la historia no es neutral.

Yo sé que todo depende del entorno y depende del centro escolar en el que te encuentres puedes dar más o menos, desde luego sí que me gustaría usar el libro de texto o poco o nada, pero depende de la utilidad que le demos porque o puede ser muy útil si seleccionamos lo importante, de eso me di cuenta con S. que tenía muy buenos materiales para trabajar y este año con D. que tiene muy establecido lo que va a trabajar y por tanto los objetivos son fáciles de lanzar.

Otra cosa que me gustaría es que aprendieran sobre la diversidad tanto dentro del aula, como en la historia y en los procesos. Todo esto lo he aprendido en la universidad a partir de Historia de la escuela, didáctica de las Ciencias Sociales, la asignatura de SG. y Sociología.

Si tuviera que aterrizar en algún profesor, en 1º de carrera tuve a uno que elimino el examen y nos puso un cuaderno de alumno que era en realidad un trabajo en el cual cogíamos todas las sesiones, con las 4 ideas principales y con su material complementario, entonces al final de curso teníamos unas 130 páginas en las que había diferentes perspectivas pedagógicas e hicimos un juicio en clase en el cual cogimos cosas muy interesantes. También poníamos una puesta en común en clase, que eso era una muy buena metodología.

Gracias a la carrera voy a salir con una perspectiva mucho más amplia de lo que voy a hacer en clase y sobre todo lo que no voy a querer hacer.

INFLUENCIA DIRECTA DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA UNIVERSITARIA

114.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

Me ha gustado este año las practicas que hemos hecho con D., hicimos una simulación de una clase de restauración, luego hicimos una clase de época republicana, me parece muy empáticas con el contexto de la historia en el que estás trabajando, incluso nos disfrazamos y nos metimos en nuestro personaje, y lo veo algo muy importante para

trabajar con niños. Ese tipo de cambio de roles y de defensa de tu propio trabajo es algo muy importante que me llevo de magisterio y las diferentes perspectivas de como educar en historia.

Para el futuro, a mí me gustaría poder trabajar en un trabajo con un proyecto verdaderamente docente con gente que se lo curre, aunque primeramente tenga que usar material de otra persona con perspectiva curricular continua, o montar un buen currículo y estar con los niños de primero a sexto, porque si tú lo tienes dos años y se acostumbran a ser interactivos e independientes y después los llevas a una clase de pupitres separados y de todos mirando a la pared, a esos niños los confundes.

Me gustaría que la clase fuera lo más dinámica posible, me gustaría el primer día presentarles el modelo clásico y el modelo cooperativo y que lleguemos a un compromiso. Me gustaría que se trabajara con proyectos y al final poner una puesta en común, pero yo prefiero trabajar un aspecto como el económico a lo largo de la historia y ves el proceso de cambio. Me gustaría trabajar por ejemplo cual es la función de la religión, en ninguna asignatura te hablan del porqué de las cosas y de su sentido.

114.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

Conforme pasa los años veo que tenemos una obligación social, porque nosotros vamos a educar la población del futuro y en el aula no vas a trabajar los contenidos que hay en un ordenador tienes que trabajar como manejar esos contenidos de forma critica e independiente, lo que intentamos hacer aquí es ayudar a la gente en un proceso de maduración y tenemos que imponer un conocimiento frio, lo importante no es tener datos sino como usar e interpretar esos datos, hay que dar mecanismo para ser autosuficiente. Yo veo que la mayoría de gente de mi clase no temen ni idea de historia, confunden el republicanismo con el franquismo.

114.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”?

La de clase de hoy, hemos hecho un documental entrevistando a una persona de 70 años sobre la pedagogía que se le dio, y a mí me parece una maravilla el planteamiento porque se recuerda la memoria oral, nos ha permitido observar la perspectiva sobre su vida, como era la realidad entonces y como era su perspectiva antes y como lo es ahora, y nos permite guardar una fuente oral que se perdería. Además de eso hacer un trabajo en grupo implica montaje, debate y hemos elaborado conocimiento propio. Una vez hechos lo hemos compartido en clase y los hemos evaluado, y hemos aprendido perspectivas diferentes, a mí me encanto un señor que sabía que en su época lo único que hacía era memorizar y vomitar y tenía que tener mucho cuidado en lo que decía en clase ya que él no tenía la

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

misma opinión de nada de lo que tenía que aprender y a mí me pareció un testimonio impresionante. A mí pedagógicamente el yo evaluar y que a mí me evalúen es lo mejor que he hecho.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

114.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

Yo la historia la vivo, todos los días leo algo y me sirve como entretenimiento y para satisfacer mi curiosidad, yo recuerdo que me gustaba más ir a preguntar a las gentes mayor, que jugar al fútbol, era como un puzzle en el que poco a poco media más información, era como una forma de vida. Desde un punto de vista de crecimiento personal, yo desde pequeño leía la enciclopedia desde un punto muy nacionalista, y gracias a la facultad y ver a los radicales catalanes y ver los diferentes puntos de vista que hay en un tema, me ha servido para integrar y entender la diversidad.

En la universidad historia me gustó mucho en cuanto a contenidos, sobre todo a partir de la época medieval el patriotismo es algo que se mete, porque lo notas en todos los lados, pero algo que me di cuenta era que según el profesor te enseñaba su patriotismo por ejemplo cuando dimos la Corona de Aragón hubo un profesor que solo hablo de Cataluña y otro solo sobre el País Valencià. En resumen, en historia aprendí lo que no se debe dar en las clases que es el patriotismo.

En Magisterio noto que la formación es diferente, porque te plantean la historia desde una perspectiva de estado liberal, es decir, ellos se basan en la construcción de un mundo actual, y esa metodología lo incluyen en su perspectiva histórica, mientras otras áreas históricas como las antiguas no incluyen esa perspectiva y suelen ser narrativos. Lo bueno que tiene la gente contemporánea es que dan más métodos de análisis de una propuesta didáctica a partir de analizar los elementos que vas a trabajar.

Yo creo que es más importante meterte menos en conceptos y trabajar más metodología de trabajo, es decir, el para que estas utilizando tu clase de historia es lo que veo realmente importante

114.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

La perspectiva es muy nacionalista, todo se relaciona a que el objetivo es que el niño entre en la perspectiva nacional y que la educación sirve para ganar prestigio para el estado. Entonces la historia solo es reproductiva y con el objetivo del discurso patriótico. No le queda otra función que generar el sentimiento nacional de pertenencia a un estado, a un

cultural, además creo que también la perspectiva de que hay elementos clave dentro de la historia, que todos los españoles debemos de conocer.

La función que debería tener es un carácter ético, si tú los que pretendes es que el alumnado se integre en el espacio debes darles elementos para poder integrarse la historia no debería ser un elemento cerrado, ya que no serviría para nada, lo que tienes que ver es el interés que tiene ellos y lo que les puede servir. La historia es una herramienta para entender el mundo, hace falta mucho trabajo, muchas perspectivas y mucha formación. A la historia se le puede sacar mucho más partido con los mismos conocimientos incluso con menos.

114.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado Fuentes históricas?

El presente es uno de los recursos más útiles, el aula es un espacio muy útil, un *rollplay* yo creo que es un elemento muy útil para exigir después una reflexión en el que se pueden dar momentos conflictivos, hay que intentar hacer una lectura en grupo y una reflexión personal escrita porque la final lo que se escribe o lo que se habla es lo que se queda. Los mapas también son muy interesantes.

Las emociones son muy importantes respecto a un hecho en sí, es importante potenciarlas porque es lo que te acerca a los otros, porque cuando somos niños somos muy egocéntricos y lo entendemos todo desde nuestra perspectiva, es muy importante trabajar desde pequeños este tema para que los niños se integren y se puedan crear ciudadanos libres, hay que intentar crear una sociedad en las que todas las personas tengan capacidad y recursos para integrarse en gran colectivos, para que tengan empatía, tener la capacidad de que cuando hay un conflicto poder resolverlo desde el dialogo. La educación tiene que crear mecanismos de integración, de autosuficiencia ya que las personas tenemos que ser independientes, sean maduras y tengan su capacidad y libertad.

Cuando sea maestra las fuentes históricas las usaría con comparativas, pero depende de la edad. Si utilizo texto, usaría un texto de alguien conocido y lo compararía con gente de esa época o con otro texto que hable de la misma época, incluso hacer una comparativa a tres y que ellos digan sus opiniones, por ejemplo, una comparativa para ver como 3 personas diferentes pueden decir cosas totalmente diferentes con ceos como la libertad y que ellos se den cuenta de que la historia no es cerrada. Que atiendan él porque hay gente que entiende una cosa y otros otra.

Hacer debates en clase, creará una diversidad de opiniones y yo creo que algo que es muy importante es no cortarles las alas al alumno, no hacer que se sienta inútil. O utilizar libros de texto para criticar porque para mí usar libros me parece absurdos, lo que me parece muy interesante es que ellos siempre tengan a mano recursos para comparar o recursos que este mal y que ellos tengan que corregirlos para que ellos se den cuenta de que la realidad que se le presta a veces está mal. En el tema de geografía yo veo muy importante ir a la montaña para que aprendan a conocer mapas y utilizarlos.

**EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO
CRÍTICO**

114.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

No contesta.

116.E

RECUERDOS ESCOLARES

116.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

En primaria no me gusto, porque era muy aburrido y como se hacía historia y geografía junto tampoco eras consciente de la asignatura.

En la ESO sí que me gustaba, excepto en 1º que tuve una profesora que no me gusto porque nos hacía subrayar todo el libro y no tenía sentido, las clases era que ella leía y hacia las típicas preguntas de copia y pega, pero en los demás cursos sí que me gusto porque la profesora siempre que entrábamos en un tema que podía conectar con la actualidad lo comentaba, pero tampoco profundizaba, pero esa profesora disfrutaba.

En 1º de Bachiller sí que me gustaban, porque mi maestro era mayor y le encantaba y lo disfrutaba, pero en 2º no, porque los exámenes no me gustaban y estaban enfocados al selectivo.

Ahora sí que me gusta porque lo veo enfocado de otra manera, y las clases son diferentes.

116.E2 ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Me resultaban curiosas, a mí lo que más me gustaba era cuando dábamos el Tercer Reich, cuando entrábamos en la historia del siglo XX me encantaba, lo de antes de ese siglo no me gustaba nada.

No tengo recuerdos positivos de secundaria porque había problemas en el entorno de clase, porque todos estaban en plena adolescencia y la clase parecía un corral, yo solo iba con dos amigos. Del colegio no tengo recuerdos positivos, excepto que la profesora de historia es la mejor que he tenido jamás porque es profesora me apoyaba mucho personalmente, era muy exigente pero como me sentía apoyada emocionalmente por ella me encantaba.

No me quedaría con ningún momento bueno de secundaria, pero sí de la facultad, todos los profesores me han gustado.

116.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Tampoco son recuerdos negativos porque de todo se aprende y todo pasa por algo, no tiene por qué afectarme, yo al estar en clase en todas las clases me sentía mal peor eso no quería decir que no me gustara la historia.

Algo que paso en historia fue que una vez un compañero tenía toda la chaqueta llena de chuletas y cuando la profesora le pilló se puso a hacerse el chulo y tirarlas por la clase, este recuerdo ni me va ni me viene, pero es lo único que recuerdo de esas clases.

116.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Me acuerdo del franquismo, los poderes como el ejecutivo, el siglo XX, la 1ª y 2ª guerra mundial, el boom en estados unidos, Cristóbal Colón.

116.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

De materiales usaban el libro, tuve dos profesoras la que leía del libro y el que ya se conocía la sesión de esa clase y la explicaba y tú lo entendías y ya a partir de ahí te podías apoyar en el libro, pero el añadía muchas cosas. A veces nos ponía películas como tiempos modernos y el nombre de la rosa.

La rutina de la clase de ESO era que ella entraba, corregíamos los deberes si había y explicaba durante toda la clase.

En bachiller no usábamos casi el libro, y nos mandaba buscar cosas de fuera como biografías y nos ponía documentales que después nos hacía hacer resúmenes para ver si habíamos estado atentos, trabajamos por grupos y era más dinámico, este profesor disfrutaba con lo que hacía y era diferente porque no seguía la rutina de todos de abrir el libro y ponerse a explicar. No seguía una rutina, cada día trabajaba de una forma, los exámenes no eran los típicos de bachiller difíciles, sino que te ayudaba bastante, la nota dependía de lo que habías contestado y de la cantidad de información.

116.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

Empecé a tener curiosidad a partir de la universidad con SG., a partir de ese profesor es cuando yo por mi cuenta empecé a ponerme documentales y a coger libros de historia, Y también me ha marcado P., nos daba al principio del curso una lista con bibliografías obligatorias y extras, y yo siempre sacaba las extras porque me daba curiosidad.

Yo aún no he pensado como quiero dar las clases, pero de ellos no podría adaptar nada porque sus clases están enfocadas a universitarios, pero de mi profesora de secundaria cogería lo de no quedarse estancada en el libro, tratar temas de actualidad y motivar a los niños para que tengan curiosidad por los temas que damos.

INFLUENCIA DIRECTA DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA UNIVERSITARIA

116.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

Hay asignaturas que son interesantes pero los profesores no tienen ganas de trabajar, después hay asignaturas que deberían estar más ampliadas como plástica, historia también tenemos muy poco, los maestros de lengua no hacen nada, pero todo es muy relativo.

Sí que me acuerdo de una profesora de plástica que no hicimos nada en todo el curso, todos los días venía quejándose, y yo pensaba que tenía problemas familiares. La

ANEXOS

profesora de lengua vacilaba a todo el mundo, le gustaba el grupo de vacilones y poco más.

De ciencias sociales no tengo queja de ninguno, son muy exigentes y saben mucho de cómo dar clase, como a personas no tengo ninguna queja, saben hacerse respetar, es interesante lo que dan. SG. explica como una clase magistral, sabe captar la atención y da gusto escucharle hablar, es muy exigente.

Para mi futuro me han influido ciencias sociales y su currículo crítico, es el trabajo a través de problemas de actualidad, las cosas que envuelven a los niños y el significado que tiene para ellos que se pueden relacionar también con la historia, que le encuentren finalidad y utilidad porque si no es útil porque voy a enseñárselo si luego se van a olvidar. Que vean que está pasando a su alrededor y que ellos son humanos y que están presentes en esas situaciones, como las guerras que no se acaban, sus valores humanos, la sociedad, ya que viven en una, comportamientos, visiones, que sepan discrepar entre ellos. El trabajo por grupos también tiene aspectos positivos.

116.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

Escuchando, leyendo, interesándome, y es que estoy aquí y tengo la sensación de que no estoy tranquila hasta que no hago todo lo que puedo y se todo lo que puedo, no me gusta pasar justa y si yo veo que hay profesora que en sus clases no hacen nada yo me busco la vida para aprender.

Yo creo que lo que da el profesor no es suficiente y si tu aprendes por tu cuenta te da una visión más amplia, por ejemplo, si estamos dando política del franquismo yo me cojo cuatro libros sobre ese tema o artículos, y si yo me lo he leído no hace falta que estudie tanto porque ya lo sé, y me resulta enriquecedor.

116.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”?

Cuando SG nos hizo un comentario que era muy difícil y que valía un punto, porque él es muy exigente, y estuve 2 semanas haciéndolo. Como era lo primero que hacíamos con él y yo no sabía cómo iba a salir, cogí todos los libros que hicieron falta, y conseguí el punto entero en compañía de uno que tiene la carrera de historia y otro que tiene la carrera de sociología y ninguno más obtuvo el punto entero, y sé que solo son notas, pero he visto que el sacrificio esta recompensado.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

116.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

Yo tengo la necesidad de saber porque tengo curiosidad de que ha pasado, porque antes de mí han vivido muchísimas personas más. Cuando aprendo de historia me siento bien, es con que me complementa, necesito continuar aprendiendo, he aprendido cosas curiosas

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

que desconocía por ejemplo últimamente ha dado por ver 'El mundo en guerra' que comienza por el tercer Reich y me interesa también el tema de Hitler, suena como una animalada, pero a mí me da mucha curiosidad ese tema. A mí todos esos conocimientos me abre los ojos, y soy más crítica y dudo más de lo de mí al rededor, este último punto es importante porque hay que ser crítico con la política, con los medios de comunicación, con lo que oyes...

La universidad sí que me ha influido, porque todo lo que te he dicho no lo hacía antes, me gusta leer más. Cuando S. llegó es cuando empecé a dudar porque la manera con la que me dio la historia no me la habían dado jamás, por ejemplo, los temas que dimos eran temas culturales, pero la contextualización era diferente, como que te deja con las puertas abiertas del que hubiera pasado si hubiera sido al revés, no es una historia que te la aprendes cerrada, era más divertido y curioso.

116.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

Tiene la finalidad de formar, de que sepan sobre los contenidos que quieren que sepan, por ejemplo, cuando te ponen los bombones tú tienes que dar todos los bombones no te da espacio a dar más cosas, es una cierta manera de no hacer pensar a los niños, como una distracción. Cuando tú das algo con valores sociales los niños se desarrollan de otra manera, pero la finalidad de ahora es solamente de memorizar y se pasan toda la vida memorizando, ¿cuándo empiezan a pensar de verdad?

La finalidad que debería tener es la de pensar, el de ponerse en el lugar de otra persona, por qué ha pasado esto, el tener la curiosidad de cómo ha pasado algo, de relacionar las cosas que pasan ahora con lo de antes, yo creo que eso puede aportar buenas cosas, deberían reflexionar sobre la sociedad donde vivimos, sobre los valores personales que tienen.

116.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado Fuentes históricas?

La persona que explican debería saber todo lo que está explicando, estar al día y documentarse. Recursos podrían ser libros, internet, documentales porque te dan mucha información y puntos orales como personas.

Sí que utilicé fuentes históricas en 2º de bachiller, como textos que siempre teníamos en el libro y teníamos que hacer comentarios. Próximo a mí tengo cosas relacionadas con la guerra civil como abuelos que me han contado cómo han pasado la posguerra, pero mira que tengo cosas como el castillo de Xàtiva al lado, pero nunca he ido a nada.

Yo trabajaría las fuentes históricas dependiendo de la edad del niño, que la leyera, que la entiendan, saber las ideas principales, pero ahora no sé cómo la organizaría exactamente.

116.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

Eso es muy relativo, cada persona es como es y todo depende de cómo enfoque las clases, pero para mí es muy importante que la persona reflexione y que lo cabe entendiendo, no como se hace hasta ahora de cuantas más cosas recuerdes para el examen tienes más nota.

ANEXOS

Yo no veo con sentido poner una nota a un niño, es solamente un niño, no entiendo porque hay que suspenderlo, porque ahora se destaca al niño que se acuerda de más cosas, pero yo por recordar menos cosas que tú no soy menos persona.

Pienso que si tengo al alumnado motivado yo creo que no tendré problema, evaluaré la implicación de la persona, si yo doy un valor querré que los niños lo apliquen en su vida real, pero no sé cómo lo evaluaré exactamente. Los contenidos yo lo que quiero es que los entiendan y ya está, y dudo que haga examen, si los niños lo entienden es que lo saben.

117.E

RECUERDOS DE LA HISTORIA ESCOLAR

117.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

En general no, porque no era nada motivador y lo único que teníamos que hacer era seguir la lectura del profesor y subrayar aquello que él indicaba. Muy poco dinámico, además era todo muy lineal, era más bien una historia descriptiva únicamente y no íbamos más allá, tampoco utilizábamos ningún otro recurso, era simplemente el libro de texto. Aunque no me gustasen las clases, es una asignatura que me gusta.

117.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Yo creo que ha influido mucho la metodología del profesor para que yo no recuerde nada positivo. Bueno, en 2º de Bachiller, que es así lo más reciente, sí que recuerdo que la profesora intentaba que fuera diferente, porque sí que conocía la metodología del otro profesor, e intentaba cambiarlo e involucrarse un poco más y no utilizaba los mismos métodos, iba más allá del libro y nos hacía esquemas y su manera de explicar la historia captaba más tu atención. Por ejemplo, ella se identificaba como republicana y cuando dimos la república, ella como que formaba parte de la historia y era una de las mujeres que reivindicaba el voto, entonces como que nos hacía ponernos en la piel de las mujeres y decía: “imaginad que sois las mujeres que reivindicáis vuestro derecho al voto”, pero que tampoco iba mucho más allá, mapas conceptuales y poco más. Los apuntes sí que los hacía ella, teníamos el libro como base, pero con los apuntes ella hacía una especie de resumen y estudiábamos más de los apuntes que del libro, porque sus apuntes estaban muy bien redactados.

117.E3 ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Negativos precisamente por el hecho de no tener la posibilidad de que me explicasen porque sucedían las cosas, simplemente que mi hicieran leer, incluso ni eso porque era el profesor quien hacía la lectura, entonces era como ir para leer algo que encima no lo lees ni tú, era como ir para que me lean algo que luego me lo tengo que estudiar memorizando y como está en el libro y únicamente lo que él nos hace subrayar, entonces era muy aburrido.

117.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

Básicamente la típica historia descriptiva de hechos, sucesos puntuales, fechas concretas, pero porque era lo que estaba marcado y subrayado y era lo que teníamos que seguir. Pero valores y eso, nada.

Procesos históricos, recuerdo en 2º de Bachiller, sí que recuerdo más la segunda república, pero yo creo que, porque influyó mucho la personalidad de la maestra, intentaba ser neutral, pero se notaba mucho su ideología, por ejemplo, a lo mejor el franquismo ya se notaba que no era de su gusto y se notaba que lo daba más por obligación. Sin embargo, con la república sí que hacía más incidencia, igual por eso la segunda república sí que la recuerdo más. Y luego ya, como sabíamos que venía el selectivo y precisamente tenía

posibilidades de caer el franquismo o la democracia, yo me estudié ya más por mi parte el franquismo y puede que recuerde más el franquismo, pero por mí, por haberlo estudiado yo, no por la manera en la que fue impartido.

117.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

Entrábamos, nos sentábamos, y ya básicamente abríamos el libro por la página que nos indicaba y ya empezábamos a leer, bueno leía él, pero empezábamos a leer y así toda la hora. No recuerdo ninguna actividad, digamos eso fue en la eso y en bachiller, el primer curso. En 2º, como la mayoría íbamos a hacer el selectivo y las actividades que hacíamos eran los típicos comentarios de texto y puede que salgan en el selectivo, pero actividades no recuerdo ninguna. Sí que los primeros cursos de la ESO sí que recuerdo la típica pregunta de: “¿Qué sucedió en...?” Eran actividades que estaban enfocadas únicamente a encontrar la respuesta en el texto que previamente se había leído, nada más.

La profesora de 2º de Bachiller en cuanto a la rutina, no leíamos tanto, ella hacía sus explicaciones, pero básicamente era lo mismo, entra en el aula, siéntate y escucha, toma algunos apuntes, pero como también sabías que luego te los iba a facilitar ella, digamos que, yo por ejemplo sí que tomaba algunos apuntes y anotaciones que a lo mejor yo consideraba relevantes sí que las anotaba, me básicamente si no querías hacer nada no tenías ningún problema.

117.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

De historia, en 2º de carrera sí que teníamos una asignatura que era historia de la educación, sí que me gustaba porque abarcaba todo el proceso histórico, toda la historia referente con la educación desde el siglo 18 hasta nuestros tiempos. Entonces hacía a grandes rasgos un resumen de todo lo que había sido la historia, pero con relación a la educación, leyes educativas o las distintas maneras de impartir clases en diferentes épocas de la historia y era una asignatura que me gustaba, pero básicamente volvía a ser lo mismo que anteriormente, leer en este caso PowerPoint, no eran libros, pero leíamos diapositivas. En 3º de carrera una profesora que me marcó muchísimo, porque amplió un poco más mi visión de la historia, que la historia no era simples hechos, acontecimientos importantes, sino que íbamos más allá, por ejemplo, tratábamos las identidades nacionales o como un libro de texto puede estar influenciado o tiene una finalidad concreta dependiendo de una ideología que va detrás, entonces era como que había historia más allá de como por ejemplo la revolución francesa, y me gustó. En este curso lo que hemos estado viendo con el profesor también me ha gustado mucho porque es una historia que va más allá de la descriptiva, te explica causas y consecuencias, aunque no es historia en sí porque es didáctica pero sí que me gusta mucho porque te ofrece una visión más amplia, es una historia que va más allá de sucesos, ya no hay protagonistas que son importantes por lo que hayan hecho en una guerra en concreto sino que a lo mejor sí que te explican más la importancia de la sociedad en sí, o te incluye otra serie de protagonistas como puede ser la mujer o la sociedad, ver cómo puede afectar un hecho en concreto a la sociedad, va más allá de la historia de un simple acontecimiento. Su repercusión, como

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

se ha ido cambiando a lo largo del tiempo o como el hecho de comparar dos sociedades en distintas épocas viendo porque una se desarrollaba de una manera y en otra época de otro modo, cómo se desarrolla según el contexto en el que se encuentre. Me gusta también porque entiendo porque hoy pasa lo que pasa y cómo se distingue de otras generaciones o el impacto que ha tenido dicho suceso.

Si hemos visto la restauración hacer una simulación de dicha época en el aula simulando un aula de la época de la restauración, yo creo que es muy beneficioso porque yo he sido alumna del profesor que nos enseñó ese método y me he tenido que poner en el lugar de una alumna de la época de la restauración o de la segunda república, y al vivirlo como que te impacta, lo entiendes mejor y el hecho de ponerte en la piel de una niña de la segunda república o de la restauración como que me ha llenado más porque te pueden explicar que hacían una revisión a la vestimenta pero hasta que no entras en la simulación incluso que te castigan por llevar la falda un poco más alta de la rodilla, realmente no eres consciente de la gravedad que eso podría significar, entonces lo vives y al experimentarlo lo entiendes más.

INFLUENCIA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

117.E7 ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

Pues precisamente, lo que más recuerdo es todo lo que he hecho en clase relacionado con la historia y con los dos profesores que he dicho anteriormente. Ha sido por eso, como que me han hecho un “clic”, me han abierto la mente y he podido ir más allá, son hechos que han cambiado mi forma de ver o entender el porqué de, por ejemplo, porque la historia que se ha dado hasta ahora en los centros es así y como se supone que debería ser, entonces yo creo que eso ha sido lo que más me ha marcado y lo que más recuerdo.

Es complicado porque sí que no enseñas como docentes, pero a la vez somos alumnos entonces, en didáctica de las ciencias sociales, al ser didáctica, sí que te enseñan a trabajar ciertos aspectos y eso lo relaciono más con mi profesión y pienso que podría utilizarlo. Tenemos una asignatura que es historia, pero como del currículum, las ideas... y al no ser didáctica tampoco te ofrecen métodos o no puedes tener algo claro de cómo adaptarlo, porque no es didáctica, pero sí que tomo nota de aquello que podría ser útil, como, por ejemplo, lo que he comentado antes de la simulación lo hemos hecho en historia y yo creo que puede ser útil y lo utilizaría. Algo tan simple como si el colegio está dando a los romanos, podríamos meternos en la piel de un emperador y ser un profesor el que lleve una capa y captar la atención de los alumnos.

117.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

No ha sido un “clic”, sino que el propio hecho de ver cómo trabaja el profesor ha sido lo que a mí me ha dado a entender que hay otra forma de trabajar las cosas o simplemente tener en cuenta nuestras ideas previas acerca de algo me hace entender que yo también puedo tener en cuenta las ideas previas de los alumnos y eso hasta ahora nadie me había dicho: “oye, ¿por qué no preguntas que piensan sobre...?” Y eso yo creo que es importante, y veo cómo trabajan conmigo y realmente hay otra forma de llevarlo a cabo

117.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”

No sabría decirte, pero sí que te halaga cuando el profesor hace una pregunta en referencia algo que ya se ha visto anteriormente y tu respondes y respondes bien, con eso siempre te alegras, y puede que sea lo bonito, pero tampoco sabría decirte en concreto.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

117.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

Depende, porque si pienso en la historia que he recibido a lo largo de la ESO y bachiller, solo me serviría para recordar momentos puntuales pero después de Bachiller, para entender yo quién soy y porque el mundo está como está, entender la posición de ciertas personas o ya en general entender porque existe el primer mundo que está más desarrollado y porque hay desigualdades y porque por ejemplo ahora, el hecho de que no se acepte o que si se acepten los refugiados, yo creo que todo esto viene ligado a lo que yo he podido aprender, es una visión que yo tengo gracias a todo lo que he podido escuchar aquí, o lo que he podido vivir aquí en la universidad. Es como que entiendes el mundo a partir de la historia que yo he podido percibir en la universidad, el hecho de que haya unos que nos sintamos unidos porque tenemos las mismas banderas, tenemos como una comunidad imaginada en la que nos sentimos unidos porque tenemos ciertas características o una ideología en general y eso hace que seas distinto a otros. El hecho de enfrentar identidad y alteridad, yo sé quién soy y sé porque pienso como pienso a partir de todo lo que he podido aprender a lo largo de estos cursos y porque piensa otra gente distintas cosas, que entiendo el mundo como está hoy en día por todo lo que he podido percibir aquí.

La universidad ha influido positivamente, porque puede que antes de pensar o decir no, vamos a tener que ponernos en la piel de los demás, entender su visión y así poder llegar a un acuerdo y que no surja un conflicto y tienes que pensar en las distintas posiciones, como que te hace pensar más en nosotros.

117.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

Nada, la que tenía hace años y años, la típica de adoctrinar, es como te tienes que leer esto y aquí te pongo yo que este rey es bueno por esto y esto y tú te lo crees, y dices oh este rey es magnífico, te gusta el rey que te ponen y no desarrolla para nada un espíritu crítico, no deja que el alumno pueda preguntarse o cuestionarse porque esto es así y no puede ser de otra manera. Yo creo que precisamente yo, ha sido aquí en la universidad cuando he abierto la mente y ha sido, como voy a ser crítica con respecto a lo que pienso, veo o me cuentan y eso en el colegio no ocurre precisamente por eso, por el marco legal que encamina como hacer la historia y en definitiva cuál es su finalidad y yo creo que es adoctrinar. Pero adoctrinar en función a unos intereses, yo creo que van en la misma línea que hace años, a ver no va a ser lo mismo porque ha habido épocas en los que directamente solo se trataba de formar soldados dispuestos a morir por su patria, pero yo ahora veo que los niños están recibiendo una historia que va un poco ligada a esa línea a tener que aceptar lo que se les da sin tener que ir más allá de porque esto tiene que ser así.

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

La finalidad tendría que ver con el espíritu crítico, a posibilitar que al alumno se le pueda dar materia o información, pero que el niño se pregunte el porqué, que hubiese pasado si..., que sea el alumno quién construya la historia, de porque eso pasa así, y esto cómo sucedió y que repercusión tuvo... Comparar ciertos sucesos para ver que repercusión tuvo, tiene que ser el niño quién construya la historia y forme parte de ella, pero siendo crítico

117.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado Fuentes históricas?

Yo creo que podemos utilizar muchos recursos actuales, que tenemos al alcance de la mano, por ejemplo, para explicar ciertas cosas, no es necesario tener que recurrir a un libro de texto donde te explica cómo era la sociedad del siglo XIX o tratar metaconceptos como cambio y continuidad, yo creo que puede ser útil. Empezar a tratar como era la historia del pasado, en lugar de leerlo, traer a alguien cercano a los alumnos o alguien que les pueda explicar lo que vivió, yo creo que puede llegar más que lo que ponga en un libro de texto, hacer uso de la memoria familiar o un visionario de fotografías, recursos así pueden ser más provechosos que un libro de texto

No he utilizado fuentes históricas ni las han utilizado conmigo ni en el colegio ni en el instituto. Aquí en la universidad, tampoco, sí que hubo una actividad complementaria que nos enseñaron diversos puntos de la ciudad de Valencia, en la que se produjo algo importante e hicimos algunas visitas a colegios, como al Luis Vives, que era una especie de búnker en la guerra civil que era como una especie de búnker, donde se podían esconder y fuimos a visitarlo, pero que estaba bajo del patio, pero tampoco haya visto nada más. Por mi parte sí que fui a un seminario donde estaban expuestos diversos materiales del franquismo, había un libro de texto un cuadernillo, un pupitre, era de la época y lo vi. Yo creo que es muy importante experimentarlo, marca más, entonces si fuese imposible traer el material o la fuente histórica a clase, bien, sino intentaría que los alumnos salieran de la clase, porque yo creo que fuera del aula se puede aprender muchísimo, a que la conocieran y pudieran tratar con ella. El naciismo y cosas de estas en primaria no, pero sí que se podría experimentar, sobre todo si a alguien le interesase el tema, ir a un campo de concentración y verlo con los propios ojos, yo creo que eso sería impactante y puede que resultase productivo. Si lo hubiesen hecho conmigo yo podría haber visto con mis propios ojos y me hubiera puesto más en la piel de esas personas y puede que hubiese sentido más todo lo que llevó a hacer aquello.

117.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

Yo no le pondría más nota a un niño que supiese la fecha concreta de un acontecimiento que a un alumno que explicase porque hoy en día tenemos derecho al voto. Yo valoro más que un niño entienda ese cambio o esa continuación, yo valoraría más que los alumnos fuesen capaces de saber explicarme los cambios y que entendiesen el por qué, y todo desde una visión crítica de la cual pudiesen entender porque ha sido así todo y porque ha sucedido de tal manera, valoraría más eso que me dijese que en 1789... Que tuviesen una visión crítica me refiero que supiesen entender que la sociedad tal y como está ahora, que no siempre ha sido así, que han habido épocas que han habido desigualdades y que ahora se intenta que no las hayan, yo lo veo difícil, porque yo creo que la historia no es

ANEXOS

una materia que tenga que ser tan cerrada como siempre ha sido, entonces para mi es difícil nota a un alumno precisamente por eso, porque yo considero que no es una simple respuesta cerrada que tiene que ser esa la verdadera y la única, sino que el alumno tiene que ser capaz de darse cuenta porque hoy el mundo en general como es y que entienda la realidad, que sea capaz de entrar en ella pero siendo crítico y analizándolo todo. Que no tenga que tragarse todo lo que le cuentan sin más, que lo analicen, contrariamente a lo que han hecho conmigo, que no me lo den todo hecho y yo tenga que comérmelo sin que tener que ir más allá y preguntarse.

127.E

RECUERDOS ESCOLARES

127.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

En la ESO no, pero en Bachiller sí me empezaron a gustar más, no sé si por el profesor o por..., en la ESO me dieron mucha caña con la Historia y por eso..., salí de ahí y luego en Bachiller me resultó fácil y lo cogí con más ganas y al final fue mi asignatura favorita.

¿Por qué no te gustaba en ESO?

Yo creo que, por la profesora, porque en 1º y en 2º..., en 1º tuve a la que me daba en 4º y luego en 2º tuve un profesor que no me gustó nada, que no lo hacía nada bien a mi parecer y luego en 3º me tocó uno que no hacíamos nada y perdí el interés totalmente y luego en 4º ya empezó a dar caña y entonces ahí me asusté y dije..."uff".

¿Qué quieres decir con dar caña?

Era muy estricta, no sé si por la metodología con que le hubiesen dado a ella..., ella era una mujer mayor, pero quería esquemas de todo, resúmenes de todo, los exámenes eran super largos, le teníamos que poner todo, era super exquisita con lo que preguntaba, preguntaba fechas, nombres, lugares..., todo super puntilloso.

¿Y en bachillerato por qué te gustaba?

Porque el profesor que tuve nos inculcaba, o sea, nos daba mucho trabajo, pero lo hacía más ameno, se notaba que le gustaba mucho más la historia y a lo mejor nos ponía documentales, nos hacía excursiones, nos decía..." hoy taller de disfraz" y nos representaba alguna escena de la Historia algo así..., luego también era mucho de estudiar, pero las clases eran más amenas.

127.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Ummm las buenas notas, luego lo que te estaba diciendo antes, los talleres que hacíamos en Historia, porque me ayudaban a entenderla mejor y luego ya desde mi propia persona el entender las cosas, por qué suceden o por qué..., me parece un buen recuerdo..., "mira, esto paso por no sé qué", me parece un buen recuerdo porque lo entendía más o menos. Entiendes lo que pasa ahora, si estudias la historia entiendes más o menos lo que está pasando ahora.

127.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Los apuntes, tenía que escribir muchísimo y me dolía mucho la mano, siempre eso es lo que más..., sobre todo de la ESO, eso es lo que más recuerdo que tenía libretas y libretas llenas de actividades y de apuntes y el libro era enorme, pero luego en plan algo malo, malo..., no. Simplemente eso.

127.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

Primero a cómo es el ser humano, más o menos, porque si ves la historia siempre hacen todos lo mismo, y de hecho ahora está volviendo a pasar lo mismo, sobre todo el tema guerras, tema poder, tema riquezas, siempre pasa lo mismo, luego también como fui a un IES y luego también a un colegio de monjas, allí te lo pintan todo muy bien en plan la Iglesia, y la historia tiene mucho que ver con la Iglesia, entonces ahí como estudié todo lo que pasó con la Inquisición y empecé a estudiar todo lo que pasó aquí en España y todos los temas así, creo que me ayudó o me orientó a que no me gustara la Iglesia.

Y aquí lo que he dado aquí, la evolución del Sistema Educativo.

Todas estas preguntas se refieren al colegio y al IES

En el cole, en el cole, pues eso más o menos, cómo es el ser humano y poco más.

¿Recuerdas haber aprendido algún concepto, algún proceso histórico que recuerdes?

La Desamortización, por ejemplo, eso se me quedó ahí..., también como era el tema de la Iglesia, las tierras estas..., así un concepto en plan..., también lo que eran Los Fueros, todo lo que tiene que ver con los Gremios, todo ese mundillo de la Edad Media y..., la Revolución Industrial, y poco más. Que me sepa así, poco más.

¿En cuanto a procedimientos recuerdas haber aprendido algo?

Sobre todo, los documentales (como forma de trabajar) y más en 4º que en 1º de Bachiller los esquemas, sobre todo los esquemas, toda la pizarra llena, eso es lo que más usaba, porque en principio en Primaria la Historia no..., tenía Coneixement del Medi y no dábamos apenas Historia, la Prehistoria y cosas así.

127.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

Es que todos seguían la metodología magistral, quitando de algunos momentos en los que a lo mejor acabábamos el tema y hacía el taller de disfraz, o hacía, sobre todo el de Bachiller, en la ESO era todo muy magistral. Muy de yo te digo las cosas, tu subrayas, incluso me acuerdo de que nos dictaba el subrayado de los libros, ella decía lo que era importante y tú lo subrayabas, y luego al día siguiente todo lo que habías subrayado se lo tenías que decir, te lo preguntaba y te ponía positivos o negativos y se lo tenías que decir. Era todo así, muy magistral.

¿Cómo era un día, desde que entraba hasta que se iba esta profesora?

Como le teníamos miedo, me acuerdo también que cuando entraba nos quedábamos todos callados en el sitio y ella ya entraba, era nuestra tutora, nos decía “buenos días o buenas tardes”, nos daba lo que tenía que dar de circulares y luego ya abría el libro y ahí todo el mundo callado ya, empezaba a explicar, empezaba a lo mejor..., preguntaba sobre las lecciones anteriores y luego ya empezaba con el nuevo tema, me acuerdo que era siempre 4 páginas por día y no fallaba nunca, y tenía 1 hora, no sé cómo lo hacía todavía. Pero esa así, ella entraba abría el libro, y desde que abría el libro todo el mundo estaba atento a lo que ella decía, porque claro tenías que tomar apuntes, y cuando cerraba el libro ya sabías que o no iba a dar más o que nos iba a poner tareas o que ya se iba.

¿Y del de Bachiller?

El de Bachiller era parecido, lo que pasa es que era un hombre..., era más serio y empezaba con el título del 1º apartado y él lo leía, y luego ya nos hacía leer o nos preguntaba si habíamos entendido las cosas e iba pasando, él sí que lo hacía todo supe rápido, porque como era leer y como ya no éramos tan pequeños pues si no le decíamos nada él seguía y a lo mejor en 2 días acababa un tema.

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

127.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

Aunque no me gustara mucho la historia en ese momento, la mujer que me daba en la ESO, porque le teníamos respeto y tal, pero como fue la que nos hizo trabajar tanto, luego no tuve problemas en Bachiller, entonces creo que la recuerdo bien, aunque me hiciera trabajar mucho, pero cambiaría formas de trabajar de ella.

¿Qué te gustaría adaptar de ella?

Me gustaría los esquemas porque era muy..., los hacía muy bien y todo lo que ella ponía en los esquemas era muy fácil de entender, entonces a lo mejor 2 o 3 páginas del libro ella te las resumía tu luego tenías que desarrollarlo, pero sabías cuáles eran las cosas importantes, entonces sí que me gustaría tener su capacidad de esquematizar, o su capacidad de dar de esa forma la historia, pero no me gustaría que fuera tan magistral. Me gustaría mezclar su forma de esquematizar las cosas y de dar la historia con los talleres que hacía el profesor que teníamos en Bachiller.

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL

127.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

Es que el modelo de clase que tienen ellos es muy parecidos al que me daban en Bachiller, entonces no cogería nada más de lo que ya llevo cogido, la típica forma de dar la historia vamos..., con esquemas y eso.

Tanto C., como..., no recuerdo cómo se llamaba la otra mujer eran mucho de utilizar..., C. utiliza libro, la otra chica sí..., de utilizar PowerPoints para las explicaciones, de poner a lo mejor cortos o cosas así, lo que pasa es que Carlos ha fomentado mucho el trabajo en la Unidad Didáctica, y le da mucho peso y con la otra chica no lo hicimos, el 80% de la nota era el examen. Yo creo que de recordar así importante no recuerdo nada.

¿Y qué te haya influido?

No, yo creo que no.

127.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

Sí, creo que he aprendido algo, pero en 3º por ejemplo, todo era muy teórico entonces todo lo que podía aprender, sí, las escuelas de la Historia que dimos en 3º, me acuerdo, pero no no..., y ahora en 4º tampoco es que piense que vaya a servirme de mucho lo que me hayan podido dar.

127.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Social”?

En 3º ver edificios o ver fotos de lo que ella estaba explicando y yo saber lo que era, en plan conocerlo por lo que tengo de anterior a sus enseñanzas, esa sensación de decir “joder, sé lo que estoy viendo y sé lo que es”, entonces eso es lo que recuerdo, y este año no me ha pasado.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

127.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

Para quitarme y ponerme prejuicios creo, porque..., como he dicho antes, para ponerme y no odiarla, pero tenerle muy poca estima a todo lo relacionado con lo religioso porque quieras que no..., que también ha hecho cosas buenas, pero desde mi forma de entender la historia, la Iglesia ha tenido mucho peso y negativo en el mundo. Ese es el prejuicio que más tengo metido yo en la cabeza y luego hoy en día para entender, o sea, entender que ahora este pasado lo que está pasando en Siria o lo que está pasando entre Rusia y USA y los conflictos que hay, porque si por ejemplo vienes de dar la Guerra Fría, sabes porque esos países tienen relaciones tan delicadas entre ellos. Entonces hoy en día sirve para entender el por qué, y la historia quieras que no te forma interiormente no sólo de conocimientos, sino que te hace ser de una forma si la estudias y la entiendes, porque si por ejemplo estudias las Guerras Árabes que hubo en..., que no es Historia Antigua, que es la historia más... ¿? Puedes llegar a entender ciertos aspectos suyos que si no lo das ahora simplemente piensas “joder, los musulmanes estos están haciendo cosas malas” y tú tienes que llegar a entenderlo, entonces yo creo que hoy en día a mí me ha servido para formarme como soy, con las cosas buenas y las cosas malas, junto a otras muchas asignaturas y junto a muchos otros entornos.

¿Dirías que la formación que has recibido aquí ha influido en esto que me dices?

No, aquí en la Universidad no, porque es todo relacionado con la educación y era algo que ya sabes..., las niñas estaban muy segregadas, que no se les daba apenas educación, pero eso ya, con lo que has estudiado antes, sabes que la mujer no tenía un buen sitio en el mundo de antes, entonces lo que he dado aquí era eso, básicamente. Hombre, también procesos históricos, pero lo que he dado aquí no me ha influenciado o poco o nada.

127.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

Yo creo que enriquecer culturalmente a los alumnos, todo el mundo en su vida ha odiado la historia, desde pequeño, en la ESO decías “jolin tengo que estudiar historia” pero creo que es algo que te enriquece, porque quien no estudia historia, o por ejemplo amigos que no les ha gustado nunca la historia y nunca han prestado atención ves que hay una diferencia entre tu y ellos, porque si tú entiendes la historia, entiendes muchas cosas y si no lo haces te queda un vacío que no puedes suplir a no ser que te pongas a estudiar historia o te pongas a estudiar algo relacionado con el tema, pero pienso que es eso, te enriquece culturalmente y te forma como persona, porque quieras que no la historia es cultura y es tu cultura también, para mí ese es el valor.

Esta es la finalidad que crees que tiene la Historia en Currículo y ¿qué utilidad le darías tú? Si pudieras redactar tú el currículo que..., si es que hay diferencia con lo que me has propuesto antes

No lo sé, supongo que sería parecida, sería para enriquecer, pero a lo mejor lo plantearía de otra forma

¿Enriquecer el qué?

A la persona, en plan culturalmente, socialmente, y con valores..., también enfocar la historia, no adoctrinar al niño pero si estás explicando cuando pasó todo lo del Imperio Francés, cuando Napoleón, que no les enseñes a los niños que los franceses nos

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

invadieron, que sí que fue así, pero que no le enseñes al niño como que los franceses son los malos y tú eres el pueblo español que tuviste pasándolo mal, que a lo mejor en ese momento fue así, pero que tienes que intentar enriquecer al niño con la cultura pero no adoctrinarlo de forma que adopte un valor negativo hacia una cultura.

127.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado Fuentes históricas?

Los ejes cronológicos porque son muy esquemáticos y quieras que no los haces desde pequeño, ya te enseñan a hacer ejes cronológicos, excursiones a museos, por ejemplo, el otro día hicimos una con Carlos y no fue para nada la típica excursión a un museo, sino que nos explicaron como trabajaban ellas, y es una forma muy rica de aprovechar que te puede aportar un museo para hacerles entender cómo era el pasado, por ejemplo aquí Jaume I, como explicarles a los niños ese proceso o ese momento de la Historia, y a lo mejor también pondría árboles genealógicos para que ellos vean de dónde vienen, para que puedan entender..., porque cuando son muy pequeños no entienden que es el pasado o que es el futuro, hacerles ver desde pequeños que lo que ha habido antes de ti es el pasado y lo siguiente ya será el futuro.

¿Has utilizado o han utilizado contigo fuentes históricas?

Yo sí he utilizado, por trabajos que nos hacían hacer, pero ellos con nosotros, mi profesor de Bachiller creo que nos trajo cosas de la Guerra Civil y en la ESO sí que no me acuerdo si nos trajo algo en plan Fuente Primaria o Secundaria, no me acuerdo.

Aquí en la Universidad yo creo que ningún profesor de Historia ha usado, creo que no. Aquí no.

¿Cómo trabajarías tú a través de una fuente historia cuando seas maestro?

Si estamos trabajando por ejemplo la Guerra Civil Española pues a lo mejor las cartas que se podrían haber escrito sus padres, en plan sus abuelos a sus padres o su abuelo a su abuela, porque hay muchas cartas que narran si han estado en la Guerra o se han quedado en el cuartel o cosas así, eso para trabajar ese momento de la historia lo vería útil y como es cercano para ellos no lo verían extraño y luego a lo más antiguo hacer una salida educativa a las Torres de Serranos y mostrarles hasta donde llegaba la ciudad..., no sé. Utilizar las ruinas, me acuerdo que a mí me hicieron llevar como un objeto que fuera del pasado familiar y utilizaría también ese recurso para analizar su propia historia, hubo uno de mi clase que llevó un trozo del muro de Berlín. Pues si era suyo a partir de ahí analizar, “¿tus padres han vivido toda esa época?”, pero claro cuando sea profesor los padres no serán tan mayores.

¿Por ejemplo, la visita a las Torres de Serranos, cómo la enfocarías?

Cuando estemos dando la Edad Medieval, la invasión a València o algo así, conmigo de pequeño siempre utilizaban las figuras de las Torres de Serranos o las Torres de Quart y la rendición del rey moro a Jaume I, a mí me lo han inculcado así pues yo lo utilizaría de esa forma, para enriquecer lo que ya hay en el libro, para que vean de primera mano esas Torres.

127.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

ANEXOS

Es que eso..., a mí no me gusta lo de poner una nota. No lo enfocaría tanto en cuanto a qué conocimiento teórico pueden llegar a tener o qué conocimiento teórico sobre el papel demuestran sino..., supongo que la mayor nota se la pondría a quien aparte de tener esos conocimientos fuera capaz por sí solo de saber crear por ejemplo..., si hemos empezado a dar la historia en plan con los ejes cronológicos, si ella me pudiera trasladar ya a una edad más mayor su historia por ejemplo a un eje cronológico o pudiera..., que me diera a entender que aparte de que le han gustado las batallitas o que le ha gustado lo de las conquistas, que lo puede llevar a su terreno, no sé cómo decirlo. Les harías un examen, porque es lo que hay que hacer, pero claro tiene un 5 en el examen pues le pongo un 5, sino que tendrías mucho más en cuenta su actitud a la hora de recibir las clases, su actitud con los compañeros.

Aquí nos fomentan a saco que no nos tenemos que fijar en lo escrito, que luego ellos lo hacen, pero no pasa nada..., (risas)

RECUERDOS ESCOLARES

128.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

A ver depende, en el colegio las clases de historia, me acuerdo de que en Primaria la profesora, por ejemplo, para entender que era la democracia, nos hacía hacer un juego de votaciones, no solo que se quedara todo en la explicación teórica, sino que también lo pusiéramos en práctica. Luego en la ESO y en Bachiller, era dar temario y conceptos de teoría, teoría, teoría, porque te va preparando hacía el examen para entrar a la universidad. Sobre todo, en Bachiller era, mucha teoría en poco tiempo y estudiártela si o si y ya una vez en tu casa, cuando te la estudias tú vas a tu ritmo, pero en clase era teoría, teoría, teoría y ya está, no había otra cosa.

128.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Como recuerdo positivo, las clases de historia a medida que te vas haciendo mayor te das cuenta de las cosas que han ocurrido y que en tu vida diaria más o menos las pones en práctica. Realmente no tengo recuerdos positivos, era una de las asignaturas que peor llevaba, entonces recuerdos positivos más bien pocos.

128.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Siempre se me han dado mejor las matemáticas y las relacionadas con las ciencias naturales, entonces para mí es más fácil aprender cosas que a medida que las voy estudiando yo las entienda, historia es como te lo tienes que aprender si o si porque esto es así, ha pasado así, no tienes la opción de a ver si lo entiendo entonces sé hacerlo. Para mí es una asignatura que te la tienes que aprender de memoria, es memorístico todo. Y luego claro, yo estudiaba para los exámenes y ya está, luego te quedas un poco con lo más importante, pero...

Recuerdo también que los profesores eran muy exigentes, y yo tengo el problema de que se me olvida una cosa y no se seguir, entonces ya se me olvidaba una cosa, no sabía continuar, entonces el examen por ejemplo ya lo suspendía. Los profesores al ser tan duros... Si a lo mejor fueran más flexibles y te dijeran pues apréndete esto de otra forma o que dieran recursos audiovisuales (por ejemplo, una película) y a lo mejor lo entiendes y sabes situarte en lo que pasaba.

128.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

De conceptos, lo que es la democracia, las distintas etapas por las que ha pasado España: el franquismo, la República, la democracia. Y luego te aporta valores como persona, siendo tu como persona te identificas con unos aspectos, por ejemplo, una persona que tiene ideología de derechas se identifica más cuando dan en historia pues el franquismo, o políticas relacionadas. Como valores, te aporta también todo lo que se ha llevado a cabo (por ejemplo, la libertad de expresión) y a partir de ahí que consideres todo lo que ha pasado y todas las consecuencias que ha tenido en la vida de algunas personas anteriormente para luchar por lo que tenemos hoy en día.

¿Procedimental a que te refieres? **(Si te enseñaron a hacer alguna cosa)** No, ¿alguna cosa respecto a trabajos relacionados con la asignatura? **(Si)** No, la verdad es que trabajos los primeros que he hecho en grupo han sido aquí en la facultad, ni en ESO ni en Bachiller he hecho trabajos, ni en historia ni en ninguna asignatura.

128.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

Él era el que sabía todo, ósea una enseñanza tradicional, y nosotros éramos alumnos pasivos que copiábamos tal cual lo que él decía. A ver, he tenido profesores que, sí que a mí me transmitían mucho más, sobre todo en Bachiller, tenía una profesora que no utilizaba libro, es su profesión, se lo sabía todo, pero te lo contaba como una historieta. Entonces, no es lo mismo que en un libro de texto (no se entiende) pues ala subrayamos esto, esto y esto... Y luego he tenido profesores que ellos hablaban y tu copiabas y te quedabas con lo importante, y luego a lo mejor no tenías un apoyo para decir que me falta y que no me falta.(No se entiende) No hacían tampoco porque nosotros buscáramos información y lo expusiéramos en clase a los compañeros, como hacer trabajos para facilitarnos a nosotros el buscar esa información, entonces tu ya la has buscado y, ya que no que te lo explique él sino que si lo explicas tu y sabes que si lo explicas tu a lo mejor es más fácil para ti de entender, ¿no?

(Los profesores os transmitían información y vosotros copiabais, ¿había algún elemento que se salía de esa rutina (actividades...)?)

En la ESO sobre todo mandaban las actividades del libro. En Bachiller lo único que se salía de la rutina es que por ejemplo **(¿Las actividades del libro en que consistían?, ¿recuerdas más o menos?)**

En lo que anteriormente habíamos subrayado o habíamos leído en clase o lo que el profesor había explicado: "haz un resumen de que es la democracia; actividades trabajando lo anteriormente explicado, ahora mismo no me acuerdo así de un ejemplo. Y luego sí que en Bachiller recuerdo que lo que más se salía de lo normal era, por ejemplo, me acuerdo que era cuando el PP ganó las elecciones, entonces empezaron los recortes y todo eso, entonces la profesora sí que hacía como una pequeña tertulia de que pensábamos y que a veces nos decía que todo lo que se había conseguido hasta ahora que, a lo mejor, pues por la mayoría absoluta, por ejemplo, en el Parlamento y todo esto, se podía conseguir tumbar todo lo que se había conseguido. Y si salía una noticia relacionada con la asignatura de ciencias sociales, la tratábamos en clase e intentaba que hiciéramos pequeños debates para no estar siempre pues que ella explicara y nosotros atendiéramos.

128.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

Sinceramente no me acuerdo del nombre de los profesores. En 2º en la de Historia de la Escuela sinceramente a mí no me ha aportado nada, absolutamente nada, porque es historia que también la hemos dado en asignaturas que no se llaman tal cual Historia de la Escuela, pero que sí que te la han introducido para explicar su asignatura, entonces es una asignatura que te engloba cómo ha evolucionado la educación pero que quieras o no, por ejemplo, en otras asignaturas cuando estudias las leyes, las diferentes leyes de

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

educación y todo eso, también lo das indirectamente, entonces es como repetir el contenido. Luego, en 3º se dan paradigmas, dimos toda teoría y eran, principalmente, los diferentes paradigmas que hay de la historia. Eso está bien que lo sepamos, pero sinceramente yo ahora, a lo mejor es problema mío, yo ahora mismo de eso me acuerdo de muy poco. Pero luego claro, si me lo hubieran enseñado a aplicarlo con niños, pues aún digo: "vale, es necesario porque he aprendido a enseñar de formas diferentes," pero es que no es el caso, era teoría, teoría y teoría. Y, por ejemplo, este año, si me ha gustado mucho porque es plantear unidades didácticas. Entonces, por ejemplo, a mí me ha tocado hacer de la prehistoria y sé que he hecho unas actividades que cuando esté dando clase en un colegio, y sea el tutor o el de la asignatura de ciencias sociales lo pueda aplicar. Y ya no es solo hacer un proyecto de una unidad didáctica teórica, sino que en clase hemos expuesto alguna de las actividades, entonces el profesor ha podido ver si hemos fallado en algo, entonces nos puede decir que mejoraríamos o que no. Y además luego, también cogiendo ideas de los demás compañeros que exponen, puedes coger tus ideas para el día de mañana en una clase, pues si no han entendido que es la prehistoria, pues actividades más dinámicas para que los alumnos lo entiendan mejor. Entonces, yo de los tres años me quedaría con esta asignatura, porque es en la que me han enseñado a poner en práctica la teoría, ósea de hacerlo más dinámico para que los alumnos, no que lo aprendan mejor, sino que lo entiendan también.

(¿Y de Secundaria, Bachiller y Primaria, algún profesor te ha influido?) ¿Cómo que si me ha influido? **(En Historia)** No. **(Ósea en cómo te imaginas a ti mismo dando clase)** Yo tengo claro que no quiero ser como ellos, porque que a mí me suelten el rollo y yo explico y tú copias, no es que yo entienda. Hay gente que se puede gastar dinero en alguna persona que le ayude (academias, personas que tengan en casa) pero sino tu función como profesor es que cuando explicas te entiendan y no solo explicar y si lo has entendido bien y sino también.

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL

128.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

De la de 3º, básicamente a mi como forma de que yo plantee las clases en un futuro... poco, ósea porque ya te digo, era lo de los diferentes paradigmas y teorías, que sí, que te pueden influir a la hora de que tengas en cuenta de que no seas tú el que lo sabe todo y que los alumnos también participen. Pero como más me ha servido, ha sido el de este año porque hemos tenido que plantear una serie de actividades que llevaríamos a cabo en el aula, pero que no sean las tradicionales, sino de los enfoques que hemos dado, el enfoque crítico. Pues de una forma en la que los alumnos puedan interactuar con los elementos que tú les das y que ellos saquen también sus propias conclusiones. Y que tú les ayudes en el caso de que tengan dudas o que no sepan como enfocarlo, pues que tú les ayudes a entenderlo y preparar actividades en los que ellos puedan interactuar, sobre todo entre ellos y, por ejemplo, que unos se lo expliquen a otros, bueno, supervisando tú también que unos a otros se lo explican bien, porque pienso que a lo mejor si se lo explican con

sus palabras se entienden mejor. A ver, todo tiene su teoría, y tú también tienes que explicarles un poco, pero sobre todo preparar actividades para que aquello que han aprendido en clase puedan luego ponerlo en práctica, para que se les quede, más que nada, lo principal, y trabajar sobre todo en esas actividades los aspectos fundamentales o principales que son de ese contenido o de ese curso.

Además, hemos preparado en clase exposiciones, y no solo te preparas la tuya, sino que al también en clase exponer alguna de las actividades que hemos preparado, de otros grupos también nos pueden servir, porque tú también vas cogiendo ideas. Y además creo que luego nos iba a juntar todas las actividades que hemos hecho, para que en un futuro las podamos poner en práctica y tener diferentes propuestas.

128.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

Pero ¿te refieres a como me ha influido el aprendizaje que plantea el profesor en el aula a mi o a los alumnos?

(Quiero que me expliques ese aprendizaje que has vivido tú, como se ha dado)

Ósea, el aprendizaje, la forma de yo en un futuro dar clase, ¿no? **(Si, me has dicho: “De esta asignatura me ha influido esto, esto lo aplicaré, me gustaría aplicarlo”, Eso en el fondo, eso que te he influido es un aprendizaje, ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje? ¿qué ha pasado?)**

A ver, yo sabía que se podían dar diferentes formas de impartir una asignatura, pero se ha dado de la forma de la que está planteada la asignatura de este año, de que el profesor nos plantea una serie de temas en los cuales teníamos que, no partir de la teoría, sino de la práctica para que los alumnos aprendan la teoría. Entonces, es más que nada una serie de pautas que nos ha proporcionado, y nosotros de esas pautas hemos elegido las más adecuadas para nuestro trabajo, nuestra unidad didáctica. Entonces, una vez desarrollas tu unidad didáctica te vas dando cuenta de lo que es necesario y de cómo lo quieres enfocar, para poderlo aplicar con niños, porque no son personas adultas.

128.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”?

El otro día, aquí. Yo nunca había hecho una exposición en la cual tuviera que, ósea en los 4 años, nunca había tenido una asignatura en la cual hiciéramos parte teórica y parte práctica, y la parte práctica siempre la dejaban en el aire. Tu exponías la parte teórica y ya está, la parte práctica son actividades que tú le entregas al profesor y que el las valoraba. Y aquí, por el contrario, ayer, la estuvimos haciendo como si el resto de los compañeros fueran alumnos, incluso el profesor se hacía pasar por alumno. Entonces, quieras o no, ya te da unas pautas de cómo poder aplicarlo y además fue muy divertido porque, olvidando que no son niños, tienen nuestra edad, a mí me gustó mucho porque era como: “yo he planteado esta actividad, pero sé que a los demás también les gusta”, y, por ejemplo, sé que les ha parecido dinámica para en un futuro poder aplicarla. Ha sido cuando más hemos interactuado entre nosotros, y como poner en práctica todos los ejercicios que hacemos, sabiendo que se puede aplicar en un aula, que está bien planteada, que no tiene carencias, ósea que sé que no está mal, que es adecuada para los alumnos

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

128.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

La Historia como tal, estudiada, ósea conceptos, pues quien fue, yo qué sé, Cristóbal Colón, te influyen a la hora de tu formación como persona, pero cultural, que más o menos conozcas conceptos y personajes importantes de la historia. Pero como tal, en mi vida diaria, que yo la emplee, me sirve cuando vas a votar, que es la democracia. En mi día a día yo no veo que la utilice, ósea, ahora sí porque estoy estudiando para ser maestro, pero yo si hubiera elegido ADE por ejemplo que no tiene que ver o eres una persona que no tiene relación con el mundo de la educación, la historia yo en mi día a día, no la vería porque tampoco es que, a lo mejor es a mí que no me interesa mucho el hecho de, yo qué sé a lo mejor hay personas que les gusta leer obras literarias relacionadas con la historia, pero ,en mi día a día yo creo que no la utilizo.

(Si que me has dado una utilidad, la utilidad cultural, ¿crees que tu paso por la universidad ha influido en esta utilidad que le das? Es decir, ¿se la dabas antes, o ha sido una adquisición que has desarrollado aquí?) No es que la haya desarrollado aquí, sino que a lo mejor la he desarrollado durante todos estos años, pero yo no le he dado la importancia que le estoy dando ahora. También creo que a lo mejor es madurativo, a lo mejor tu cuando estas en la ESO o en Primaria no tienes esa capacidad de saber, de identificarte con aspectos culturales de la historia. Yo creo que es más madurativo, que a lo mejor lo identificas ahora a medida que vas creciendo. No que sea justamente porque estoy estudiando Magisterio, tengo la asignatura y tal. Pienso que es algo madurativo.

128.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

A ver, la Historia ¿entendemos también Prehistoria, y todo eso, o solo Historia? **(Si)** A ver pues que los alumnos aprenden que hay diferentes etapas en la Historia, bueno añadiendo la Prehistoria e Historia y la actualidad, que aprendan que hay diferentes etapas y que cada etapa es diferente y que gracias a cada etapa vemos la evolución de cómo eran las personas de antes y como somos ahora. Es que, como finalidad en la educación curricular, pienso que son niños que estudian conceptos históricos pero que no llegan a entenderlo del todo, entonces se pueden hacer la idea de lo que es la Prehistoria, pero pienso que se quedan con conceptos, por ejemplo, en la Prehistoria se quedan conceptos de: el fuego, vivían en cuevas y poco más. De la Historia, yo es que de la Historia en el colegio no tengo recuerdo de haberla estudiado, tengo más recuerdo de Prehistoria y hacia atrás, no de Historia tal cual, de Historia tal cual lo tengo en ESO y Bachillerato. Entonces pienso que son demasiado pequeños para como que todo lo que pretendemos que aprendan no lo van a aprender. Entonces yo creo que no tienen esa capacidad de extraer que es en sí la Historia.

(En el fondo, lo que me estás diciendo es que crees que hay una incapacidad del niño para aprender, digamos, conceptos tan complicados) Si, por que los conceptos, a lo mejor no se adecúan. **(Pero, vamos a plantearlo de otra manera, ¿qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular, ahora mismo en el currículum? por**

un lado, y luego ¿qué finalidad le daría tu si pudieses redactar el currículo? Y tal vez coincidan)

Como finalidad, finalidad del currículo yo sinceramente no se cual tiene. Porque, por ejemplo, los trabajos de ahora de ciencias sociales, nosotros hemos tenido un tema y tu coges ese tema, pero no nos hemos parado a leer el objetivo general del currículo que tiene, entonces no lo sé, no sabría contestarte a la pregunta.

(¿Y qué finalidad le darías tu?)

Que se queden con los aspectos fundamentales de cada etapa y que se pasa de una etapa a otra por un acontecimiento que marca esa diferencia. No le daría mucha importancia porque pienso que no son capaces de entenderlo, entonces pondría objetivos sencillos, no sabría decirte un objetivo así más elaborado, más complicado.

128.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado Fuentes históricas?

Por ejemplo, a los alumnos les llama mucho más la atención que les pongas una película o que les cuentes una historia a que tengan un libro delante y que tengan que leer y subrayar. O, por ejemplo, también se puede partir de salidas o excursiones o a un castillo, a los teatros romanos o a museos, por ejemplo, aquí en Valencia al de Historia o al de la Prehistoria. Partiendo de un enfoque más que ellos puedan interactuar. O, por ejemplo, poniendo situaciones en clase que interactúen entre ellos y entre los conceptos históricos. Y también, por ejemplo, en teatros, a lo mejor si tú los llevas a ver una obra de teatro que representa una etapa histórica se quedan con más cosas que si les das un libro.

(¿Has trabajado o han trabajado contigo fuentes históricas en el colegio, en el instituto o en la facultad?)

Fuentes históricas te refieres a textos citados por personas de la época.

(Si, eso son fuentes históricas primarias)

Vale, en primaria y en la ESO no, en Bachiller si porque en la PAU salen pruebas de fuentes historiográficas y aquí en la universidad quizás en la asignatura de 3º cuando dimos los paradigmas, nos ponían extracciones de libros de la época para analizarlos y saber en qué época estaba según lo que decía el texto, analizarlo y saber en la época en la cual estaba escrito. Pero, ya te digo, en Primaria y en la ESO no, a partir de Bachiller.

(Ahora te pregunto a ti, ¿cómo trabajarías con tus alumnos a través de una fuente histórica? ¿Qué buscarías de tus alumnos?)

Pondría un texto actual y un texto por ejemplo de la época en la que las mujeres no tenían mucha libertad y que no se consideraban sus derechos y un texto en la actualidad, para que ellos puedan comparar. A ver, creo que sabrían identificar cual es el actual y cual es de otra época. Y una vez tengan esa diferencia hecha de cuál es el actual y cual es de la otra época, pues por ejemplo que lo sitúen. A ver es difícil que lo sitúen en una época determinada, pero si tu previamente has explicado en clase y tiene relación con el contenido que estas dando, supongo que sabrán situarlo. Más que nada, para que también tengan esa perspectiva de la evolución y que también aprendan a comparar un texto actual con otro pasado. Y es que, también lo veo difícil por el hecho de que supone que a lo mejor el lenguaje, o la forma en la que esté redactado, ellos no lo entiendan. **(Puedes**

adaptarlo) Vale si, sería adaptarlo (¿Qué buscarías, por ejemplo, de esa actividad de la cual me estabas hablando, que buscarías con el uso de un texto actual hablando sobre la mujer y un texto de hace 150 años que habla también de la mujer?) Pues, que vean como era la sociedad característica de ahora y de antes, la evolución, y cuáles son los posibles hechos que han llevado a que se pase de unos años a la actualidad, ósea que ellos analicen y que también expliquen porque creen que ha pasado todo eso, y luego a ver si se corresponde con la realidad de lo que ha pasado.

128.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

Partiendo de que, creo que es difícil puntuar la historia a través de los exámenes, por ejemplo, si partimos de exámenes, tú le pones un examen a un niño sobre un contenido determinado y a lo mejor ellos saben en qué consiste, pero no saben cómo explicarlo a la hora de redactar. Entonces, es un poco complicado poner una nota, respecto a los contenidos que saben. Sinceramente, no sé cómo les evaluaría, a mí por ejemplo no me ha gustado como me han evaluado de: "si tienes esto tienes más nota, si no tienes esto no tienes más nota" Entonces, a la hora de plantearme yo como evaluar a los niños, no sabría cómo hacerlo. (

(Yo no te estoy preguntando por la forma a través de la cual los evaluaras, sino independientemente de que manera utilices, ¿qué han de saber hacer? Sea que lo evalúes con un trabajo, con un examen, como te dé la gana)

A ver, yo creo que tienen que saber identificar los aspectos más relevantes de lo que hemos tratado, y si esos aspectos relevantes los han entendido, y lo puedes saber a través de pequeñas preguntas que te lo expliquen, ya de forma escrita o de forma oral, que por ejemplo les digas: "Bueno pues hoy vamos a preparar una historia en la que tiene que pasar esto y esto" Y más o menos, que tenga relación con lo que ya hemos tratado en el aula. Pero, básicamente, que se queden con los aspectos fundamentales de lo que hemos tratado.

129.E

RECUERDOS ESCOLARES

129.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

En Primaria podría decir que sí, porque las clases, los profesores, bueno, maestra en este caso, sí que las hacía un poco más amenas y participativas. Por ejemplo, recuerdo que en el Descubrimiento de América la profesora sí que nos hizo cómo un juego en el que la clase se partía en los tres barcos: la Pinta, la Niña y la Santa María. Y quieras o no, era una forma de involucrarte más en la Historia. Pero luego ya pasé a la ESO y ya era todo más mecánico, y si te lo sabías, bien y sino, también. Era más cómo tipo esquema y te lo estudias y luego lo vomitas, por decirlo de alguna manera.

(¿Y eso no te gustaba?)

No.

129.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Era cuando, por ejemplo, nos decían de hacer cómo redacciones, en plan entrevistas a nuestros abuelos, de por ejemplo de la Guerra, de cómo pasaron la Transición, la Democracia, cosas así que tú te ves involucrado y luego también te reconocen el mérito que has hecho tú. Cosas así sí que dices: Pues mira, para algo sirve la Historia. Y yo es una manera de saber lo que pasó y cómo lo puedo yo redactar ahora con mis palabras, ver un poco mi familia, por ejemplo, mis abuelos, cómo lo vivieron y yo plasmarlo y que la profesora vea que hay un interés por parte mía.

129.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Yo de la Historia veo que siempre se ciñe a ser lo mismo.

(¿Esto tú lo viviste?)

Sí. Que siempre era, por ejemplo, yo qué sé, la Escritura, el Descubrimiento de los Ordenadores, cosas así, la Edad Media, la Edad Contemporánea, todo eso. Era siempre lo mismo, que no iban más allá, de, por ejemplo, hubo más cosas dentro de esa Edad o dentro de esa Etapa y yo no lo sabía, y ahora me entero de esas cosas, ¿sabes? Por ejemplo, yo qué sé, en la Edad Media, por ejemplo, que hay un montón de descubrimientos y cosas así, también a lo mejor hay cosas que luego tú al no haberlas dado te parecen más importantes, o te parecen que dices: Jope, yo no lo supe en esa época y me hubiera gustado saber más sobre ese tema. Que siempre ponen cómo los temas principales para que te los sepas, y eso es Historia. Y a lo mejor, hay más cosas detrás de la Historia.

129.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

¿Yo he aprendido? Pues si te soy sincero, yo en Historia me sé cosas, pero mínimas. Porque yo siempre he sido de estudiarme esto y luego vomitarlo. Se me han quedado las cosas... No me sé tantas cosas, cómo por ejemplo otras asignaturas.

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

(Pero ¿qué recuerdas? Estoy hablando de conceptos, procedimientos, valores, actitudes. Todo aquello que recuerdes haber vivido y/o haber aprendido en las clases de Historia. En Bachiller, en Secundaria, en Primaria)

Pues a ver, en Bachiller, que es lo que más reciente tengo, lo que yo recuerdo es que todo se estudiaba por una nota. Entonces, tú cuando trabajas bajo presión, no aprendes lo que deberías aprender. Pero ¿recuerdo de Bachiller? Sí que recuerdo cosas que no sabía, cómo el reinado de Isabel la Católica, o la Transición, pasar del franquismo a la Democracia. Todas esas batallitas que había antes por España que tampoco yo sabía. Un poco más saber la historia de España, pero yo si me hablas de la Historia Contemporánea, de todo el mundo quiero decir, eso sí que no se me quedó, a mí, porque eso es de 4º de la Eso, ¿no? No recuerdo demasiadas cosas la verdad.

(¿Y de actitudes o valores recuerdas algo?)

Valores, yo he estado en un colegio concertado, entonces la Historia sí que se vive de una forma, tienen cómo una visión más neutral cómo si dijéramos, ¿vale? Que yo de fuera lo ves y dices: Ahí siempre te van a inculcar los valores que ellos piensan. Y en mi caso se dio lo contrario, ahí me han dejado a mí estudiar la Historia cómo es, y luego yo si pienso esta cosa, la pienso, y si pienso esta cosa la pienso. Pero luego en el instituto sí que te ves más influenciado, porque muchos profesores pertenecen a partidos políticos y sí que tú a la hora de escribir en el examen o hacer una redacción o un trabajo, ya no tienes la libertad esa que tocaría tener, a lo mejor cuando hablas de la Democracia, ¿sabes? Que es un poco contradictorio, pero sí que es así, en el concertado yo en la Historia sí que veía más cómo más libertad a la hora de hablar, y luego en el instituto público que estuve no por lo que te he dicho de los profesores.

129.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

En Primaria sí que me acuerdo mucho de eso. Era, ella entraba, porque nuestra maestra siempre nos ponía cómo los conceptos que dio el día anterior, el día de después nos lo preguntaba a cualquier alumno de la clase. Puntuaba sobre esos conceptos que sabíamos, y luego ya pasaba a explicar lo que tocaba hoy, ¿vale? Primero lo explicaba, hacía cómo un esquema, preguntaba si nos lo sabíamos y tal, y luego unas actividades referentes a lo que habíamos dado. Algunas veces, sí que cuando acabábamos el tema, nos hacía hacer cómo trabajos en grupo. En plan, investigar sobre, no sé, quien era Carlos III, ¿sabes?, cosas así. Y luego ya, en el Bachiller, bueno, te hablo de Bachiller porque la ESO es en el mismo colegio.

(Pero, en la ESO, ¿el profesor que te dio Historia seguía este tipo de...?)

No, la de la ESO era más estricta y no era igual. Ella empezaba la clase, por ejemplo, era que no seguía mucho el libro. Nosotros el libro teníamos que estudiarlo para el examen, pero ella no seguía el libro al pie de la letra. Entonces también, a la hora de estudiar, ibas un poco cómo: Quien lo pillaba lo pillaba, y quien no lo pillaba, no lo pillaba. Era lo único que no me gustaba de la Historia. Porque ella sabía mucho de Historia, esta profesora, porque era historiadora, sabía muchísimo. Pero claro, tú tampoco, pienso yo, puedes cómo lucirte delante de tus alumnos diciendo todo lo que sabes de Historia, pero tampoco te ciñes en lo que toca dar en ese temario, ¿sabes? Y luego, el de Bachiller, sí que la

profesora era horrible, la verdad. De hecho, no elegí Historia en el Selectivo por eso. Ella entraba allí, ponía un esquema, sin explicar nada, ponía el esquema que era un resumen de lo que tu tenías en las dos hojas del libro de ese día. Luego te mandaba las actividades y cuando se acababa se acababa, ella se iba antes de clase si acabábamos antes y tal. Era muy mecánico.

(¿Explicaba?)

No. Ella acababa de hacer el esquema, y te preguntaba: ¿Tenéis alguna duda? No, sí, tal. Lo explicaba y sino a veces también te decía: Pues léetelo y sino... Era muy mecánico, ella el único trabajo que tenía era ir allí, hacer el esquema y las actividades, luego el examen.

129.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

Pues a ver, yo me quedo en la de Primaria. Porque sí que eran otros tiempos, yo creo que ahora esta mujer sí que habrá evolucionado, y si antes ya conmigo hacia grupos en clase para que se hicieran trabajos. También aplicaba hechos históricos a la clase en prácticas, por ejemplo, estas mesas vais a ser, lo que te he dicho antes, el barco de la Pinta, el otro de la Santa María, uno va a ser Cristóbal Colón, otros los Reyes Católicos. Hacia cómo la clase, se la llevaba a la Historia. Entonces tú también te sentías involucrado en la Historia y, quieras o no, te sientes más motivado a la hora de estudiar lo que pasa. Entonces, esto es lo que yo adaptaría a mi futuro, hacer práctico todo lo que estoy dando, a la medida de lo posible porque todo no puede ser. Pero yo creo que me quedaría con la de Primaria. Tenía teoría, pero también tenía práctica, y sabía muy bien compaginar las dos cosas.

INFLUENCIA DIRECTA DE LA FORMACIÓN INICIAL

129.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las ¿Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

Pues la que tuvimos en el año pasado que eran Ciencias Sociales, esa asignatura de Ciencias Sociales tenía muy poco porque se basaba más, a ver tenía, pero se basaba más en el currículo, objetivos, que tenemos que hacer para que los alumnos estudien esto o lo otro. Pero no nos dieron cómo unas pautas o unas ideas para nosotros explicar ciertos temas. Pero este año que estamos ahora con Didácticas de las Ciencias Sociales sí que nos han dado un tema a cada grupo, el mío por ejemplo es las inmigraciones, y entonces ya te pones a investigar sobre las inmigraciones, del pasado y del presente, y sí que ya ves cómo compaginar el currículo, es decir, los objetivos, actividades, temario y conceptos con la forma de explicar o cómo te lo quieres llevar tú a tú terreno. Si que vemos una relación más lógica, por decirlo de alguna manera, algunas ideas de cómo yo voy a poder dar mis clases, no el año pasado que era mucho más teoría y tal, que es lo que prácticamente se da en toda la carrera, mucha teoría, mucho concepto, muchos objetivos, pero pocas ideas para nosotros a la hora de ejercer como maestros sepamos defendernos delante de una clase. Y eso aquí, pues hay mucha carencia.

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

(¿Y qué aspectos de las Didácticas te han influido en tu modelo de docente futuro? Es decir, todos tenemos una imagen de nosotros mismos dando clase, ejerciendo como maestros. ¿Qué dirías que hay en esa imagen de las clases de Didáctica de las Ciencias Sociales? Si es que piensas que hay algo).

A ver, repíteme, es que no entiendo muy bien.

(Si. Ósea, tú tienes una imagen tuya en el futuro dando clase, ejerciendo como maestro. Entonces, harás o no harás ciertas cosas, te comportarás de una determinada manera. Si piensas que estas asignaturas te han influido y de qué manera en esa imagen que tienes tuya del futuro).

Una de las cosas que, si nos remarca mucho nuestro profesor de ahora, es una cosa que antes te he dicho que yo sí que lo vi. Es decir, si tú tienes una opinión sobre un tema que tú estás dando, tienes que ser lo más neutral posible porque la Historia es la que hay. A lo mejor, tú sí que la ves más de un lado que de otro, pero tú tienes que dar a tus alumnos cómo es la Historia. No puedes decir: Pues mira estos se fueron allí porque quisieron ganar, porque los otros que les den, por decirlo de alguna manera. No, tú tienes que decir que pasó esto y que pasó lo otro, y ya que cada uno piense lo que quiera. No puedes estar influyendo siempre a tus alumnos en los ideales que tu tienes y tal, tienes que ser neutral y tú eres un profesor, no eres un político ni nada por el estilo, que es lo que te he dicho antes que a mí me pasó en el instituto.

129.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

¿Cómo que se ha producido? A lo mejor otra gente que venga te dice que es otra cosa. Pero, yo al haberme visto reflejado en eso que él explicó, pues sí que lo vi importante, le di un peso importante.

(Ósea, lo que me refiero, este aprendizaje al final, según entiendo, es fruto de una explicación del profesor)

Si. A ver, él nos explicó diferentes formas de dar clases, diferentes niveles no, pero diferentes... cómo ramas, ¿vale? Y una de esas ramas era eso, que siempre tenemos que dar la visión de la Historia la que es, la que hay en los libros, nunca la que hay en los libros más la tuya propia. Porque de esa manera ya estás influyendo a tus alumnos.

129.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”

El irnos aquí a un departamento a ver libros históricos del franquismo, el año pasado.

(¿Y por qué te gustó?)

Porque vi libros y vi cosas históricas que sí que me motivaron a saber un poco más de la Historia y saber cómo explicarlo yo a mis alumnos.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

129.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

A ver, sé que es verdad que la Historia me ha servido, si te soy sincero, para ver series de televisión que yo antes las veía y decía: Pero esto no me llama la atención. Pero ahora sabiendo Historia, una que están haciendo ahora en la tele, la de “Lo que escondían sus ojos” que es sobre el franquismo y tal. Pues ahí sí que me llama la atención, hacen una historia de amor, pero basada en el Franquismo, y también te enteras tú de cosas que no sabía y estás viéndolas y te ves que te enteras. O películas, e incluso libros, que yo antes no me interesaba por esos libros porque eran Historia y ahora sí. Porque no lo sabía, no sabía lo que pasó en la Historia, pero ahora que los leo o miro películas o series, sí que digo: Ostras, pues sí que lo sé, que interesante, tal. Es de una manera que yo veo que la Historia me ha servido.

(¿Y de qué te sirve, por ejemplo, estar viendo esa serie y saber de lo que están hablando? Ósea, ¿de qué te sirve a ti? ¿Tiene alguna utilidad?)

Porque me gusta saber, conocer bien los personajes, la época, no era todo antes igual que ahora. Me gusta ver donde estaba la pobreza, donde estaba la riqueza, que contacto tenían tanto unas clases cómo otras, el tipo de guerra que había, la situación, todo eso.

(En esta utilidad que le das a la Historia, ¿crees que ha influido tu paso por la Universidad, la formación que has recibido aquí?)

Es que aquí en la Universidad, la Historia que he dado ha sido más bien mecánica y no ha sido de ir más allá, y ha sido también de Historia de la Escuela.

(Ósea, me refiero a Historia también en las Didácticas de las Ciencias Sociales, etc. Ósea, si ¿crees que esas clases han influido en la utilidad que le das a la Historia en tu vida?)

Yo creo que no, yo creo que no.

129.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

A ver, materia curricular quieres decir del curricular, que esté presente.

(Si.)

Pues es lo que te he dicho, yo creo que la Historia debe estar en un currículo porque todo alumno o toda persona que esté en este mundo tiene que saber de dónde viene y a donde va. Entonces, la Historia permite eso, saber el pasado que tu tenías, valorarlo, luego el presente saber también cómo estas, y que puede pasar, porque cómo dicen siempre la Historia siempre vuelve. Creo que es muy importante tener esa asignatura en el currículo escolar.

(Te iba a hacer esa pregunta luego, esa es la utilidad, bueno, la finalidad que crees tú que debería tener. ¿Y crees que coincide con esa finalidad o crees que tiene otras finalidades ahora mismo en el currículo, tal como está puesta?)

Hombre, yo creo que otras, es saber muchas más cosas específicas. No me viene ninguna, pero yo qué sé cosas más concretas y no algo general. A lo mejor, basan todo un tema en los que vivían antes en cuevas, o en la agricultura, la ganadería, todo eso. Lo centran en cosas más específicas, pero es normal, porque tienen 6 cursos y tienen que distribuirlo de alguna manera.

(Por ejemplo, has hablado de unos contenidos que además están en el currículo, la Prehistoria y tal. ¿Por qué están esos contenidos en el currículo? ¿Por qué piensas que están?)

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Porque, por ejemplo, la agricultura, ahora hay gente que vive de eso, entonces es importante saberlo. De la escritura igual, más de lo mismo. No sé, es lo que te he dicho. Yo, me gusta saber de dónde vengo, entonces de dónde vengo yo también supone saber que trabajos había antes, todo eso. Me repito, pero es que es eso.

(Ósea, en realidad, así lo entiendo yo, crees que digamos en la finalidad que crees que debería tener la Historia y la que tiene en el currículo, tú hablas a nivel más general, que los niveles son más extensos y específicos en el currículo, pero hay coincidencia, ¿no?)
Sí.

129.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado Fuentes históricas?

Pues mira, por ejemplo, cuando nos explicaron a nosotros lo de la Dama de Elche o una figura que hay aquí en la Comunidad Valenciana, ¿no sé qué de Moixent?

(Sí, el guerrero de Moixent)

Entonces, tú cuando ves cosas de antes, materiales, por ejemplo, un plato de antes, un tenedor, un cuchillo... ves esas cosas y, es lo que te digo yo, te pica la curiosidad por saber eso de donde viene, o que era eso, que se hacía con eso, que uso le daban... Entonces, yo creo que para estudiar la Historia cómo tú dices, cómo traer al aula materiales para que los alumnos vean que existió, y no vean que están estudiando una cosa que lo pone el libro y ya está, sino que ellos lo vean.

(Vale. ¿Algún recurso más se te ocurre?)

Excursiones. Excursiones a museos o incluso también llevarse al campo sería una práctica que ahora no la hacen, pero... Llevarte al campo a tus alumnos a que un agricultor te explique cómo iba antes lo de que pasaba el agua por él, el regadío, que no iba por las gomas estas que van ahora, sino las cañerías esas que ponían agua abrían las compuertas... Era un poco todo cómo funcionaba.

(Vale. ¿Han trabajado contigo siendo estudiante en el colegio, en el instituto y/o has trabajado tú en las prácticas para dar Historia, has utilizado o han utilizado contigo fuentes históricas?)

¿En las prácticas de aquí de la carrera?

(Sí, puedes haberlas gastado tú, te pregunto por eso. Y si han gastado contigo en el colegio, en el instituto, en la facultad, si se ha trabajado la Historia con fuentes históricas)
En el colegio sí. En el colegio, más bien 4º de Primaria 5º, 1º y 2º de la ESO, yo creo que sí. Porque son edades también que no estas tampoco muy consciente de lo que estas estudiando. Entonces te intentan motivar llamando la atención con cosas así.

(¿Recuerdas algo?)

Eso que te he dicho de la Dama de Elche. Nos llevaron a lo de la Dama de Elche, luego también nos trajo mi profesora El Cavaller de Moixent este, y también nos llevaron unos platos que, la profesora se fue a África de viaje, y en Kenia cómo allí comían, cómo hacían... Y entonces son diferentes maneras de ver la Historia, y lo tienes presente.

(¿Cómo trabajarías tú utilizando una fuente histórica, la que te dé la gana y en el curso, en el nivel que te dé la gana? ¿Cómo trabajarías con tus alumnos con una fuente histórica? Ósea, no quiero que me hagas aquí la unidad didáctica, pero al menos decirme que es lo que buscarías, ¿hacia dónde tirarías? Elige la fuente que quieras y el nivel que quieras)

No lo sé. No sé qué decirte, no se me ocurre nada. Yo qué sé, en 1º y 2º de Primaria, ¿que se da? Es que Historia ahí no hay mucha. Es que ahí no sé qué decirte. Fuentes históricas en plan, a ver, ¿una excursión, por ejemplo?

(¿a dónde? ¿A dónde sería esa excursión?)

A conocer pinturas rupestres, por ejemplo.

(Vale, ¿cómo encuadrarías esa actividad?)

Pues primero en clase, me gustaría saber mis alumnos que conocen sobre las pinturas rupestres. Y si conocen algo o no, pues lo debatiríamos allí. Luego sí que traería cómo imágenes, para que ellos pudieran ver lo que van a ver. Porque tampoco es plan, ir a un museo y que vean imágenes que tampoco saben que es. Explicarles cómo, un poquito lo que vamos a ver, y allí que ellos sepan, se sientan ubicados. Y cómo finalidad o actividad final, podríamos también que por grupos representaran diferentes pinturas de lo que ellos han visto en el museo y también de esta forma, pues se sienten pintores rupestres, cómo antes.

129.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

Yo creo que, en la Historia, lo mejor que hay que hacer, es saber expresarse y saber muy bien las fechas y el momento histórico en el que estás hablando, y también cómo iconos cómo Isabel la Católica, o si hablas de Lincoln o cosas así, personajes de este calibre, pues saber de dónde vienen, de donde son... Y tener una buena redacción, que todo tenga un sentido, no que pongas que este tal, cómo que no sea todo muy sistemático, que todo tenga un hilo, de donde empieza y donde acaba. Que te lo sepan explicar, a lo mejor uno te lo explica muy bien en dos hojas, y luego uno te lo explica muy bien en una hoja, y cómo está bien hilado y todo lo que tú quieres ver está, a lo mejor les ponen la misma nota, o no.

Una buena expresión diría yo, y redacción del tema que estás hablando.

130.E

RECUERDOS ESCOLARES

130.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

Pues la verdad es que Historia es una de las asignaturas que menos me ha gustado, es más la que más he odiado toda la vida. Porque yo siempre he sido una niña que me gustaba estudiar y todo, era muy aplicada y mis padres nunca me tenían que decir: Siéntate a estudiar, o haz esto haz lo otro. Pero en Historia me parecía súper aburrido, es verdad que en Primaria lo notaba menos y en Bachillerato ya fue cuando me gustó mucho menos, pero en la ESO... Era como que desde Primaria a Bachillerato iba aumentando el nivel de disgusto frente a la Historia. Porque, por ejemplo, recuerdo en Primaria, primero recuerdo más o menos lo que daba y tal, pero me acuerdo de una cosa que me marcó mucho, y es, yo siempre era aplicadita y tal, iba a mi casa y me ponía a estudiar, pero no sé porque los continentes, que es una cosa súper simple, creo que era en 5º de Primaria si no recuerdo mal, o 6º, no los sabía, los ponía mal. Y claro, a mí eso me hace pensar que quien me lo enseñó, a saber, cómo me lo enseñó de mal. Porque una cosa tan simple como el nombre de los continentes yo no me podía aclarar con ellos. Después, yo de normal me acuerdo de los profesores que me han marcado mucho porque me han gustado mucho o porque no me han gustado nada, de los que así se han quedado al margen no me acuerdo ni nada. Pero, por ejemplo, de Historia, no tengo a ninguno así que diga: Oh, me acuerdo. De los que sí que me acuerdo más son los de Bachillerato, la verdad es que, en Bachillerato, Historia me marcó mucho porque me lo tenía que preparar para el Selectivo, y no me gusta absolutamente nada. Porque es que yo llegaba a clase, se ponía ahí, lo típico, a leer el libro, a explicar lo que decía el libro y yo pues no entendía nada, era en plan empollármelo en mi casa para soltarlo en el examen, pero no le veía ningún sentido. Incluso, he llegado a tener compañeras en 1º de Bachillerato que se han fotocopiado el libro en tamaño pequeñísimo y en el examen se sacaban el tema del libro en tamaño pequeñísimo y se lo copiaban. La Historia nunca me la han enseñado de una manera divertida, nada, siempre ha sido leer el libro, subrayar, explicar lo que pone sin fijarse en los intereses de nadie, ni de nosotros que éramos el alumnado, ni siquiera tampoco han intentado explicarnos la Historia desde diferentes perspectivas, siempre me han explicado lo que el libro decía, y punto.

130.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

De Bachillerato no tengo ninguno, ningún recuerdo positivo. Después, de la ESO, la verdad es que ahora no me viene nada a la cabeza, positivo tampoco. Ni siquiera me acuerdo de mis profesores de Historia en Bachillerato, en la ESO perdón. Y después de Primaria, era más Conocimiento del Medio, porque cuando yo estudiaba era esa asignatura, y lo que a veces me acuerdo, era más cómo dedicado a la Geografía, pero que hacíamos alguna maqueta, o diseccionábamos peces, o nos traían órganos de animales. (Si, pero no era referido al contenido de Historia)

No, era más a lo Geografía, porque era Conocimiento del Medio.

130.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Pues, el recuerdo más negativo son las clases magistrales, ósea la clase en sí. Porque a mí me aburría mucho, yo llegaba allí y sabía ya que me iban a contar un rollo que además no me interesaba, y que tenía yo que hacer para que me interesara porque me iba a marcar en la nota. Entonces, de las clases de Historia, ¿ahora me habías preguntado recuerdo negativo?

(Sí, negativos)

Lo que te he dicho de, yo qué sé, yo estudiaba para aprobar, no me interesaba ni me parecía interesante.

(Las clases ¿no? Me has dicho. Las clases magistrales)

No tengo ningún recuerdo así que diga: Esto me ha marcado mucho. Por ejemplo, sí que me marcó que suspendí, por ejemplo, yo en Historia suspendía en 1º de Bachiller y en 2º de Bachiller, era en plan: el primer trimestre suspendía, y los otros ya me ponía las pilas cómo fuera. Para mí me marcaba mucho suspender porque nunca había suspendido, y yo sé que suspendía, porque no estudiaba, pero no estudiaba porque no encontraba motivación, sino me daba exactamente igual estudiar que no estudiar porque no me parecía interesante ni nada.

130.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

Pues sinceramente, ¿qué aprendí?, creo que lo que realmente aprendí es en Primaria. Y tengo muy claro que no era porque era súper divertido ni nada, sino porque era lo más básico y entonces, lógicamente ahora con la edad que tengo pues eso lo sé. Que a lo mejor es que ni siquiera lo he aprendido de esas clases. Y luego, en Bachillerato y en la ESO, yo creo, ósea yo ahora te diría, que no he aprendido absolutamente nada. Si, por ejemplo, yo qué sé, ¿Cuándo Colón descubrió América?, tú ahora me preguntas la fecha y es que yo no me acuerdo. Si a lo mejor me lo dicen digo: ¡Ostras sí! Pero es que no. O el otro día, ósea vi un documental que le estaban preguntando a jóvenes la Constitución, la última Constitución de que año era. Eso sí que me lo sé porque fue el otro día también el día, pero quiero decirte, antes de sabérmelo mi amiga y yo habíamos estado hablando de: Ostras ¿qué año era? Y cada una decíamos una cosa, y al final lo buscamos y lo comprobamos. Pero ¿qué he aprendido? Creo que no he aprendido nada, en la ESO y Bachillerato, sobre todo.

(¿Recuerdas haber dado algún proceso histórico? Ósea: En aquella época me acuerdo de aquello. Me has dicho: Descubrimiento de América. Al final eso, ósea, ¿recuerdas algo más?)

Ósea sí, yo recuerdo que daba cosas de la Prehistoria, de la época medieval, me acuerdo también en Bachillerato de la Historia de España, muchas batallas por ahí por el medio. Pero nada en concreto de decir: Esto me acuerdo de todo, me ha marcado...

130.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

Pues de normal ni siquiera era un guía, ni creo que hiciera un aprendizaje significativo, porque seguían el libro, lo típico subrayar, leer o explicar y los ejercicios del libro, sin ir más allá. Entonces, su metodología era súper anticuada, ósea la de toda la vida que yo digo. Y ya está.

130.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

Pues de aquí de la Universidad, que no te he hablado, tuve a un profesor que yo notaba, ósea, por ejemplo, la que tuve en 2º de Bachillerato, igual que el de aquí de la Universidad sí que noto que ellos tenían pasión por la Historia y les gustaba explicarlo y todo. Cosa que a lo mejor no había notado con los de la ESO o con la chica de 1º de Bachiller, o con los de la escuela. Pero, también el de aquí, yo lo entiendo que nos tenía que enseñar lo que nos tenía que enseñar, y era también muy teórico, de la Historia de la Escuela, y a mí pues tampoco me interesaba. Porque a mí las cosas así teóricas no me interesan, es que ni siquiera estudiando lo que estoy estudiando, que me serviría, me interesaba, porque lo veía muy magistral. Pero sí que me marcó del profesor de aquí, que nos dejó hacer un trabajo súper libre, en el que podíamos hacer cualquier cosa que tuviera que ver con la Historia. Entonces, nosotras lo que hicimos fue, hicimos cómo una crítica, empezamos con el mito de la caverna, una crítica de la escuela. Entonces, plasmamos en el mito de la caverna, cómo intentan enseñar en la escuela, o más que nada centrándonos en las clases magistrales. Y utilizamos ahí un programa de ordenador, que no me acuerdo del nombre, que te van saliendo muñequitos, muy divertido. Después, hicimos también una canción, ósea ya estaba el ritmo de la canción, nosotras hicimos una letra, hicimos un videoclip con una crítica también a cómo nos veían a los estudiantes de Magisterio. También hicimos entrevistas a la gente tanto de Magisterio cómo de Economía, Derecho, de ahí al lado de Tarongers, sobre cómo veían a los estudiantes de Magisterio. Y claro, este trabajo era un poco centrado en la enseñanza, tampoco era tanto de Historia, pero me sorprendió que el profesor nos diera esa libertad, cuando él realmente lo que hacía era dar clases magistrales.

(Me has hablado de este señor solamente. ¿Qué adaptarías de este señor en tu futuro profesional, cuándo ejerzas como maestra?)

Pues, por un lado, a mí sí que me gustó la manera de presentarnos el trabajo, con la libertad de que hiciésemos lo que quisiésemos. Pero, por otra parte, lo que haría es: sus clases magistrales intentarlas hacer de una manera más dinámica.

(¿Eso es lo que no cogerías de él?)

Lo que sí que utilizaría de él. Ósea, no utilizaría sus clases magistrales, pero a lo mejor los contenidos, que es lo que tiene que dar porque lo que tiene que dar, lo haría de una manera más dinámica. Pero claro, es que estamos hablando del profesor de la Universidad, que no sé cómo funcionará para él. Pero, en Primaria, que yo voy a ser profesora de Primaria, yo creo que no tendré tan marcados los contenidos, ósea yo allí no

los voy a tener ni la mitad de marcados de lo que los podrá tener él, que tampoco lo sé. Pero quiero decir, como aquí están los departamentos que hacen sus acuerdos y todo, que en la escuela también los habrá.

(Pero, quiero decir, me has dicho que este hombre te ha marcado. Lo que me estás diciendo un poco, es que no te gustaban sus clases magistrales. Lo que te marcó fue la libertad que os dio en el trabajo este. Entonces, yo te pregunto, ¿qué es lo que adaptarías de él para cuando seas maestra? Tú me has dicho: Las clases magistrales no, no las adaptaría. ¿Qué adaptarías?)

Pues cogería el trabajo que él nos presentó así muy libre, y a lo mejor para los niños no lo utilizaría con tantísima libertad, porque a ellos pues les tienes que guiar un poquito, pero sí que me gustaría pues darles libertad y no marcarles: Tenéis que hacer este tema. Sino algunos que ellos puedan elegir y no decirles: Tenéis que hacer un texto de esto, sino: Podéis hacer lo que queráis, un texto, un baile, lo que quieran.

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL

130.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

Pues, solamente he tenido dos asignaturas con las Ciencias Sociales, la de este año y la de 2º de Historia, porque la del año pasado me la perdí. Y, por ejemplo, recuerdo al profesor que daba clases magistrales y no me gustaba, eso es lo que yo no quiero hacer. Y, por otro lado, recuerdo también a otro profesor que me gusta mucho porque es cómo que, primero que adapta el vocabulario, por decirlo de alguna manera, a nosotros, ósea no es que nos diga las cosas que queremos escuchar, sino que no dice las cosas súper difíciles, a lo: Yo lo sé y quiero que aprendáis esto. No, sino que lo hace de una manera para que aprendamos. Además, también nos ha dado muchos recursos o bancos de unidades didácticas para que nosotros ahí podamos buscar para un futuro. Y también me gusta la manera crítica que tiene de ver las cosas, y de hacérselas ver, también. Porque, por ejemplo, el que tuve en 2º era magistral y punto, no había manera crítica, ni cómo se sentía ni cómo se dejaba de sentir, sino Rousseau, yo me tenía que aprender a Rousseau y la Historia de la Escola, y ya está, no hay nada más. Pero este lo veo todo mucho más diferente, por lo que te he explicado antes.

130.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

Pues yo creo que su forma de ser hacer mucho. Porque, a ver también nos ha dejado libertad para que nosotros hagamos las cosas, pero a la vez también nos guía, ¿no? Y yo creo que él siempre busca un aprendizaje significativo. ¿Y cómo se ha llevado a cabo? Pues hemos hecho actividades más libres y otras más concretas, también hay que decir que no hemos tenido mucho tiempo porque hemos estado cómo un mes o más de un mes sin profesor, pero en este poco tiempo que te he dicho pues ha sido mediante actividades. Pero no eran actividades, en plan, súper marcadas, sino me acuerdo de una que era de los

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

diferentes currículos: el técnico, el crítico, y el hippie, que no me acuerdo del nombre, que lo llamábamos hippie, o el hippie es el técnico... da igual. Total, que teníamos que comparar una fuente, por ejemplo, una era una imagen, otra era una gráfica, de un currículo a otro currículo, ¿qué materiales utilizarías tu para darlo?, ¿cómo lo harías?, ¿cuál sería tú objetivo?, dependiendo de un currículo u otro. Entonces, son actividades que por una parte están marcadas, pero por otra parte tú tienes la libertad de hacerlo a tu manera, porque tú vas a pensar en la metodología que tú utilizarías en el objetivo que tú quieres plasmar, en la explicación que tú querrías dar. Entonces sería muy libre, por esa parte, aunque estuviera marcada.

130.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”?

Nada, nada en especial.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

130.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

A mí la verdad que creo que de nada. Yo sé que la Historia es muy importante para entender el presente. A ver, por un lado, sí que pienso que me estará sirviendo inconscientemente, porque yo sé por ejemplo las guerras que se han dado o todo lo que ha pasado, y yo por ejemplo no quiero que vuelva a pasar, así como casi toda la sociedad. Entonces, pues intento hacer las cosas lo mejor posible para que no pasen esas cosas, aunque claro tampoco depende lo que te estoy diciendo todo de mí. Pero lo que es lo que he estudiado durante el instituto y la Universidad, ósea de Historia la verdad es que no veo que me sirva de nada. Si que puede servirme, yo qué sé si voy a un concurso y me preguntan el año de no sé qué. Pero es que, me parece un poco tontería también, cuando está Internet, que te hagan memorizar esas cosas, porque coges lo buscas y ya está y lo tienes.

(Ósea, me has dicho por un lado que no le encuentras utilidad, que en todo caso sí que para, por ejemplo: ha habido una guerra, sabes que ha habido esa guerra, pues un poco para actuar en tu vida para que no una guerra parecida no se produzca. En esa utilidad, que en el fondo le das a la Historia ahí, ¿tu paso por aquí crees que ha influido o no? La formación que has recibido aquí. ¿Dirías que ha influido o no?)

¿En cuanto a la Historia?

(Si, en esa utilidad en concreto que le das en tu vida a la Historia, en esa, si crees que la formación en Historia que has recibido aquí ha influido)

No. Yo creo que nada, porque la Historia que he dado aquí era la Historia de la Escuela, sinceramente no me acuerdo de absolutamente nada ya. Y a lo mejor sí que me ha servido, y no sólo enfocándome al profesor de Historia, sino a todos los demás, para que sea una persona más crítica o más empática. Y entonces, eso también se puede ver muy bien

reflejado en la Historia, para entender diferentes perspectivas. Pero, por lo que hace al contenido de la Historia que he dado, no.

130.E11. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado Fuentes históricas?

¿Qué recursos? Yo creo que lo primero y principal, sería partir de lo que le gusta o no le gusta al alumnado. Y a partir de ahí ya, elegir diferentes recursos. Cómo recursos, yo no te diría: este.

(Unos cuantos, que digas: Esto yo creo que puede servirme cuando sea maestra, en principio)

Yo lo que haría es, hacer cosas, metodologías didácticas divertidas para el alumnado para que se le quedara en el la cabeza. Por ejemplo, si están estudiando la Prehistoria, que hicieran collares simulando huesos en plastilina, o que hicieran arcos y flechas. Actividades cómo más manuales que se le queda más al alumnado. O por ejemplo si están estudiando la Evolución del Esser Humano, pues que se pusieran a pintar con los pies, que eso lo he visto en escuelas. Cómo para que se les quede mejor las cosas, porque al hacerlas es cuando realmente te se introduce en la cabeza. Pero, yo lo que quitaría totalmente es las clases magistrales en Historia. Entonces, metodologías, tampoco te diría esto, pero yo lo que haría es ir adaptándolo al niño, y cosas así, más visuales por decirlo de alguna manera. Y que se manipule.

(¿Has trabajado o han trabajado contigo, la Historia con fuentes históricas?)

No lo sé, la verdad. Me suena, lo que pasa es que aquí en la Universidad, también el año pasado como estuve de Erasmus me perdí la Historia, ósea Ciencias de no sé qué.

(Ciencias Sociales)

Si. Que tenía que ver con la Historia. Y allí sí que estudié Historia, pero por ejemplo lo que yo estudiaba en Bruselas, que es donde he estado estudiando, le veía más utilidad. Aunque también eran clases magistrales que digamos, a mí me enseñaban la Historia de Bruselas, ósea dónde yo estaba para poder enseñárselo a los niños, las murallas que podía visitar. Lo veía todo cómo más didáctico, pero las fuentes, pues eso que te suena, pero es que ni idea.

(Vale. Cómo trabajarías tú, cuando seas maestra, la fuente que quieras y en el nivel que quieras, una fuente histórica con tu alumnado. Ósea, no quiero que me hagas aquí la unidad didáctica, pero si, al menos, hacia donde tirarías. ¿Qué buscarías?)

Pues, por ejemplo, nosotras hemos hecho ahora una unidad didáctica que trataba sobre Jaume I cuando llegó aquí a Valencia. Y claro, es un poco complicado de enseñar al alumnado si no lo había visto anteriormente. Entonces lo que hemos hecho es: no nos hemos fijado en Valencia, porque ya contamos que en la actualidad seguramente tengamos alumnos de diferentes países que tengan diferentes necesidades educativas. Y entonces, intentábamos centrar un poco la Historia de Jaume I, pero adaptándola también a los intereses, y desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, había una actividad, que era ya la final, que era hacer un teatro con todo lo que se había aprendido. Pero, la primera, partíamos de un cofre que teníamos, y en ese cofre poníamos como una espada, un gorro de princesa, cosas así de la época medieval que se podían relacionar con la época de

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Jaume I. Y, lo más importante era que no nos centráramos en Jaume I, que realmente era el tema principal. Sino nos centráramos en la Historia medieval de aquí de Valencia, que es donde vivimos. Porque pensamos que a los niños les interesará más si se lo planteas cómo la Historia medieval de donde viven ahora que cómo Jaume I que llegó a Valencia, que es un tío que ellos no saben ni siquiera quien es, se lo puedes explicar y todo, pero que les puede dar un poco igual...

(Yo lo que quería un poco era que, a través de una fuente histórica, me explicarás cual sería la finalidad de trabajar con la fuente histórica que tú quieras, Pero, por ejemplo, si quieres te lo digo yo, no sé las Torres de Serranos, cómo con esa fuente histórica, ¿cómo trabajarías el contenido del currículo? A partir de yo qué sé, pues de las torres, o de una espada medieval, no sé de una carta de una persona que estuvo en la Guerra Civil.)

¿Cómo lo haría en clase no?

(Si, al menos, ¿qué buscarías con esa actividad?)

Pues, por ejemplo, con la Torres de Serranos que me has dicho ahora mismo, lo que haría es, pues buscaría que los niños supieran que las Torres de Serranos es un monumento importante en nuestra ciudad, intentaría explicarles el por qué, pero no a modo de clase magistral, sino pues a lo mejor, claro, está claro que no siempre hay tiempo para coger e irte de excursión y todo, pero si pudiera, pues me llevaría a los niños, a lo mejor, a las Torres de Serranos. Yo creo que, si les explicas las cosas ahí, que es donde están allí viviéndolo, se les quedaría más. Y en las Torres de Serranos, también se podrían hacer muchas actividades transversales, porque por ejemplo están construidas con rocas metamórficas, mentira, sedimentarias, y también tiene muchos fósiles. Entonces, pues podíamos hacer una salida, y a parte de explicarles por qué es tan importante, que es una de las pocas que se mantienen todavía en la actualidad. Se podría hacer también alguna actividad de fósiles, para hacerlo transversal. No lo haría a lo clase magistral. Y si tuviera que ser de quedarse en clase, pues, a lo mejor haría que construyeran unas Torres de Serranos, que la vieran primero y que las construyeran, y que a lo mejor podrían hacer un teatro a partir un poco de la historia, yo les guiaría un poco. Pero, para que se les quedara más, porque ellos lo representarían, también lo verían...

130.E12. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

Cómo materia curricular, yo creo que lo que la Historia pretende es que las personas tengamos un nivel, sepamos lo básico en cuanto a la Historia.

(¿Un nivel que?)

Un nivel básico, que tengamos conocimientos básicos en cuanto a la Historia, de lo que ha pasado anteriormente.

(¿Qué finalidad le darías tú al currículo de Historia si lo pudieses escribir tú?)

¿Si yo lo pudiera escribir? Pues yo, la finalidad, lo que haría sería plasmarla un poco más cómo que los niños y niñas fueran críticos y fueran capaces de pensar por sí mismos. No tendría tan en cuenta lo que ha pasado en el pasado.

(Pero ¿qué quieres decir con esto, con lo de que fueran críticos?)

Que fueran capaces de que, si se les plantea un problema, buscar soluciones, o debatir, respetar las opiniones de los demás...

(¿Y eso cómo se puede trabajar en Historia?)

Pues, por ejemplo, si utilizas un tema cualquiera, el de Jaume I, por ejemplo, que te estaba hablando antes. Pues, un debate, hacer un debate sobre los que defienden a Jaume I que vino aquí a conquistar Valencia, y los que defienden a las personas que estaban aquí, que vinieron y les invadieron. Entonces, los niños harían un debate, entonces estarían como practicando un poco, estarían siendo críticos, porque les tocaría defender una cosa u otra y estarían pensando también y poniéndose en el lugar de otras personas. Aunque tampoco sé si esa será la finalidad que tiene realmente ahora, ósea la que te he dicho antes, de que tengamos conocimientos básicos.

(Bueno, pero es lo que tú piensas...)

130.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

Yo creo que ese aspecto es muy complicado. Por una parte, están los conocimientos que te marca el currículo que tienes que dar, pero luego tú los adaptas. Pero yo lo que me gustaría que supieran hacer es, pues yo me fijaría en el proceso, en lo que sabían y en lo que saben ahora. No simplemente en: Tienen que saber esto, quiero que lo sepan ponerles un examen y nota y ya está. Me fijaría en el proceso, me fijaría también en los conocimientos adquiridos, pero no en frente a lo que marca el libro y tienen que memorizarse, sino los conocimientos que han adquirido digamos de una manera adaptada a la vida real, y también relacionada con la vida cotidiana.

(¿Puedes explicarme esto un poco?)

Si, claro. Pues, por ejemplo, Jaume I cuando vino aquí a invadir Valencia, lo mismo que te he dicho antes. Cómo se sentían las personas que fueron invadidas, yo me fijaría en el alumnado en que empatizara, en que criticara, de una manera constructiva claro. Y, a eso me refería, no sé si me explicado bien.

131.E

RECUERDOS ESCOLARES

131.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

Claramente no. Nada.

(¿Por qué?)

Porque recuerdo, de Primaria no recuerdo tanto, pero de Bachillerato tenía un profesor que me daba Historia, que lo único que hacía era proyectar el PowerPoint, lo leía, y a veces ni eso, y nos mandaba actividades y él se ponía, literalmente, con los pies encima de la mesa a mirar nada. Entonces, pues la verdad es que no me gustaba. Lo único que hacía era estudiar para el examen y ya está. Y no me gustaba nada.

131.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Realmente no. De lo único que tengo recuerdos es de cosas negativas, cómo esa. Cosas positivas nunca. Nada.

131.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Pues a ver, el que te he contado, porque me aburría muchísimo. Y también, que el profesor nos machacaba mucho cuando nos equivocábamos, y eso tampoco me gustaba. Y también el tener que estudiar tanto para luego que se olvide. Y eso también, realmente, no es nada, sino que me da pena a mi porque pienso que he perdido el tiempo. Porque realmente luego con cualquier cosa, un detalle que a lo mejor es muy importante, no lo recuerdo. Lo único que he hecho es estudiar para eso, y eso tampoco da buenas sensaciones luego. Y me da pena no haber aprendido más, porque luego hay mucha gente que sabe muchas cosas de Historia, y yo lo escucho y es cómo que nunca he estudiado nada en mi vida, porque no lo recuerdo absolutamente nada, pero nada.

(¿Y algún recuerdo más, negativo, podrías decirme?)

No.

131.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

Pues la verdad es que no. Realmente, si te digo la verdad, lo único que recuerdo es el año de la Revolución Francesa, nada más. Luego también es verdad que me acuerdo, por ejemplo, del periodo de la Ilustración, de la definición: “Era la cuna de...” Porque me lo aprendí literalmente. Y ya está, nada más.

131.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

ANEXOS

Clases magistrales he tenido siempre. Él lo único que hacía era leer, o del libro o del PowerPoint ya en la etapa más avanzada de Bachillerato que ya se utilizaban más las tecnologías, pero realmente antes era también del libro. Leían el libro, o muchas veces ni eso. Pero también es verdad que ahora me acabo de acordar que yo he tenido una profesora en la ESO, no me acordaba. Y con ella sí que me motivó un poco más las clases. Tampoco utilizaba gran cosa, sino que nos hacía resúmenes y esos resúmenes los teníamos que copiar, que realmente es un método tradicional. Pero lo veía de otra manera, y también me esforzaba un poco más. Por la actitud de la profesora simplemente, porque tampoco hacíamos ni teatro ni cosas que también hacen que recuerdes los hechos que te están enseñando. Pero sí que es verdad que su actitud hacia que tú actitud cambiara respecto a la asignatura, en la ESO. Si que me acuerdo.

(¿Qué rutinas seguían en sus clases? Ósea, ¿cuál era la rutina habitual desde, por ejemplo, una sesión, desde que el profesor entraba por la puerta hasta que salía? ¿Cómo era una clase?)

Pues con esta mujer, ella entraba, siempre daba los buenos días. Y, además, cómo en la ESO estaba en un colegio religioso, bueno, era religioso porque era concertado, y si nos tocaba a primera hora siempre rezábamos, pues la rutina que hay en el colegio. Y luego ella empezaba la clase, hacía el resumen y se tiraba toda la clase. Ósea, lo que pudiera ir avanzando, leíamos los libros y luego ella nos hacía el resumen. Y luego con el otro profesor igual, el entraba sacaba sus cosas, con el de Bachillerato, sacaba sus cosas ponía el PowerPoint, lo proyectaba, “Ale, leed esto” o lo leía él, luego actividades y se acabó la clase.

131.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

Pues la mujer que al principio se me había olvidado, de Secundaria, claramente. Porque era una mujer que realmente se preocupaba por nosotros, aunque no fuera en el ámbito de la Historia. Con profesores cómo ella, es el que me anima a decir: Pues yo quiero ser cómo ella y marcar luego realmente a las personas. Porque, aunque no fuera en el ámbito de la Historia, que también porque lo hacía diferente, era su actitud de preguntarnos pues: ¿Cómo estáis hoy? A lo mejor, si nos veía por el pasillo, ahora me ve por la calle y se acuerda de mí y me pregunta, porque además vive en el patio mío de al lado. Y es una mujer súper simpática y eso también pues quieras que no, hace tener más empatía y te involucras un poco más en la asignatura. Y eso a mí me gustaría hacerlo cuando sea profesora, porque no sé a los alumnos les motiva.

(¿Esta relación que tiene con vosotros, te gustaría tenerla con tus alumnos?)

Si.

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

131.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

La verdad es que sí. Porque tuve un profesor el año pasado que nos daba Didáctica de las Ciencias Sociales, los aspectos básicos. Y lo que trabajamos estuvo bien, realmente. Pero él cómo docente, que eso es la parte buena que sacas, lo bueno y lo malo, lo que no quieres ser y lo que sí. Entonces, hubo unas clases que yo no sabía que quería hacer, porque es que era muy aburrido. Pero realmente luego lo que tratábamos, si tú le sacabas tu significado por tu parte era interesante. Pero él lo hacía aburridísimo. Además, lo peor es que trabajábamos en grupo, imagínate para hacer eso aburrido, lo que era difícil. Y luego la verdad es que de esas cosas sí que me acuerdo, que dábamos la transculturalidad y valores que está bien que lo trabajes. Pero su manera de dar la clase no. Y luego también tuvimos un profesor de Historia de la Escuela que tampoco recuerdo ni que fuera ni bueno ni malo, era una cosa pues PowerPoints, tampoco era gran cosa. Pero era la asignatura en sí, para mí me aburría muchísimo. Y eso que hicimos exposiciones y todo eso. Pero bueno, la manera de dar la clase, por ejemplo, del profesor que tuvimos el año pasado era un aburrimiento, y trabajamos en grupo. No sé.

¿Qué dirías que te ha influido realmente? ¿Qué dirías que has aprendido en esas clases?

A cómo no dar una clase, realmente. A cómo darla no la he aprendido, desde luego, para nada.

¿Pero aprendiste algo? ¿Dirías que aprendiste algo?

Si aprendí, pero no a lo mejor lo que ellos se esperaban que aprendiera. No aprendí conceptos, no aprendí definiciones, que era realmente lo que daban. Pero si aprendí en general, por ejemplo, lo que te digo, pues me acuerdo de algunos conceptos, pues los paradigmas, la transculturalidad, la integración. Eso, ósea lo aprendí cómo general, como una cosa global, pero no luego cómo ellos querían que lo aprendiera que era, conceptos, cómo darlo. Sino que soy más consciente de ello, que a lo mejor antes no lo era, de eso, que existían esas cosas, un paradigma, uy ¿qué es un paradigma? ¡Madre mía! Pero ahora sí, ahora lo sé, pero de manera global.

131.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

(Y digamos, esto que me estas contando en el fondo es un aprendizaje, lo de los paradigmas de la Historia, sobre conceptos cómo la transculturalidad ¿no? ¿Me has dicho? ¿Estos aprendizajes cómo se produjeron en esas clases?)

Él nos tenía subido al aula virtual unos bloques. Creo que teníamos 3 bloques y nos hacía que nos lo imprimiéramos y ahí había unas actividades. Ósea, había una introducción que decía un poco de lo que iba a hablar el tema y luego eran actividades para desarrollar en grupo. Y así era, pues definir no sé cuántos no sé menos no sé más, ¿qué pensáis que es? Primero, pues pensamos que es...

Estaba bien, pero es que era muy aburrido, so sé cómo podía hacerlo aburrido, pero era aburrido. Y antes nos preguntaba: ¿Qué pensáis que es? Y teníamos que, antes de buscar

una información o lo que fuera, hacer una lluvia de ideas. Que está bien, en sí está bien. Y luego ya teníamos que buscar en grupo lo que era, cómo ponernos de acuerdo. No sé si era en grupos o en parejas, ponernos de acuerdo, “Bueno, ¿qué has puesto tú?” “Yo he puesto esto, que lo he encontrado en no sé qué página” Y luego ya lo definíamos entre toda la clase. “¿Qué son los conceptos importantes?” “Pues de los paradigmas, ¿qué es un posicionamiento...?” Y lo iba apuntando en la pizarra. Y luego ya sacábamos una definición en conjunto. Era más o menos así. Todas las actividades.

131.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”?

¿El mejor recuerdo? Es que cómo recuerdo de una clase, no me viene nada. Ósea, me viene la profesora que te he dicho de la ESO. No me viene ningún recuerdo de la clase.

Yo lo encuadro aquí, Didácticas de las Ciencias Sociales

Ah, ¿de aquí? Pues nada. Nada. Absolutamente nada.

131.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

A ver, es que es complicada la pregunta. La Historia cómo asignatura no me ha servido de nada. De nada porque no he aprendido nada. Pero en general está claro que la Historia sirve para mucho, porque realmente es lo que siempre hemos dicho de que también te enseña a no cometer esos errores que han pasado en el pasado. Y, por ejemplo, mi suegro sabe muchísimo de Historia y cuando él la cuenta a mí me interesa y me da pena no saberlo. Ósea, quiero decir, cómo asignatura no me ha valido de nada, de nada absolutamente, porque es que no me acuerdo de nada, y me da pena, la verdad. Y luego cuando escucho a una persona que de verdad le gusta la Historia y la cuenta con sentimiento y profundizando no en por ejemplo la batalla precisa, sino de la Historia en general, de un suceso que sucedió, pues me gusta. Pero cómo asignatura nada.

(¿Y por qué te da pena? Dices, me da pena no saberlo. ¿Por qué?)

Porque a mí, creo que son cosas que saberlas es bonito. Yo opino eso, no sé. Por eso, que yo lo escucho contar esas cosas y digo: ¿Por qué no las sé yo? Me da pena no saberlo, no sé, es así.

Pero ¿cómo cambiaría tu vida si las supieses?

Pues a lo mejor, es que no sé. No cambiaría nada, pero yo también me siento tonta de no saber esas cosas, porque a lo mejor son cosas básicas, y me siento estúpida de no saberlo. Pero luego lo pienso y digo: Pero es que conforme me lo han enseñado, que lo único que

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

he hecho ha sido estudiar y luego a los 2 días no me acordaba. Entonces, me da pena por eso, y me siento tonta. Ósea, cosas básicas, pero muy básicas, y no las sé.

(Pero, entonces, para cerrar la pregunta. ¿Entonces en tu vida que utilidad tiene la Historia si es que hay alguna utilidad? Ósea, ¿me lo podrías definir en 2/3 frases?)

A ver, en mi vida yo con lo que sé no tiene nada de utilidad. Pero yo creo, en el fondo, por eso que te digo que me gusta escuchar a la gente que sabe, yo creo que, si supiera algo sí que le encontraría alguna utilidad, pero realmente ahora con lo que sé no, para mí no.

¿Y si supieses en qué te sería útil saber eso?

No sé, realmente no lo sé. Es una sensación que me da. Pero no sé para qué sería útil.

131.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

Pues lo que iba diciendo todo el rato. Que yo creo que es importante que los niños sepan lo que ha pasado en la Historia, porque de ahí vienen en ellos, realmente. Todo ha ido desarrollándose de una manera, y gracias a esa manera que se ha ido desarrollando somos cómo somos, sino seríamos diferentes.

(¿Y esa es la finalidad que crees que debería tener el currículo o es la que crees que tiene?)

Yo creo que es la que tiene.

¿Y además es la que piensas que debería tener?

Si.

(¿O le darías otra?)

No. Si porque realmente si no le das esa importancia de porque somos ahora así y gracias a lo que ha pasado anteriormente, es para estudiar y aprenderse de memoria, cómo ha venido siendo.

131.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado Fuentes históricas?

Pues a ver, nosotros lo que estamos viendo ahora en la asignatura este año, porque ahora estamos haciendo muchas presentaciones. Y, por ejemplo, la que hemos hecho nosotras, pues hemos incluido videos, que son muy visuales y eso también hace que recuerdes cosas, incluso las recuerdo yo, a ver, también es porque está muy reciente, pero es una manera diferente de aprender. Los teatros, por ejemplo, una compañera contaba una experiencia de la que me acuerdo, creo que la contó el año pasado, que decía que su profesor entraba en clase, y para contar, por ejemplo, una batalla determinada, pues él tiraba las mesas, se escondía detrás... Y eso, les impacta mucho a los niños, y así lo aprenden. Realmente luego, está claro que siempre hay que tener una explicación. Porque si no lo explican, ellos ven el paripé, pero no ven el contenido. Y esa manera yo creo que también... hacer teatros, hacer videos, actividades fuera del aula, que no siempre sea cara a la pizarra y te explico esto y tal. Pues cosas así, que sean diferentes.

¿Y algún recurso más podrías darme, piensas? ¿Alguna cosa más se te ocurre?

No, la verdad es que no.

¿Han trabajado contigo, en colegio/instituto, y aquí en la facultad también, han trabajado contigo con fuentes históricas?

Si. Nos enseñaron los diferentes tipos de fuentes, que decían bueno pues las primarias, las secundarias, las no sé qué. Y sí que es verdad que alguna vez hicimos algo, pero es que no me acuerdo. Pero sí que sé que lo hemos hecho porque tengo un vago recuerdo.

Pero ¿en instituto, colegio o aquí?

No. Aquí. En el instituto para nada, y en el colegio menos.

Vale, ahora te pregunto: ¿Cómo trabajarías tú con una fuente histórica o con fuentes históricas, con tus alumnos y alumnas, cuando ejerzas cómo maestra? Ósea, no quiero que me hagas la unidad didáctica aquí en un momento. Pero al menos si, ¿qué buscarías de tus alumnos? ¿Qué te gustaría que aprendiesen o que aprendiesen a hacer? Ósea, ¿hacia dónde tirarías?

Es que, ¿sabes qué pasa? Que eso es un problema, desde mi punto de vista, porque cómo nunca lo han hecho conmigo, no sabría hacerlo. Es que no sabría ni por dónde empezar, ni que hacer, ni cómo enfocárselo a ellos ni nada. Es que no lo sabría, porque no lo han trabajado con nosotros. Fíjate, e incluso lo que te he dicho antes, que aquí alguna vez lo hemos hecho. Es que no lo recuerdo. A lo mejor lo tratamos un día, y no tuvo significado para mí.

131.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

Vale, si fuera solo por mí, yo creo que lo más importante de la Historia, sobre todo, son los valores. Porque yo creo que se trabajan mucho, pues, el respeto, ósea hacerles reflexionar sobre los hechos pasados para que aprendan unos valores. Pero, realmente es no lo puedes hacer, porque necesitas poner una nota, muchas veces a partir de un examen o de un trabajo. Y a eso te obligan, entonces, y más ahora con la ley que hay ahora. que es imposible que tú digas: Pues este niño ha aprendido el respeto por x. Es que no puedes calificarlo a partir de eso. Entonces, ahora realmente con la situación que hay tienes que hacerles un examen, que hagan un trabajo, que también está bien, un trabajo en grupo. Calificarlo

¿Y en ese trabajo qué les vas a pedir?

Depende.

Ósea sí. Elige el nivel que quieras o el contenido...

Depende claro también del contenido. Pero les puedes, yo qué sé, que investiguen, porque realmente yo con lo que más he aprendido es cuando he hecho yo un trabajo, porque, de todas maneras, si te hacen leer un libro no vas a aprender nada. Pues, un trabajo de investigación en grupo, porque sobre todo cuando son pequeños que aprendan a trabajar en grupo, porque hay algunos que actualmente no saben, y tenemos una rabia... Pero bueno. Pero en general, pues no sé, que buscaran información, También ofrecerles las fuentes de donde pueden sacar información que sea fiable. De ese estilo. Luego calificar todo eso, el proceso también.

Ósea, por ejemplo, tenemos un trabajo de investigación, del contenido que sea, tú les facilitas las fuentes... Y al final, el producto final, ¿Qué es lo que quieres que esos alumnos hayan conseguido? ¿Qué te interesa?

Pues yo creo que diferentes cosas. Porque te puedes fijar en la limpieza, en la corrección, en cómo se refleja, desde dónde está enfocado, porque puede enfocarlo desde diferentes puntos. Yo creo que es un conjunto de todo.

(ANEXO)

Te voy a volver a hacer la pregunta. ¿Por qué te da pena no saber más cosas de Historia?

Porque me siento que falta cultura. Que me falta cultura de, que el resto de las cosas sí que las he aprendido, cómo por ejemplo lo que te estaba diciendo de la palabra complementada. Incluso la palabra complementada que es una cosa un poco más abstracta, que es complicada de aprender, pero la sé. Y sé más cosas que me gusta saberlas, porque el saber no ocupa lugar, pero la Historia no sé nada. Y para mí, desde mi punto de vista, yo creo que es importante saber esas cosas y cómo que me falta cultura en ese aspecto.

132.E

RECUERDOS ESCOLARES

132.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

Bueno, así así. Depende del profesor, pero sí, me ha solido interesar la Historia.

(¿Por qué?)

Porque, no sé, se me daba bien a la hora de estudiarlo y porque siempre me ha gustado, pues saber, al final es cultura general, entre comillas.

(¿Pero por qué te gustaba la clase?)

Ah, ¿la clase en sí? A ver es que aprendíamos bastante, sobre todo con el de 2º de Bachiller llegamos a aprender un montón de la Historia de España, y sobre todo de la Guerra Civil, que es un tema conflictivo, él nos lo dio con poca subjetividad. Y todo ese tipo de cosas, no sé, a mí me interesaba. No estaba tampoco muy puesto en el tema, y me vino bien, la verdad, cómo cultura general. Y después lo de las capitales también me gustaba, en la ESO, saberme de que país era la capital y ese tipo de cosas.

132.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

¿Recuerdos positivos?

(Si los tienes...)

Ósea, las clases cómo tal, nunca se me ha dado la Historia, ósea los profesores no la han dado de una forma que dijeras: “Buah, sí, quiero dar Historia, quiero que llegue la clase de Historia”. Yo era más con la Educación Física. Y más en 2º de Bachiller sí que me motivaba el entrar a las clases, por el hecho de cómo trataba la información él y que lo hacía también de una forma, ahora que he dado Magisterio he visto, lo daba de una forma bastante didáctica, por así decirlo. Utilizaba bastante lo que viene siendo la pantalla táctil para ponernos recursos e impresos. Por ejemplo, con lo de las revoluciones y con lo de la República nos ponía panfletos que se habían editado por aquel entonces, y yo qué sé, y manifiestos y notas de voz que había recopilado él. No sé, me parecía curioso todo eso.

132.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

¿Recuerdos negativos? El hecho de que, a lo mejor, había demasiada materia o intentaban abarcar demasiado temario, demasiado contenido. Pero no la recuerdo de una forma tampoco muy negativa. No sabría decirte más tampoco.

132.E4. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

Él llegaba, si bueno eso tanto en la ESO cómo en Bachiller, llegaba, abría el libro, y nos decía: “Abre la página por la 200”, por ejemplo, y él explicaba, quizás hacía un pequeño mapa conceptual en la pizarra y luego profundizaba los contenidos. Y, en 4º de la ESO

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

era, él venía y nosotros lo que teníamos que hacer es tomar apuntes cómo locos, para complementar la información porque el libro, según él le faltaba mucho contenido. Entonces sí, nosotros éramos, es lo que se dice de tradicionalistas ¿no?, el docente era el que marcaba en todo el momento el ritmo de la clase y nosotros lo que hacíamos era, pues tomar apuntes y estar ahí callados intentando entender al máximo.

(¿Y qué recursos utilizaban, si utilizaban?)

En la ESO solo el libro, que recuerde. El libro y cómo mucho un dossier de años anteriores que habían hecho con el equipo de Ciencias Sociales para complementar. Y en Bachiller, sí que utilizaba mucho el Internet, tenía webs y tenía bastante material didáctico. Lo que te he dicho antes de las notas de voz, los panfletos, manifiestos... Nos intentaba ahí un poco acercar desde el Internet la Historia, pero tampoco no se volvían locos.

132.E5. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

Pues así que recuerde, si tuviera que quedarme con uno diría con el de 2º de Bachiller, que además era mi tutor. Por el hecho de que fue un año importante para nosotros y después porque daba la clase de Historia, yo creo, desde una perspectiva diferente, totalmente desde la objetividad y desde intentar acercarnos la Historia desde otro punto de vista. Usando los materiales y contándonoslo un poco como si fuera una novela. Llegaba y el temario te lo contaba un poco como si fuera una novela, para intentar captarte. Y te hacía muchas preguntas a ver si estabas atento o si no, y a ver si habías entendido. Y se repasaba un montón lo que se había dado el día anterior, se hacían síntesis, nos ayudaba a la hora de hacer los mapas conceptuales, tal. Si tuviera que elegir uno sería él.

(¿Y qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional, cuando ejerzas cómo maestro? Siempre adaptándolo.)

Pues, además de que me gustaba, una cosa que envidiaba era la calma con la que llegaba. Era un chaval joven. Pero la calma con la que llegaba y te lo soltaba todo. El hecho de que se le notaba que sabía mucho. Y sabía transmitir esa información. Porque hay veces que puedes tener esos contenidos dentro, pero no saber luego, sobre todo lo complicado es transmitírselo a los niños o a gente que no ha pisado nunca ese tema. Lo acercaba de una forma, yo creo, interesante, te hacía que quisieras saber más.

(¿Y cómo lo hacía? ¿Cómo despertaba esa ansiedad de conocimiento?)

Pues, a través de lo del material didáctico. Me estoy repitiendo un poco. ¿No pasa nada? Vale. A través del material didáctico y después lo que te he dicho antes de las, porque te lo contaba cómo si fuera una historieta, una novela. Por ejemplo, las batallas, que siempre es complicado...

(¿Y eso lo adaptarías cuando des clase a niños?)

Si, me parece interesante el hecho de las batallas así más insignificantes que ha podido haber, y lo hacía, claro cómo era Historia de España, el hecho de te lo contaba cómo si fuera una partida de Risk. Decía: “Pues aquí estaba en este bando. Pero y este... y aquí te tienes que saber que estaba el asentamiento de no sé qué.” Y con los nombres más importantes, las fechas, te lo iba poniendo en la pizarra. Y tú decías: “Hostia, está guay”.

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL

132.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

Que recuerdas... Ósea, es la última, que yo recuerde no hemos tenido más.

(Habrás tenido en 3º y en 4º, las asignaturas de Ciencias Sociales. No me acuerdo ahora del nombre.)

En 4º si, hemos tenido que ha sido Benito el profesor. Pero en 3º.

(En 3º... es que son obligatorias. Es que no me acuerdo ahora del nombre.)

Bueno, puede ser. Te acuerdas mejor que yo.

(Si no te acuerdas de nada es significativo. Pues de lo que te acuerdes.)

¿Qué me acuerdo de las clases de? Vale. Te voy a hablar de las más cercanas, porque de las de 3º ahora mismo no me viene a la cabeza, la verdad. Me acuerdo de las de 4º, que ha sido todo súper dinámico, por así decirlo. Ósea, hemos tenido nosotros mucho protagonismo, sí que se ha llevado a cabo lo que nos dicen en la facultad que tenemos que nosotros cómo futuros docentes llevar en nuestras clases. Que es el aprendizaje significativo, el intentar dar en todo momento al alumno el papel de protagonista, y nosotros cómo facilitadores o cómo guías. Eso, en este caso Benito, yo creo que sí que lo ha conseguido. Porque nos ha acercado o nos ha intentado enseñar que se puede aplicar contenidos actuales a cosas anteriores, ósea, a cosas que ya han pasado en el tiempo. Y que se puede, a partir del contexto socioambiental que en ese momento está influyendo al niño, que se puede sacar características globales y aplicarlas en otros ámbitos, por así decirlo. Y que todo tema tiene donde rascar. Por ejemplo, aunque hables del Toro de la Vega que parece algo banal, todo tiene sus causas, sus factores, sus consecuencias. Y que, aunque puedas decir “Oye, esto puede que no le interese o que no se pueda extraer nada”, de todo se puede sacar algo. Y el hecho de eso, de relacionar, a mí eso me ha parecido interesante. El relacionar contenidos de todo tipo y sacar los factores, las causas, que han podido influir en uno y que pueden llegar a influir en otro.

(De esto que propones, de esto de las Didácticas de las Ciencias Sociales, si ha influido algo, ¿qué ha influido? ¿y qué te gustaría adaptar?)

Me gustaría adaptar, ósea, que los *nanos* desarrollen, depende también, claro, adaptándolo a sus edades y sus etapas de desarrollo, que tengan una visión crítica en todo momento, del temario que se esté dando. Y después, el hecho de adaptar el tema a su contexto. Por ejemplo, si vas a dar los climas, usos del suelo, tal, y estás aquí en la Comunidad Valenciana, en un pueblo del Saler, por ejemplo, hacerlo a partir del arroz. Que es un cultivo que necesita mucha agua, entonces hablarías también de los cultivos de regadío, de secano... Y a partir de eso lo estás introduciendo. Es la mirada esa que se habla, hoy en día, que habla ¿?? mucho. Lo de la perspectiva socioambiental, socio-constructivista, todo esto. Eso me ha parecido bastante interesante, yo no lo había visto antes. Y luego en las salidas de campo también, para hacerle que se motive al niño y hacer que el contenido sea más estimulante, más interesante, también me parece algo para tener en cuenta.

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Siempre muy regulada, siempre habiéndolo trabajado antes. Ósea, no salir a cualquier sitio de excursión porque sí. Cómo hacen en muchos colegios, que salen cómo excusa: “Pues ale, ha si me los quito y ya está”. Sino que tenga de verdad un trasfondo, porque a cualquier sitio que vayas, bueno a cualquiera tampoco, pero si te lo curras un poco puedes sacar cosas muy interesantes para los niños.

132.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

¿Pero el procedimiento, el proceso?

(Si, tú me has hablado de un aprendizaje, ¿cómo crees que se ha producido el proceso?)

Pues en este caso, con Benito este año, a partir de él nos ha intentado en todo momento sacar temas que nos interesaran o que en ese momento estuviesen en boga, ósea que fueran de actualidad. Para intentar captar nuestra atención. Y luego ha ido intentando meternos contenidos bajo manda, nos ha dado también bastante protagonismo, y nos ha hecho creernos importantes. Algunos de nuestros compañeros han podido, por ejemplo, llevar una clase. También eso te acerca, quieras que no, dices: “Hostia, a lo mejor mañana me toca a mí”. El hecho de los informes también, para saber la dinámica que llevábamos, si estábamos asimilando los contenidos, si estábamos entendiendo o no.

(¿..... los informes?)

El informe, de cada tema de cada bloque de contenidos había una pregunta y tú tenías que aplicar los contenidos, reflexionar sobre el tema. Dando primero un punto de vista objetivo con los autores que te había él acercado, y después, la conclusión sería más un punto de vista subjetivo con tu opinión, con lo que suscita para ti todo esto. Si lo aplicarías, si no lo aplicarías, el cómo lo llevarías a cabo, el que te quedas, que no te quedas de lo que te están diciendo esos autores. Y luego, la unidad didáctica a la hora de confeccionar, porque no hemos hecho muchas, la verdad, y la secuenciación de las actividades es algo importante que no se trata mucho, pienso, en la Facultad. El hecho de confeccionar, pero de una manera diferente. Lo que te decía antes del problema, que teníamos que plantear un problema socioambiental y a partir de ese, sacar los contenidos para que nos diésemos cuenta de que se puede hacer que sea interesante de verdad. En este caso, más que la Historia, las Ciencias Sociales.

132.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”

El mejor recuerdo... Es que no tengo ninguno. Ósea, como recuerdo...

(Si no es el mejor, un buen recuerdo)

Un buen recuerdo... Mira, de este año. El hecho a la hora de exponer nuestras unidades didácticas, he visto a los grupos motivados y ha habido ahí, porque él nos lo pedía también, el profesor, que hubiera un *feedback*. Tanto negativo, ósea en todo momento positivo, pero en el hecho de destacar tantos aspectos negativos cómo positivos. Ósea, qué es lo que has hecho bien, pero también que es lo que deberías mejorar. Porque al final aquí vienes a aprender, no a que te den palmaditas en la espalda, de “Uy qué bien lo has hecho”. Porque vas a formas, dentro de 6 meses vas a estar formando a niños. Y si me

tuviera que quedar con algo, sería el clima de trabajo, el buen ambiente, pienso, a la hora de aplicar las Ciencias Sociales al contexto del aula.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

132.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

Tal y cómo me la han dado a mí en el colegio o en la Universidad, para poco. La verdad es que para poco. A ver, para tener un poco de cultura general y saber de dónde venimos y hacia donde vamos, entre comillas. Ósea, un poco, sobre todo, si, que los romanos y los griegos nos han aportado mucho, ese tipo de civilizaciones. Y después de la Historia de España lo que ha ido aconteciendo durante los años hasta llegar aquí, por qué ha habido ese conflicto anterior... Pero si tuviera que aplicarlo hoy en día, por ejemplo, no me ha servido nada para entender el problema sirio que hay hoy en día, o el de los kurdos, o ese tipo de cosas sino te has interesado tú por saber un poco... Ya no eso, o la formación de los partidos políticos y el por qué... ese tipo de cosas, ahí sí que cojeo un poco.

(¿Pero a ti, ósea en tu día a día, cuando te levantas por las mañanas y haces tu marcha normal, la Historia te sirve de algo?)

Quizá para intentar, cómo se dice, para intentar ser objetivos, no sé para... Sabes, entre comillas, de lo que ha podido pasar esa persona, ósea, por ejemplo, tú estás hablando con una persona, y de la Guerra Civil, intentar no meter temas políticos por medio, o de situaciones sociales del momento, sino hablar de manera más rasa, más objetiva, en todo momento. Pero, como tal, desde que me levanto no es que utilice la Historia mucho.

(Y en todo lo que me has dicho, la respuesta a esta pregunta, ¿crees que ha influido el paso por la Universidad, estos 4 años?)

¿Para la Historia? No.

132.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

¿Cómo materia curricular? Es una buena pregunta. Pues, bueno, todas tienen la de enseñar, pero, desde un ámbito social. Ósea tiene que acercar al niño la perspectiva sociocultural, el contexto en el que vive, e intentar ser una persona tanto objetiva, porque sabes lo que ha pasado, que tenga un a cierta cultura general, cómo crítica, en el sentido de que, vale, está pasado esto, está pasando por estas causas. Ósea, tener las causas y quizás darle factores para poder solucionar ese tipo de conflictos.

(¿Y esta es la finalidad que crees que tiene en el currículo ahora mismo?)

Ósea, ahora mismo, en el currículo no sabría decirte cual es la finalidad. Bueno si, por lo que hemos estudiado se supone que se tiene que centrar en la competencia social, cívica, ciudadana, de formar ciudadanos críticos, activos. Pero por lo que sé y conozco no me parece que se esté llevando a cabo.

(¿En el currículo actual?)

En el currículo actual. En el de la LOMCE, yo creo que no.

(¿Y qué objetivo crees que tiene en la LOMCE?)

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

¿Hoy en día?

(Si, en el currículo.)

Si, está formando, pero no lo hace de una forma, yo creo, que sea estimulante. Por lo menos yo lo he vivido así, te dan toda la información y tú ya ale, te dan una palmadita en la espalda y dicen: “Ale, ya sabrás tú...”. Y te ponen unas preguntas en el examen y tú las tienes que contestar lo mejor que puedas para sacar el mejor resultado. Pero, no te hacen comprender por qué, yo qué sé, por ejemplo, un pueblo ha llegado a hacer X, u otro ha llegado a hacer Y. Asimilarlo y entender las causas y las consecuencias no. Lo que te hace es, te muestra unos contenidos, tú te los estudias totalmente de memoria y luego los vomitas en un examen.

(¿Y crees que tiene alguna finalidad eso? Si se trabaja así en base al currículo, ¿crees que es porque el currículo pretende algo en concreto? ¿Crees que el currículo busca algo en concreto?)

¿Con la Historia?

(Si.)

Pues imagino, se supone desde lo que marca y lo que se supone que está escrito es eso, lo de formar ciudadanos competentes en materia social. Pero, es que yo no lo acabo de ver. Tal y cómo está enfocada hoy en día, no lo acabo de ver así.

(¿Y cómo lo ves?)

Pues, cómo te he dicho antes, de una manera, se sigue dando de una manera totalmente memorística. Y que el profesor llega, te da la materia, tú coges los apuntes que puedas, y estudias en tu casa, y vomitas. Pero no te da herramientas para asimilar o comprender lo que realmente está pasando. Y se centra más en lo que ha pasado antes, que no estoy diciendo que no sea importante, que deja de lado un poco lo que viene siendo los problemas actuales, sociales actuales. Los deja de lado, cuando realmente también habría que centrarse porque es lo que tú estás viviendo y de lo que más te puedes empapar ahora mismo. Y puede que haya causas y factores que están pasando ahora que se han repetido a lo largo del tiempo, y a partir de esos introducir los anteriores, los problemas anteriores. (Me has dicho: “tal, el contenido, hay que estudiarlos, vomitarlos...” ¿crees que detrás de esa manera de acometer el estudio de la Historia, hay alguna finalidad? ¿O no?, ¿o no sabes cuál?)

Hombre, si tuviera que decir una, diría la educativa, en cuanto a “Tengo que enseñar estos contenidos porque están marcados por ley, y yo te los enseño y ya luego pues me limpio las manos, ya está, ya he hecho mi función”. Si tuviera que destacar una, no sé si te respondo, si tuviera que destacar una finalidad sería esa.

132.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado Fuentes históricas?

Eso lo hemos visto este año. Las salidas de campo me parecen una buena forma de acercar el pasado a los *nanos*. Después, cómo te he dicho, a partir de problemas actuales yo creo que muchas de las causas, factores, tal, vienen del pasado, si pueden haber repetido de

manera cíclica en el tiempo. Entonces, introducirlo a partir de un contexto que el nano se pueda empapar, ósea que lo está viviendo en 1ª persona. A partir de eso, sacar características generales o globales, e intentar aplicarlas a otros contextos.

(¿Has utilizado fuentes históricas? Tanto de estudiante, cómo aquí en Magisterio. De estudiante digo cuando estabas en el colegio.)

Fuentes históricas...

(Si, porque, por ejemplo, en 2º de Bachiller se trabaja con fuentes históricas.)

Ah bueno, ¿lo de los manifiestos, todo ese tipo de cosas, la Constitución, ¿todo esto?

(Si.)

Ah vale, entonces sí. Algo, pero porque estaba obligado, no por otra cosa. Ósea, sobre todo en Bachillerato porque estabas obligado a saberte de donde viene, y el por qué un poco, y por qué está regulado en ese momento la sociedad de esa forma. A través de esos manifiestos, o a través de la Constitución. Pero no, no he estudiado cómo tal, o no he usado fuentes históricas cómo tal.

(Y sé que es complicado, pero ¿cómo las trabajarías con niños?)

Es una buena pregunta. Pues, es que me parecen, algunos de los textos me parecen muy farragosos para utilizarlos, sobre todo por el vocabulario.

(Adaptándolo.)

Adaptándolos claro.

(El ejemplo que te dé la gana, el que se te ocurra.)

No sabría decirte ahora mismo. Ósea, imagino que se puede hacer y que lo están haciendo, pero no sabría decirte.

(Piensa, yo qué sé, en cualquier tipo de fuente histórica. Un texto es una fuente histórica, pero un resto arqueológico también.)

Ah, ¿eso también lo contamos? Vale, hombre eso sí que lo puedes traer a la clase y a partir de eso intentar estudiar. O, por ejemplo, hacerles a que los *nanos* traigan de sus casas, si estas, yo qué sé, hablando de la cultura romana, pues a lo mejor tienen algo por casa tal. O si estás hablando ya más en la Comunidad Valenciana, yo qué sé, del cultivo del arroz, por ejemplo, de a lo mejor el abuelo ha trabajado en la Albufera y tiene herramientas y tal, y lo puede acercar a la clase, o el propio abuelo puede venir y dar su experiencia personal. Que eso a los *nanos* siempre les atrae.

(¿Y cuál sería el objetivo de esa actividad, por ejemplo? Bueno, objetivos.)

Pues, que entendieran el por qué se utilizaba eso y a partir de que entendieran el proceso, intentar introducirles el contenido.

132.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

Hombre, se supone que el 10 siempre es para aquel niño que, ahora que estamos con lo de las competencias, que consigue desarrollar en un ámbito todas las competencias. Pero el hecho ya de que sepa asimilar los contenidos y comprender que, ósea extraer, por así decir, los factores o las causas globales y saber aplicarlo al resto de problemas que se han podido dar a lo largo de la Historia, el tratarlo con el mayor rigor, la mayor objetividad, el respeto. Por ejemplo, si hablas hoy en día de, tienes un niño sirio e intentas hablar del

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

problema sirio, el por qué ese niño ha llegado a tu escuela, aquí a Valencia. Pues intentar hacer un trabajo de campo a partir del nano, que él diera su experiencia, que el resto intentaran comprender el por qué, no lo ha hecho porque ha querido, sino que lo ha hecho seguramente obligado. Y que intentaran hacer un trabajo con el mayor rigor, la mayor objetividad, y comprendiendo en todo momento las causas, los factores, y contextualizándolo y aplicándolo a una temática global, por así decirlo.

133.E

RECUERDOS DE LA HISTORIA ESCOLAR

133.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

Sí, siempre me han gustado. Además, es una asignatura que a parte de lo que viéramos en clase, por fuera también me ha gustado. En eso siempre estaba un paso por delante de mis compañeros. Lo que eran las clases me gustaban depende del profesor. En primaria dimos poquita historia. De hecho, hasta bachiller no tuve ningún profesor que no me gustase en Historia.

133.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

En concreto, un profesor en la ESO que nos hacía muchos debates. Que igual era un conflicto entre griegos y fenicios y dividía la clase en griegos y fenicios y eso hacía que tuvieses interés en buscar más allá de lo que pusiera en el libro. Es algo que guardo con demasiado aprecio, porque yo me metía demasiado en el papel. Concretamente, fue un debate que nos duró 2/3 días entre Israel y Palestina en el cual nos obligó a informarnos bastante.

133.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Ese profesor de Bachiller, porque básicamente no nos dejaba hablar ni siquiera del tema.

133.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

Durante Primaria, lo que aprendí fue la conquista de Jaime I. Recuerdo, al llegar a 2º de Bachiller, la historia del siglo XIX y XX. Y luego acontecimientos concretos y fechas o datos sueltos.

¿Recuerdas algún proceso histórico que dices en aquella época?

En 1º de la ESO, recuerdo una profesora que nos hacía investigar mucho sobre Egipto. Recuerdo un trabajo sobre Ramsés II y me acuerdo de bastantes cosas de aquello. Por ejemplo, la construcción de Cádiz, el franquismo, los Reyes Católicos, la expulsión de los musulmanes en Granada.

133.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

Normalmente, entraba, abría el libro, comentaba sobre lo que íbamos a trabajar; posteriormente, leíamos lo que había dicho del libro de texto y luego, hacíamos actividades relacionadas con eso. Si luego nos hacía investigar a parte, ponernos en la piel de las diferentes sociedades.

El profesor de 1º de Bachiller sí que era muy estricto, el resto no tanto. Si que saludaban y se despedían al entrar o salir.

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

133.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

El profesor que tuve en 4º de la ESO. Él sabía perfectamente lo que ponía en el libro, no hacía falta mirarlo. De hecho, daba la lección con sus palabras que se nos quedaba mejor que leyéndolo. Yo siempre he pensado que el profesor tiene la lección aprendida y el libro era un refuerzo. Era el que nos hacía ponernos en la piel de diferentes pueblos.

Coger y poder hacer esos debates o conferencias y, sobre todo, captar la atención de los alumnos que lo conseguía.

INFLUENCIA DIRECTA DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA UNIVERSITARIA

133.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionados con la mención

de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

Concretamente, las clases prácticas. Por ejemplo, en 3º...no había comentado...pero sí que trabajamos con fuente históricas. A partir de una fotografía teníamos que buscar toda la información relacionada con esa fotografía y la época, intentar si había sido retocada. Por ejemplo, una era la de los rusos a Berlín de la Guerra Mundial, que había sido retocada, que había sido preparada. Entonces, eso sí que lo recuerdo de haberlo estudiado y contrastado y sería eso, las clases más prácticas.

133.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

Concretamente, este año que hemos dado lo del modelo práctico, socio crítico e histórico, pues me ha hecho pensar si realmente un profesor tiene que centrarse realmente en uno de esos modelos y por lo menos estoy intentando ver que modelo encaja más con mi perfil. Entonces, estoy reflexionando un poco de cómo encajar uno de esos perfiles en mí o como puedo adaptarme para trabajar según esos perfiles. Por ejemplo, el modelo socio crítico es un modelo que no había visto nunca o que no tenía pensado trabajar, pero a raíz de lo que hemos estado dando este año sí que me estoy planteando si dirigir mi perfil hacia ese modelo.

Ese modelo te lo planteas aplicarlo en la clase de Historia, por ejemplo.

Sí

Y, ¿cómo acometerías el proceso de enseñanza y aprendizaje de un punto del currículo el que tú quieras relacionado con la historia mediante ese modelo?

Intentaría hacer lo que hacían conmigo en 4º de la ESO: decirles tú eres ahora alemán y estás en 1914 y para mañana tiene que intentar ponerte en el papel, saber algo más de ti y quiero que interpretes ese papel durante toda la clase. Entonces cada vez que dijera algo en contra de su sociedad o lo que fuera que dijera tal esto no fue así. Hacerles un poco pensar, reflexionar sobre lo que están aprendiendo.

Esto que me estás proponiendo, la aplicación de este modelo que al final es un aprendizaje, ¿cómo dirías que se ha producido?, ¿cómo se ha dado en ti?

Concretamente en eso, en haberme puesto en el papel de esas civilizaciones y haber intentado llegar a las conclusiones de porque estaba pasando eso.

Entonces, ese aprendizaje, ¿nace de aquellas clases que tuviste en Secundaria o parte de aquí?

Se basaría más en lo que di en Secundaria.

133.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”?

El debate Palestina e Israel, eso del profesor de 4º de la ESO.

Y de aquí, no sabría decirte.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

133.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

Para ganar en el Trivial (risas)...Y bueno, de una manera u otra tienes que aplicar un conocimiento histórico. Igual no en tu vida diaria, si eres mecánico pues no necesitas saber historia, pero si eres profesor necesitas muchísima cultura para cualquier momento dado en una materia puedes decir por ejemplo en matemáticas el teorema de Pitágoras. ‘¿Quién fue Pitágoras?’ pues puedes resolverlo comentando quien fue y que hizo.

De momento no. La que hemos dado aquí al ser una didáctica para las ciencias sociales nos están diciendo como podemos darla o como no podemos darla. En 2º de carrera tuve historia de la escuela pero que no dejaba de ser historia... de la escuela. Entonces, se pueden coger modelos que han aparecido históricamente, pero son más aplicables a uno mismo que a la vida diaria.

133.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

Formar, ya no, en nuestra propia cultura sino, en la del resto del mundo. No puedes entender como se ha llegado a la situación que se vive en Corea del Norte sin comprender todo lo que va antes. Porque, realmente, esto empezaría con la revolución rusa en el 1917. Entonces a partir de ahí te ayuda a saber cómo vivimos hoy.

¿Esa es la que debería de tener o la que crees que tiene?

Yo creo que es la que debería de tener, porque ahora mismo Historia es: ‘a mí me da igual lo que pasara hace 50 o 100 años y yo creo que se necesita saber lo que pasó hace 50 y hace 1000 para no cometer los errores del pasado.

Esta finalidad que me has dado para la historia curricular es la que tú crees que debería tener.

Sí

¿Coincide con la que se dé al currículum ahora o crees que tiene otras finalidades?

Es que ahora con el tema de la LOMCE y las competencias, en teoría si se llevan a cabo te tiene que hacer competente a nivel cultural para la historia. Es decir, supuestamente, debería ser el objetivo de la ley de ahora. Sin embargo, yo creo que no se suele enfocar de esa manera sino simplemente es un conocimiento que tienes que aprender para pasar el examen y ya está.

Pero al final tiene ese objetivo. Eso es lo que me quieres decir...

Sí, que debería de tener...o da la impresión de que lo tiene.

Es decir, para que quede registrado, ¿tú crees que en el documento del currículo en el texto se puede aplicar? ¿O no? Me refiero cada centro es un mundo y cada profesor es un mundo...pero ¿crees que en el texto del currículo la finalidad que hay es la de...?

La de formar el conocimiento de lo que ha pasado y lo que puede llegar a pasar teniendo como referencia a la historia.

133.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado fuentes históricas?

Todo documento escrito pero escrito tanto en el bando de los ganadores y en el bando de los perdedores. Es decir, siempre hay que contrastar la información. Una publicación histórica no tiene sentido sino se contrasta o si se sabe a ciencia cierta qué ocurrió. Por mucho que te cuenten que tal batalla la ganó tal porque eran mucho mejores y los otros no sé qué... a lo mejor hubo algo que les dio la victoria que no fuera porque simplemente eran mejores.

¿Alguna fuente más?

Testigos... a partir de ahora pues...se tienen vídeos, fotografías.

¿Han utilizado Fuentes históricas contigo siendo estudiante?

Solo en 2º de Bachiller. De hecho, es que, prácticamente, no conocíamos lo que eran las fuentes históricas hasta llegar a 2º de Bachiller.

¿Aquí en la Facultat?

Creo que no.

Cuando ejerzas como maestro, ¿cómo trabajarías una fuente histórica con tus alumnos?

Intentaría llevar algo. Si estoy trabajando sobre la época de Jaime I pues será complicado, pero hay recursos que si tú vas los ves y sabes que son de esa época. Pero ahora con todo

el tema de las TIC pues se pueden buscar por Internet. Otra cosa es que sean fiables porque tampoco nos podemos fiar de todo lo que está en Internet. Entonces, lo que intentaría es llevar algo.

¿Qué querías que desarrollarán tus alumnos a partir del trabajo de esa fuente?

Yo intentaría llevar una fuente que fuera de carácter dudoso, es decir, a partir de la cual los alumnos digan: ‘¿seguro que esto fue así?’. Para enseñarles porque todas las fuentes históricas no tienen por qué tener la verdad absoluta. Entonces, intentar que a partir de las diferentes fuentes históricas sean capaces de contrastar el si realmente esto fue lo que sucedió.

Entonces, ¿el objetivo de la actividad cuál sería?

Que los alumnos conozcan que no toda la información que les llega va a ser verdad.

133.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

Aparte de saber qué es lo que pasó..., yo creo que es muy importante, lo que estaba comentando, que no toda la información es auténtica y no todo lo que yo le diga puede ser verdad. A lo mejor estoy dando una visión subjetiva y llegué un alumno que tenga una opinión contraria y pueda llegar a tener la razón.

RECUERDOS DE LA HISTORIA ESCOLAR

134.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

No, no me gustaban. Porque básicamente era, pues cómo siempre ha sido, han sido clases magistrales. Y era básicamente, el profesor explicaba, no sé, si era la Reconquista de Jaime I, pues era te explicaba todos los procesos pla, pla, pla, pla. Y realmente pues te aburrías. Yo básicamente, yo salí de Bachillerato y yo tenía la misma idea, por decirlo de alguna manera, de lo que había dado en Historia que de cuando entré. Ósea, porque era “Yo te escucho” y desconectas, al minuto 3 ya habías desconectado.

134.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Recuerdos positivos... A ver, lo que más me acuerdo de Historia y así que más interesante me pareció era lo que iba relacionado con la época romana, con los griegos... Pero porque es un tema que a mí personalmente me gusta. Entonces claro, yo le he dado más importancia o cómo que me ha parecido más bonito ese tema, que pues cualquier otro tema relacionado con la Historia. Pero que sí, no sé, creo que sí, eso.

134.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Lo que te decía, los recuerdos negativos básicamente la manera que tenían o que se tenía de enfocar las clases a la hora de transmitir pues todos estos contenidos. Y, ¿por qué?, pues porque ahora nos damos cuenta, que estamos estudiando Magisterio, que la manera de transmitir el conocimiento era un poco, bueno un poco no, era muy tradicional, muy unidireccional. En la que el profesor te explicaba, te transmitía conocimiento, pero no te hacía partícipe de ello. Entonces, básicamente era pues lo que te estaba comentando, yo me quedo quieto, te escucho, luego llego a mi casa, ¿qué el martes tenemos examen?, pues ale yo a estudiármelo de memoria y luego pues a intentar escribirte todo lo que me acuerdo de lo que he estudiado. Pero que yo salía de clase y yo no sabía “vale se me ha quedado perfecto este tema” o “este contenido ya lo entiendo”. No, porque era él hablaba hablaba, hablaba, hacíamos actividades del libro, y poco más. Luego, tú en casa pues te lo preparabas, te lo estudiabas de memoria, y lo escribías.

134.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

Es que cómo decirte... Es que ahora mismo no sabría decirte “Mira, la Historia del País Valencià”, yo sé que lo he tratado pues prácticamente todo, no sabría explicarte, no sé, un tema, a ver...

(¿Pero tú recuerdas si empatizas contigo mismo cuando estudiabas, tu recuerdas algún momento de decir “vale, recuerdo que tenía examen de esto?”)

Me acuerdo, sobre todo, de los exámenes que tenía sobre el Renaixement, sobre la Generación del 98. Es que tampoco tengo un recuerdo tan así, porque es lo que te digo, no era de importancia. No sé si por la manera en la que nos lo transmitía o porque

realmente no me gustaba, pero claramente no tengo un recuerdo exacto de lo que estudiaba.

134.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

Pues totalmente clases magistrales. Abría el libro, yo me acuerdo que él empezaba a leer, y sí que es verdad que había veces que nos lo contaba en modo de historieta, pero eso fue ya en 2º de Bachillerato. Es el único profesor, que sí que es verdad que a diferencia de los otros era cómo que cambiaba un poco el modo, pero las bases seguían siendo las mismas. Es decir, explicaba en función de lo que ponía, si, que está bien que explique en función de lo que ponga el libro, pero el lo llevaba un poquito más a la interacción con nosotros. Nos lo hacía en plan más ameno, no era tan “pues en el año esto vimos cómo este señor se fue aquí, luchó contra no sé quién y tal”. No, no, te lo hacía más historieta. Entonces, ahí sí que es verdad que te hacía más simpatizar con él y que prestases más atención. Entonces, ahí sí que es verdad que los conceptos se te quedaban de mejor manera. Pero eran básicamente, a lo largo de la educación Secundaria, clases magistrales en las que, pues tú te dedicabas o a subrayarlo, porque sí que es verdad que muchas veces te abrían el libro y te decían “página tal”, e íbamos subrayando a la vez que él iba leyendo, entonces él leía lo importante y tú lo subrayabas. Y luego, él intentaba explicar, pero desconectabas totalmente. Pero clases magistrales básicamente.

(¿Y recursos? ¿gastó o gustaba?)

Nada, la pizarra y ya está. Nada de PowerPoint ni nada. Lo que hoy en día se ve más, antes nada.

134.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

¿Historia? Es que de Historia exactamente... A ver, es que yo parto con la base de que la Historia no es una cosa que me apasione. Nombres, por desgracia yo no soy bueno para los nombres. Sí que es verdad que hay un profesor que cuando he ido antes a buscarte estaba allí. Que el año pasado sí que nos hacía partícipes de ello, en el sentido de que nos daba un proyecto autónomo, entonces nosotros nos buscábamos un tema que nos interesaba, nosotros nos lo...

(¿Qué te dio?)

Es que no me acuerdo. Es que de la asignatura no me acuerdo.

(¿Pero de Ciencias Sociales, dices?)

Si.

(¿Didáctica?)

Si. Y entonces nosotros nos centrábamos en desarrollar la unidad didáctica. Es muy parecido a lo que hemos hecho este año con Benito. Lo que pasa es que, por A o por B, yo enfaticé más con el profesor anterior. Y, entonces, nosotros nos centrábamos en un tema, lo estudiábamos, lo desarrollábamos, hacíamos una unidad didáctica, y luego éramos nosotros quien se lo explicábamos a la clase. Entonces, ahí tú te haces conocedor, conocedor entre comillas, del tema y es cómo que tú eres el que transmite el conocimiento a tus compañeros. Luego si, pues el profesor pues era el que nos decía: “Pues mira, habéis fallado en esto, tenéis que corregirlo de esta manera...”. Era pues cómo hoy en di está

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

siendo más un guía, te facilita más la información, pero tú eres el que tiene que trabajarla. Y es bastante más productivo que te transmitan la información y tú tienes que... No sé. (¿Y qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional, cuando ejerzas cómo maestro?) ¿Cómo? ¿Cómo?, perdón.

(Si, de este profesor que me has dicho, que qué cogerías de él para cuando des clase.)

El valor que le daba a la participación del alumnado. Ósea, es decir, yo lo que tengo claro, es que el día que me dedique a la docencia, que espero que sea pronto pero bueno ya veremos, a mí me gustaría que el alumno sea activo. Que participe, que, de opinión, que sea crítico. No que, cómo hacíamos entonces, cómo hacia yo en Bachillerato o en la ESO, que me tenía que estudiar un tema y no podía decir: “Pero esto, ¿por qué es así? ¿Por qué pasó esto?”. Luego, por ejemplo, con B. este año sí que me gustó una cosa de él. Es que, por ejemplo, con el tema este de los sirios ahora, vimos el conflicto en sí a partir de unas series de reflexiones, cómo por ejemplo ¿por qué pensamos que estas personas se ven obligadas a emigrar?, o ¿por qué creemos que se está dando esta situación en ese país? Entonces, es cómo más hacer que los alumnos trabajen la, no sé, el momento actual de ahora, ósea la sociedad de hoy en día, a través de casos prácticos que sean reales. Entonces, es hacer a los alumnos participes de ello, y no transmitirles todo el rato contenidos de manera unidireccional. Más o menos eso lo que me gustaría llevarme de lo que he visto este año en la Didáctica de las Ciencias Sociales.

INFLUENCIA DIRECTA DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA UNIVERSITARIA

134.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

Básicamente que nos explicaban las diferentes metodologías para transmitir lo que viene siendo estos conocimientos, ósea, los contenidos. Desde las tradicionales hasta, cómo he estado comentando a lo larga de esta entrevista, a las activas. Y luego, por ejemplo, este año, sí que es verdad que hemos podido ver, nos hemos centrado más en la elaboración de la unidad didáctica de en este caso, lo que te he comentado, del País Valencià. Y nada, es básicamente la manera de enfocar, cómo transmitir. Aunque luego tú vayas a hacerlo de otra manera o realmente tú pienses “Yo creo que la mejor manera es esta”, y luego llegues realmente a un aula y digas “No, no. ¿Dónde voy? Esto no tiene nada que ver con la realidad”. Pero era más o menos la manera, las formas que hay de transmitir los recursos y la importancia de la unidad didáctica en ella.

(¿Qué aspectos, si es el caso, te han influido en tu modelo de docente futuro? Es decir, lo que has vivido en las dos Didácticas, en 3º y 4º, si te ha influido algo, y qué ha sido. ¿Y qué te gustaría adaptar?)

A ver yo, es que en este caso yo, cómo te había comentado, yo cogería, de los profesores que tenido relacionados con las Ciencias Sociales en la Universidad, cogería lo de hacer más participes a los alumnos. Pero realmente, lo que más me ha influido durante estos 4 años de carrera aquí en la Universidad, fue un docente que tenía de las Ciencias Naturales, que falleció. Que era que todo lo hacía en base a casos prácticos, nos hacía totalmente participes de la actividad. En el sentido de que nos decía, por ejemplo, teníamos que trabajar el tema de los microorganismos, aunque no tenga que ver con las Ciencias Sociales, los microorganismos, y nos decía que teníamos que buscar una manera de explicar por qué pensábamos que, por ejemplo, en un hospital, había gente que en la 2º planta fallecían estando en las mismas condiciones que los de la 1º planta. Entonces, a

partir de ahí, nosotros teníamos que pensar el motivo e indagar. Y una vez teníamos el motivo que nosotros pensábamos lo exponíamos. Y ya, a través de esas exposiciones y debates encarrilábamos el tema en cuestión y ya nos centrábamos en ello. No era tan “Vamos a explicar el tema, los microorganismos son esto. Vamos a centrarnos en estas características”. No, no, sino que nosotros éramos los que buscábamos la información... (¿Pero de Didáctica de las Ciencias Sociales?)

Yo, lo que me llevo es, de Didáctica, la manera de elaborar unidades didácticas, las programaciones generales anuales, las rúbricas, que eso es importante, son súper importantes, los criterios de evaluación.

(¿Eso de Didáctica de las Ciencias Sociales?)

Es más, las herramientas que podemos utilizar que a la manera de utilizarlas. Bueno, es lo que considero yo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tampoco sé si...

134.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

No entiendo.

(Si. Tú has desarrollado un aprendizaje, en las dos Didácticas, ¿cómo dirías, desde tu opinión, que ese aprendizaje que has vivido, cómo valoras ahora, dices “Ostras, aprendí de esta manera”, ¿cómo se ha producido? No sé si estoy explicando bien la pregunta.)

Es que no la estoy entendiendo yo.

(Ósea, tú has desarrollado unos aprendizajes en las Didácticas, y quiero que me cuentes cómo crees que se ha producido ese aprendizaje.)

Ósea, cómo he ido de no tener idea de, por ejemplo, saber elaborar una unidad didáctica...

(De lo que sea. Todo lo que has aprendido en las Didácticas...)

Vale, vale. Ahora si te entiendo. Básicamente pues yo cuando empecé, antes de empezar con las asignaturas de Didáctica, que tenían que ver con la manera de enseñar, la metodología y demás, yo siempre he pensado, siempre hay un maestro, o una maestra, que cuando acabas ya la educación, la Educación Secundaria o el Bachillerato, dice: “Mira, esta maestra o este maestro me ha marcado. Me ha encantado su forma de dar las clases, de cómo transmitía los conocimientos”. Y luego cuando realmente trabajas esos recursos o esas metodologías, tú te das cuenta qué es lo que esa maestra aquel día utilizaba. No sé si me explico. Siempre hay un modelo a seguir, por decirlo de alguna manera. Y luego cuando estás trabajando, en este caso en la Universidad en las Didácticas, tú sabes directamente, tú cuando las das sabes directamente la que no quieres utilizar o la que no te gustaría utilizar, porque no siempre puedes apartarla, y en la que te gustaría más centrarte. Entonces, yo creo que la Didáctica te ayuda a eso, a saber, que metodología o que recursos son adecuados hoy en día para llevarlo a la práctica. Entonces, yo creo que va más enfocado a ese tema.

134.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”?

¿Puedes repetírmelo?

(De las Didácticas de las Ciencias Sociales, las dos asignaturas, de 3º y 4º, el mejor recuerdo o un buen recuerdo.)

Ah yo creo que es la exposición de nuestra unidad didáctica de nuestro trabajo. Ósea, yo era un grupo, yo personalmente me sentí a gusto, de decir: “Mira, he trabajado esto. Me ha dejado trabajar y yo estoy conforme con lo que he hecho, ósea, estoy satisfecho”.

Es el hecho de que te dejen trabajar o de que te den manga ancha, por decirlo de una

manera. Y que luego puedas tú enseñar tu trabajo. Yo creo que eso es lo que más me llevo de estas Didácticas.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

134.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

¿La Historia, realmente? Pues es que realmente yo creo que si a mí no me hubiesen explicado que de dónde venimos, que si venimos de los romanos, que si el rey Jaume I expulsó a los moriscos, que si tal, yo considero que yo viviría igual. Ósea, que sí, que está bien que es cultura y demás, pero realmente a mí, es que no sé, me da... No es que me de igual, porque no da igual saber de dónde vienes, saber cómo se ha llegado a... Porque es importante, si, es importante. Pero que no, no sé, no sabría decirte.

(¿Crees que la Universidad, la formación en la Universidad, ha influido en esto que me estás diciendo, en que no le encuentres mucha utilidad a la Historia?)

Es que, efectivamente, yo creo que la Universidad, las clases que se dan en la Universidad son de una manera totalmente a lo que se deja ver. Es cómo, por ejemplo, la propia Universidad es “hay que eliminar las clases magistrales”, “hay que eliminar la enseñanza tradicional”, “tenemos que centrarnos más en metodologías más activas”, “hay que innovar”. Pero luego desde dentro se sigue haciendo lo mismo. Es decir, yo sigo teniendo exámenes donde me evalúan contenidos, trabajos en los que me evalúan los contenidos, en los que si no saco un 5 no apruebo, te evalúan lo que no sabes más realmente que lo que sí que sabes. Porque si vale he sacado un 4, pero realmente no me estás evaluando, ósea no me estás dando la oportunidad a decir “Mira he sacado un 4 pero me sé estos contenidos. Ósea, valóramelo”. Entonces, yo creo que es un poquito que intenta predicar con el ejemplo, aunque luego no lo hacen, no llega a... Es cómo hay que hacer esto, hay que hacer esto, pero yo sigo haciendo esto. Entonces, yo creo que eso habría que cambiarlo un poquito, a mi modo de ver, claro.

134.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

Pues básicamente yo creo que es que los alumnos a través de los hechos que han pasado a lo larga de la Historia, de los años, pues puedan adoptar un pensamiento crítico, sobre estos hechos. Porque siempre hay dos versiones de un mismo hecho. Aunque los libros de textos nos ofrezcan solo una lección. Por ejemplo, a ver, que ejemplo te puedo dar, no lo sé, la batalla esta, la de Estados Unidos contra Japón o Corea, es que tampoco estoy muy metido en el tema. Nosotros conocemos, es que no sé explicarte. Cómo que hay que desarrollar el pensamiento crítico de los niños, ¿para qué? Pues para que no se vean influenciados a través de lo que nos quieren transmitir los libros de textos o incluso los profesores, porque hay muchos profesores que son muy ideológicos e intentan transmitir también parte de su ideología. Entonces, yo creo que es importante que los alumnos conozcan la Historia, ¿vale? Que sean críticos con ella en el sentido de conocer ambas visiones o diferentes aspectos. Y a partir de ahí ellos crear su propio razonamiento. Entonces yo creo que deberían de conocer la Historia por eso, para no dejarse influenciar, porque si no, serían muy manipulables, no sé.

(¿Y esta es la finalidad que crees, entiendo, esta es la que crees que tiene el currículo ahora mismo?)

No, la verdad no. No sabría decirte.

(Ósea digo, eso que me has contado de “Tal, el pensamiento crítico etcétera”, ¿crees que es la finalidad que tiene ahora mismo en el currículo en la LOMCE?)

Yo creo que, la LOMCE es la modificación de la LOE ¿no?, entonces lo que creo yo que indica la LOMCE es que es más cómo que debe conocerlo, ósea debe de conocer los contenidos, ¿vale?, pero también tiene que saber relacionarlos con los problemas actuales sociales. Entonces, yo creo que va más enfocado a ese tema. Tampoco lo sé muy bien, es lo cierto. Pero yo creo que va más enfocado a eso. No sé.

134.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado Fuentes históricas?

Para mí, yo creo que, una manera de trabajar la Historia es cómo te contaba, nosotros, por ejemplo, a la hora de explicar el, ósea el origen no, la formación del Regne de Valencia, nosotros cómo recurso lo que utilizamos fue el teatro. Entonces, es importante también que tienes que tenerlo todo muy encuadrado, en el sentido de, tienes que darles las pautas, unas pautas muy claras, muy sencillitas. Y a partir de un teatro, ellos, los alumnos, enfatizan más creo yo. Y considero que es más fácil para ellos aprender temas de tan larga extensión o de tan largos contenidos, que son así un poco más duros. Y yo creo que un buen recurso puede ser el teatro o la representación, el tema más relacionado con esto.

(¿Has utilizado alguna vez, aquí en Magisterio y también cuando eras estudiante, fuentes históricas?)

¿A qué te refieres con fuentes históricas? Por ejemplo, es que no me sé el nombre, pero sí que es verdad que, para hacer el trabajo este, nos fuimos a, era un libro, es que no me acuerdo el nombre, que era donde te ponía toda la Historia del País Valencià. Entonces, era más tipo enciclopedia, pero no llegaba a ser una enciclopedia, no sabría decirte el nombre. Pero sí que hemos utilizado muchísimos libros en la biblioteca, páginas de Internet, revistas, artículos.

(Yo me refiero fuentes históricas. Por ejemplo, una fuente histórica es la Constitución española, o una carta que le escribió, yo qué sé, que escribió Franco, una espada romana, por ejemplo. ¿Eso lo has trabajado alguna vez?)

Nada, nada, nunca.

(¿Podrías decirme algún ejemplo de alguna actividad, escogiendo la fuente histórica que te dé la gana...)

Es que, por ejemplo, a través de la carta... Pues imaginemos que es una carta en la que, no sé, en la que es un soldado que le envían la típica carta de amor a la esposa o a la mujer, contándole un poco lo que está viviendo él en el frente de batalla. Pues a lo mejor le podemos dar esa carta a un grupo de alumnos, y hacer que los alumnos investiguen un poquito. Porque claro, en la carta se supone que aparecería el año y demás. Pues, que investiguen un poquito el contenido de esa carta y que te hagan una redacción o que te digan “Esto sucedió en este año, que el hecho histórico así más importante fue la Batalla de no sé qué, y aquí pasó esto”. Entonces, yo creo que pues así sí que se podría trabajar a través de la carta. Con la espada, por ejemplo, pues igual, que busquen determinada información sobre la espada, ya no se hizo en tal, sino también asociarlas a guerras a batallas. No sé, que sí, que se podría trabajar de numerosas maneras.

134.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

Es que nos vamos a lo de antaño, a las clases tradicionales. ¿Qué tengo que saber hacer? No, yo creo que es más ¿qué sabe hacer? Y si, ¿cómo yo le pongo yo a este alumno un 8 y a este un 6, en función de qué? Yo creo que primero tienen que haber unos criterios de evaluación, ¿no, unas rúbricas, en las que yo creo que es más importante la actitud y la participación que realmente lo que lleguen a saber. Está claro que si un alumno no entiende nada o no sabe explicarte nada o no conoce nada, pues ese alumno pues realmente va a tener menos nota que un alumno que sí que sepa. Pero, por ejemplo, si este alumno no entiende nada, pero tú ves que está participando, que está intentando entender lo que se está haciendo, lo que se está viendo en clase. Y luego, por A o por B es incapaz de captar esta información, pues yo creo que hay que ver, primero, que es lo que le pasa a este alumno, cual es el problema... Y luego, a lo mejor es que la manera de transmitir este conocimiento a este alumno no es la correcta. Es que claro, es que es difícil. Es difícil. Yo creo que me basaría en la actitud, en la participación, y también es que claro, centrarlo también al contenido. No sabría explicarte el por qué exactamente. Más que nada es la intención. Ósea, yo puedo saber mucho o puedo conocer mucho, pero, si no voy predispuesto a ello, realmente no me va a salir bien, o no voy a dar lo mejor de mí. En cambio, si otro alumno sabe menos, pero trabaja más o va más predispuesto, yo creo que ese alumno se merece más nota. Es cómo todo, quien trabaja recoge frutos.

135.E

RECUERDOS ESCOLARES

135.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

En Primaria sí, éramos más pequeños y las hacían más o menos dinámicas. Luego en secundaria, excepto en 2º que, sí que las hicieron de una manera que a mí me gustó mucho, las demás no, de hecho, en 3º y 4º alguna clase me dormí, cuando nos ponían películas que no tenían cierto interés para nosotros, porque o bien no llegábamos a ese conocimiento o lo que sea, pues me quedaba durmiendo. Y luego, en Bachiller, en 1º por las circunstancias que tuve en clase, porque la profesora estuvo de baja, luego vino otra, pues tampoco fue muy bien, Luego en 2º de Bachiller, también me gustó porque el profesor que teníamos nos lo hacía también muy dinámico, y a mí me gustaba ir a las clases

135.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Recuerdos positivos, sobre todo del instituto, de esta profesora que te he dicho, porque nos lo contaba todo como si fuera una historia, ósea como si fuera un cuento. Ella se inventaba pues personajes... Lo hacía muy dinámico. Y luego el profesor de 2º de Bachiller también porque nos ponía muchas películas actuales, digamos, relacionadas con el tema y se involucraba un montón en las clases, se notaba que a él le gustaba. Entonces, eso hacía que nosotros nos involucrásemos bastante.

135.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Cuando te soltaban el tostón o simplemente se ponían a leer el libro, te leían lo mismo que tu estabas leyendo, no te explicaban nada nuevo. Y el subrayar, subrayar y esquema, las clases se basaban en eso muchas veces. Y lo recuerdo negativo porque para hacer eso, para que me leas el libro y no me expliques nada más, a ver no lo podía hacer yo en casa, porque era pequeña, pero realmente no me estas aportando nada nuevo, más allá de lo que hay en el libro.

135.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

Pues un poco también el de dónde venimos, el por qué estamos ahora donde estamos (Entra todo, ósea ahí entra conceptos, procedimientos, valores, actitudes, todo lo que pienses que aprendiste en esas clases). En cuanto a valores, el hecho de muchas veces decisiones que se tomaron en el pasado, el por qué se hicieron y demás. A lo mejor a la hora de saber situarme ideológicamente o ver lo que pasó y por qué pasó, pues también me hace situarme a mí ahora, en un punto o en otro. (¿Recuerdas algún concepto, algún proceso histórico que vieras en esos años?) A mí sobre todo me marcó la Segunda Guerra Civil, todo el tema de Auschwitz, a mí eso me gustó mucho, eso se dio más en el instituto.

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Pero porque luego tengo a mi padre que también le gusta, entonces entre lo que dábamos en clase y demás y la influencia de mi padre pues también hace que me atrajera más ese tema, y se me quedara más.

135.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

En Primaria, lo que te he comentado, sobre todo el llegar a clase, sacar el libro, leerlo, leerlo la profesora o cada alumno leer un poquito, subrayar entre todos y hacer un esquema, y corregíamos algún ejercicio y tal. Luego en el instituto, excepto esta profesora que, a ver, seguía el libro, pero ella siempre estaba de pie, nos contaba anécdotas, entonces seguía una rutina un poco distinta en ese aspecto porque, aunque sí que seguía el libro y la temática que había y demás, lo dejaba un poco de lado. Luego el de Bachiller, el de 2º lo mismo, los demás leer, subrayar, ejercicios y poco más.

135.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

El que tuve en 2º de Bachiller, porque era un hombre súper cercano a nosotros no dejaba de ser un profesor, pero siempre estaba muy pendiente de nosotros. Es que el simple hecho de que se le notara que a él le gustaba lo que estaba haciendo, hacia que nosotros estuviéramos muy pendientes de la clase. Realmente el explicar, contar algo que tú te crees, si tu o te crees lo que estas contando o lo que estas explicando a los alumnos, poco les puedes transmitir. En ese aspecto me quedaría con él. (¿Qué te gustaría coger de él?) Pues realmente el sentir que lo que estoy explicando me gusta, lo transmito por algo, no porque simplemente lo ponga en el currículo o lo ponga en el libro, haciendo un poco mío también ese conocimiento.

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL

135.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

Hemos tenido solo la de este año.

(¿El año pasado no tuviste...)

Ciencias Sociales para maestros. ¿Aunque no se considere Didáctica de las Ciencias Sociales?

(Si, sí. Es que le cambiaron el nombre el año pasado creo. Si, estas dos. ¿Qué recuerdas? Y, ¿qué aspectos, si es el caso, te han influido en tu modelo de docente futuro? Es decir, tú te imaginas, tienes una imagen de ti en el futuro dando clase, ejerciendo como maestra, en esa imagen influyen muchas cosas, ¿crees que estas dos asignaturas han influido algo en esa imagen que tienes proyectada? ¿sí o no? Y si es que si, ¿de qué modo?)

Es que realmente estas dos asignaturas de este año, ósea, esta nos la han dividido en dos partes, ¿vale? La parte más teórica y ahora que estamos con la práctica. La parte práctica, la acabamos de empezar realmente, pero sí que considero que me va a influir, porque es donde realmente estamos trabajando nosotros las Ciencias Sociales, estamos programando unidades didácticas, haciendo actividades, tal. Pero la otra parte más teórica y la del año pasado es que para mí están siendo prácticamente lo mismo. Entonces es un poco, esa repetición. Entonces, ¿qué ha podido influir en mí? En intentar no repetir a los alumnos, porque llega un momento que dices: Otra vez esto.

(Ósea, ha influido como algo que no quieres hacer)

Exacto.

(Vale. Pero dilo tu mejor...)

Pues sí, ha influido pues eso, en que no quiero repetir, no quiero hacer a los alumnos el repetirle siempre lo mismo. Y luego la parte positiva, en este año en la parte práctica sí que ha influido en maneras de poder dar la clase, tener más recursos didácticos para hacerles llegar las Ciencias Sociales, ese aspecto si, positivo.

(¿De qué manera ha influido esto último que me has dicho (los recursos, etc.)? Ese aprendizaje que dices que has desarrollado ahí, ¿cómo se ve reflejado en tu modelo docente futuro? Es decir, cuando seas maestra y ejerzas como maestra, ¿qué harás que hayas aprendido en esas clases?)

Pues, ya que, en estas clases nos están presentando muchas formas, muchos recursos didácticos, como puede ser el Trivial de hoy, como puede ser excursiones, no sé, muchas cosas. En mi futuro quiero utilizar eso, no quiero utilizar lo que he vivido en Primaria del libro. Si, obviamente, o no tan obvio, tendré el libro como apoyo, pero no quiero basarme en el libro, quiero basarme a raíz de eso hacer o mi manera de dar la clase, pues, hacerla más dinámica, más cercana a los niños. Entonces, en ese aspecto si, en esa parte sí que ha influido el enseñarme otras maneras de poder dar la clase.

135.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

Al plantearnos el hacer unidades didácticas, nosotros buscarnos la manera de intentar ser distinto a lo que hacen los demás. Entonces eso te hace, que los demás hayan planteado una serie de actividades de una manera o recursos y tal, en el caso de mi grupo buscar otras maneras para no hacer lo mismo. Porque yo qué sé, sabes que al final te van a poner una nota, entonces intentas ser distinto. Entonces, tener un gran abanico de recursos y de actividades para el futuro.

135.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”

Una exposición que hicieron unos compañeros, basándose en la escuela al aire libre. Que nos fuimos ahí, a los céspedes de Tarongers a hacerlo. Porque fue algo diferente también para nosotros, no fue la típica exposición que te sientas en clase y estas escuchando como hablan, que realmente no te enteras, a no ser que te digan que la exposición luego vale

una pregunta o algo, no te enteras de las exposiciones. Entonces esa fue muy distinta, muy dinámica y el hecho de que fuera al aire libre, la recuerdo como positiva.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

135.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

Realmente en cuanto a Historia, servir, servir pues lo que te he dicho antes, un poco el conocer que estamos en el punto en el que estamos porque antes ha pasado algo. Sino hubiera existido la Guerra Civil, o si no hubiera estado la República o lo que sea, pues probablemente ahora nuestra situación como país o como mundo sería diferente. Entonces, es un poco saber el porqué de las cosas que están pasando ahora, y saber un poco también como actuar en base a lo que pasó en el pasado. No es como Matemáticas, que para hacer la compra o cosas así de la vida cotidiana, las aplicas, la Historia es más a nivel personal, lo que te quieras quedar tú. (¿Qué quieres decir con esto?) Porque a ver, a lo mejor a mí hay cosas que si me han marcado y yo sí que me las quedo para mí, pero yo tengo compañeros que no le gustaba para nada la Historia, y se lo aprendían para el examen y *au*, y hoy en día probablemente no recuerden nada, o lo más característico. El servir ahora para mi vida actual me sirve porque hay cosas que, si me han marcado y me han gustado, a mí me gustaba la historia, entonces para aplicarlo yo ahora porque me quedé con ellas. Pero si te lo aprendes simplemente para un examen y ya está, a lo mejor no te acuerdas de nada.

(¿Crees que tu paso por la facultad ha influido en esta utilidad que le das a la Historia? Me has dicho: En mi vida me sirve pues para esto. ¿Crees que lo que habéis dado aquí, lo que has aprendido aquí ha influido en esto o no?)

¿Cómo? ¿Cómo?

(Si. Te he preguntado un poco: ¿Para qué te sirve la Historia? Y me has dicho: Pues me ha servido para tal... Si en esto que me has propuesto, en estas ideas si tú crees que la Universidad, la formación que has recibido aquí, si ha influido en que le des esa utilidad a la Historia o no)

A ver, las didácticas de Ciencias Sociales y eso quizás sí. Porque es un poco todo eso que yo he aprendido también aprender como poder transmitirlo. La asignatura de... no sé cómo se llamaba, no sé si era Historia para Maestros o Ciencias Sociales para Maestros, no lo sé, que es más contenido teórico, es que es otra vez repetir lo mismo, llega un punto que dices: Hemos estado realmente 2/3 años dando Ciencias Sociales. Te digo esta como muchas otras asignaturas que también se han repetido. Entonces, llega un momento que realmente cansa. Pero la que es Didáctica sí. (¿Y de que te ha servido exactamente esa asignatura que dices que sí que te ha servido?)

Pues, todo lo que yo he recogido durante mis años de escolarización, el saber también cómo aplicarlo para los alumnos. Jope, yo lo he podido aprovechar, pues como puedo hacer que los niños también aprovechen eso. Que no vean la Historia como: Puf, Historia,

es algo del pasado, no me interesa. No, hacerles ver que eso también les va a servir. Atraerles a la Historia.

(Has dicho les va a servir, a ellos. ¿Cómo crees que le va a servir?)

A ver, a lo mejor ya no tanto que les va a servir, sino que hacerles ver que no es algo que se tienen que aprender para un examen y ya está, sino que es algo que porque fuera algo antiguo no deja de ser importante para nosotros. Por lo que te he comentado, si están ahí es por algo y todo lo que pasó. Ósea, que no es: Uy, ya ha pasado y ya no importa. No, es algo que en la actualidad sigue importando.

135.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

Aprender lo que ha pasado. Porque realmente el currículo, es que tampoco me sé el currículo de Ciencias Sociales ahora mismo. (Pero más o menos...) Si, más o menos realmente los contenidos que hay, la Historia: el Paleolítico, el Neolítico tal, el franquismo.... realmente está pasando por las diferentes fases, entonces, conforme está enfocado, conforme a mí en muchas ocasiones me lo han transmitido, es aprender lo que pasó y ya está, en Primaria, sobre todo.

(Quiero decir, ¿por qué está ahí? ¿qué se pretende? ¿qué se está buscando?)

No sé...

(¿Qué finalidad crees tú que debería tener? Si pudieras diseñar el currículo, ¿qué finalidad le darías a la Historia?)

¿Qué finalidad le daría a la Historia? Pues no sé, a ver, que lo aprendieran, pero no de la manera que yo la he vivido, sino que fuera más de investigación para ellos, que ellos descubrieran, la vivieran. Yo qué sé, si a lo mejor están dando las pinturas rupestres, ¿por qué no pueden pintar ellos? En lugar de aprender y ver dibujitos, no sé, que fuera más vivencial, quizá.

(Porque de ese modo, ¿qué piensas que conseguirías?)

Pues que realmente, ellos sentirían la Historia. Si ellos la están haciendo, la pueden interiorizar más.

(¿Interiorizar esos conocimientos?)

Si.

135.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado Fuentes históricas?

Pues un poco lo que te he dicho ahora, todo lo que sea que ellos puedan hacer, que no sea solo recibir la información. Que ellos hagan pues, yo qué sé, lo que te he dicho, si hay pinturas rupestres, que pinten. A lo mejor las excursiones, las actividades complementarias, que muchas veces las tienen en el cole como un día de diversión y ya está, que también sea parte del tema, que no sea una actividad extra que haces si te da tiempo y ya está.

(¿Algún recurso me podrías decir más? Lo puedes haber trabajado en clase o no, o haberlo visto en prácticas, que tu creas que puede facilitar el aprendizaje)

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Pues mira, hoy, no sé si tú has llegado a verlo en la clase, que estaban haciendo unos compañeros una didáctica que han hecho un trivial. Pues juegos así, que a lo mejor yo qué sé, como final de tema, que recoja toda esa información y que sea jugando. O haciendo algún proyecto que tengan ellos que buscar cosas por Internet. O algún tema que realmente les interese, que preparen ellos pues lo que sea, un mural o que también busquen ellos cosas que les guste, no solo que se tengan que dar, que también.

(¿Has utilizado alguna vez, o han utilizado contigo, cuando eras estudiante, tanto en el colegio como en el instituto, y aquí en la facultad, y cuando has hecho las prácticas, como profesora de prácticas si las has usado? O sea, durante los tres periodos que te he dicho antes, las han podido usar contigo y, durante las prácticas las has podido usar, ¿el trabajo de la Historia con fuentes históricas?)

En Bachiller, básicamente para preparar el Selectivo. Porque en el Selectivo, sí que te dan un texto histórico, entonces ahí.

(¿Sólo ahí?)

Bueno y aquí en la Universidad también. En la asignatura de 2º también nos daban textos históricos y demás. Y subimos a ver también, cuando la Historia de la Escuela, no es tan de Ciencias Sociales quizá, pero sí que vimos materiales que utilizaban antiguamente y eso.

(Y si tú como maestra, tuvieras que diseñar una actividad, del nivel que quieras, con una fuente histórica, no te digo como diseñarías la unidad didáctica exactamente o la actividad en concreto, pero si ¿qué buscarías con esa actividad? Puedes pensar en la fuente histórica que te dé la gana, y en el nivel que te dé la gana. Lo usaría de esta manera para conseguir esto de mis alumnos.)

Pues, es que así de repente... No sé, con lo que te he dicho que hicimos nosotros con lo del material escolar y demás, ya no material escolar, porque en el cole ya no se da eso, pero por ejemplo cuando están dando el tema de la Prehistoria, la evolución de los humanos, el proceso que hemos tenido, pues a lo mejor si existiera la posibilidad de llevarles restos óseos o cosas así, que ellos vieran, que no sea simplemente el dibujo, que toquen. Que ellos lo vean en sus propias manos ese proceso.

(Y, por ejemplo, en esa actividad, ¿cuál sería la finalidad que le buscarías tu? Que ellos estuvieran con los huesos, y los tocaran y los manipularan...)

Pues que realmente, a ver porque si tú a mí me lo pones en un libro, pues sí, yo lo veo y tal, pero a lo mejor no puedo llegar a imaginarme como era eso. Pues a lo mejor, realmente que puedan llegar a visualizar a ese humano de la Antigüedad. Que realmente interioricen ese proceso que ha habido, porque al verlo y demás puede, quizá, sentirlo mejor.

135.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

Realmente yo me intentaría fijar sobre todo en el proceso que ha tenido ese alumno. Ósea, si un alumno ha empezado sabiendo nada de ese tema, pero luego, yo qué sé, ha mostrado una actitud bien y tal, pues no fijarse solo en lo que llega a conseguir sino en su evolución. Entonces, cada uno a lo mejor tendría un baremo diferente, según los conocimientos previos que tenía.

ANEXOS

(Pero ¿hacia dónde irías?)

Hacia la mejora personal de ese niño. Ósea, yo puedo tener una persona, un niño o una niña, que supiera mucho del tema, pero consiguiera aprender poquito, porque a lo mejor: Como ya se mucho pues no atiende. Y un niño que no sabía prácticamente nada ha evolucionado bastante. A lo mejor, aunque se quede en conocimiento y en saber cosas de ese tema por debajo de esa otra niña que sí que sabía, si su actitud ha sido positiva de querer aprender y demás, pues el proceso suyo ha sido mucho más favorable que el de la otra.

136.E

RECUERDOS ESCOLARES

136.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

(Empieza contestando ya a la pregunta)

De lo que me iban diciendo tenía que ir subrayándolo. Y la verdad es que no eran nada motivadoras, y yo que era un niño que me costaba estudiar todo de *memorieta*, pues la verdad es que tengo muy mal recuerdo de ello. Porque, es lo que te digo, cómo que están acostumbrados los profesores a darlo todo de forma que no atiende de ninguna forma el niño, lo único que dan es lo que está en el libro y lo que se tiene que dar, por ejemplo, en Bachiller, lo que se tiene que dar en el Selectivo. Y a veces ni eso, porque en mi Bachiller, por ejemplo, tenía una profesora que ya era bastante mayor, y en ningún momento fue encarado hacia lo que daban en el Selectivo, pero es que tampoco lo dio de una forma que la gente pudiera pillarlo mejor, porque nos lo contaba cómo si lo hubiera vivido ella, como si fuera una historia, con el libro cerrado, pero realmente luego llegabas al examen y no podías mostrar lo que habías aprendido, ni siquiera si te lo habías estudiado de memoria. Porque, por una parte, tenía ya cogidos a los que tenían que sacar un 10, y a lo mejor, el que sabía que venía de familia bien y que de normal sacaban 9, les ponía un 9 y ya está. Incluso ellos, que eran amigos míos, me decían que algún examen no supieron lo que poner y se enrollaron contándole de otra pregunta que se acordaban mejor, y aun así les pusieron un 9. Y yo estuve todo el curso, había momentos en los que sé que un examen me salía mejor o me salía peor, pero había exámenes que sé que me merecía más, y, por ejemplo, siempre saqué un 6 o un 6+ cómo ponía ella, “cómo este ha rellenado más hojas pues te pongo un 6+”. Así que la recuerdo con bastante mala pinta.

136.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Recuerdos positivos de la clase de Historia... Los únicos recuerdos positivos que tengo de la clase de Historia eran cuando aprobaba con una nota un poco más alta. Y era porque sencillamente me salía un examen perfecto porque me había pasado, a lo mejor, desde el primer día que empezamos el tema hasta el último estudiándomelo de memoria. Y cuando llegaba al examen lo plasmaba perfectamente, y podías ir a la profesora y decirle: “Es que está tal cual está en el libro”. Y te podía poner buena nota, y dices, bueno por lo menos todo lo que he estado cara al libro se ha plasmado ahí. Pero bueno, son muy pocos recuerdos.

136.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Por los recuerdos negativos, cómo he dicho antes, es que yo pienso que se pueden dar las clases de Historia de una forma que la gente pueda motivarse más, pueda tener un poquito más de iniciativa. Darles iniciativa a los alumnos, y no todo que sea una clase puramente

teórica. Y pienso que eso es lo que siempre nos ha hecho, bueno, a mí y mis compañeros de clase, nos ha hecho ver a la clase de Historia cómo un lastre en el curso. Porque el recuerdo negativo es que siempre era estudiar del libro, y a lo mejor tenías que hacer otros exámenes, tenías que hacer trabajos, pero siempre tenías el lastre de, cómo tienes que estudiarte 20 páginas de este libro, siempre lo llevabas... Cada tarde tenías que estudiar un montón, tenías que sabértelo al pie de la letra, la negrita, lo que no es la negrita. Y al final, yo pienso que para muchos de mis compañeros y para mí, muchas veces era un desastre.

136.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

Pues, es que yo realmente pienso que más allá del conocimiento general que te da la clase de Historia, es que no he aprendido más que eso. Porque, cómo has dicho: procedimientos, formas de dar la clase, no he aprendido nada de eso, porque siempre me lo han dado de forma teórica, de forma que yo he llegado, me he sentado en el pupitre, y a lo mejor podías estar toda la clase mirando la pared, que luego ibas a llegar a casa y tenías que estudiar del libro. Y hay veces que, claro es Bachiller, es la ESO, y no es cómo en la Universidad que ves que una clase es inútil y no vienes, ahí tienes que ir a todo. Pues, ibas, y muchos pues mentalmente no estaban, porque sabías que tenías que llegar a casa y estudiártelo todo. Así que, poco más que conocimiento general que te pueda generar que puedes utilizarlo en una conversación con alguien que esté hablando de eso.

(¿Recuerdas algún contenido? Algún contenido, un proceso histórico... “me acuerdo que dimos aquello”)

Si, me acuerdo bastante, que lo explicó de forma cómica, la profesora esta que era un poco más mayor de Bachiller, cuando hablaba de la Constitución, que hablaba de la Pepa, nos puso cómo situaciones de ese momento, nos lo contaba cómo una historia, cómo he dicho, algo cómica, con anécdotas. Y eso puede ser que nos metiese un poquito más en el contexto... Ese momento sí que lo recuerdo con un poquito más de, cómo que estaba más atento, con un poquito más de soltura. Más acontecimientos de la Historia... Que diga “esto se me quedó en cuanto lo escuché”, pues a lo mejor la Guerra civil, algunas anécdotas que también nos contaba. Cómo te digo, las cosas que me acuerdo más, que me acuerdo hasta el momento, lo que estaba pasando en ese momento, es porque la profesora nos metía en el papel, poniéndonos anécdotas sobre la situación en la que estaba viviendo. No sólo: “aquí estaba Franco”, “aquí estaban los que querían derrocar a Franco”. No, te ponía un poco: “así era cómo vivía la gente de ese momento”, “aquí la gente hacía estas cosas”. ¿Sabes? Nos metía un poco en el papel, y ahí es cómo podíamos acordarnos un poquito más de las cosas que estábamos dando.

136.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Pues, por ejemplo, en Secundaria llegábamos a clase, nos sentábamos, empezábamos a leer por turnos, y cuando acabábamos de leer, el profesor nos decía lo que teníamos que subrayar, hacíamos los ejercicios, y se acababa la clase. Llegabas a casa, y te tenías que estudiar lo que habías subrayado. Y en Bachiller, llegábamos a clase, nos sentábamos, el profesor, bueno la profesora se sentaba y decía “Hoy vamos a hablar...” y te decía a lo mejor el titulito de lo que íbamos a hablar y te contaba toda la Historia. Ósea, sin apartados, sin nada, ósea te lo contaba todo de una, todo lo que ella, a lo mejor, se acordaba, y se acababa la clase. Y realmente, ósea, ni estas dando el libro ni prácticamente te estas enterando de lo que está diciendo ella, porque lo contaba cómo, pues un poquito también no sabía medir los tonos y te dormías un poco. Pues al final se acababa ahí, se acababa la clase y te ibas cómo “Ya está, a estudiar lo que hay, y ya está”. Así era una clase, llegabas, me sentaba, prácticamente las dos, subrayaba lo que tenía que subrayar, hacías los ejercicios y te ibas a casa.

136.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

A ver, profesor de Historia... Pues, a ver, la verdad es que, aunque aún lo llevemos poco tiempo, me están marcando bastante los dos que estamos teniendo este curso. Porque no voy a hablar de Secundaria y Bachiller porque no me ha marcado nada, nada más de lo que no tengo que hacer. Y de este curso, estoy teniendo dos profesores que ahora mismo no me sé el nombre, pero bueno, es de Historia de las Ideas y del Currículo. Y, por ejemplo, estamos estudiando el calendario, que a mucha gente le puede parecer que no nos sirve para nada, pero es cómo que le dan cómo un motivo para que tú te intereses. En un primer momento te están explicando una cosa, y tú dices “¿Esto para qué me sirve a mí?”. Pero, es que te llevan hasta lo que te quieren enseñar, cómo que te explican el origen. Entonces, luego cuando lo ves todo dices “Ostras, pues sí que valía la pena”. Y yo la verdad es que soy una persona que, si me hablan de tú a tú en clase, me entero bastante de las cosas y estoy bastante metido. Y la verdad es que eso lo están consiguiendo. Y, además, eso la primera parte que estamos estudiando Calendario. Y luego, la segunda parte, que estamos estudiando ya Historia más pura, el profesor tiene cambio de tono, habla contigo, se mueve por la clase, utiliza exposiciones de los compañeros para que te expongan las cosas que tiene que dar en la asignatura. Y la verdad es que me llama mucho la atención porque es que yo estoy todo el rato atento, y no sé, aunque hay algunas cosas que son pesadas, no sé, ese debate que da con los alumnos, ese cómo ir descubriendo las cosas, te da unas pautas y tú las descubres y él te dice: “Vale, eso, ¿pero ¿qué más?” Y otro sale y “Vale eso”, y estás todo el rato cómo en tensión, pero tensión buena, de querer aprender lo que va después. Y yo creo que es eso, que es interactuar con el alumnado, hacer un debate, no que solo sea “Yo lo sé todo y vosotros me escucháis”, sino que podamos descubrir de forma conjunta.

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL

136.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

Ósea, por ejemplo ¿en Secundaria, en Bachiller, en todo?

(No, aquí, en la asignatura.)

Ah vale, Ciencias Sociales de aquí.

(Didáctica de las Ciencias Sociales. Qué es en 3º Fundamentos, ¿no? Y la de 4ª se llama Didáctica.)

Si.

(¿Qué recuerdas? ¿Y qué aspectos, si los hay, te han influido en tu modelo de docente futuro? Que cuando sea maestro, “Pues esto me gustó mucho”.)

Pues para mí, por ejemplo, a lo mejor lo he idealizado, pero para mí en la asignatura de Ciencias Sociales de aspectos aplicados de este año, ha sido la mejor de la carrera. Porque es una asignatura que te preguntan ¿Qué piensas? Y no te dicen esto está mal esto está bien. Y eso me ha marcado un montón, porque yo doy clases de repaso y me ha enseñado, aunque parezca una tontería, me ha enseñado a que cuando el alumno te responde no tienes que decirle: “No, pero...”, sino decirle: “Pero que más podemos sacar. Intenta pensar un poquito más”. Eso es algo muy importante, porque cuando al alumno le dices: “No, pero...”, le estás condicionando a que diga lo que tú quieres decir, ósea lo que tú quieres que te diga. Y realmente, de aquí he aprendido que todo el mundo tiene algo que decir. Y que puedes hablar libremente, puedes, cómo he dicho antes, que hablar cosas que tengan sentido, dar tu opinión. Y todo el mundo tiene algo dentro, lo único que necesita es hablarlo, sacarlo. Yo si a lo mejor no estoy dando esta charla, muchas de las cosas que estoy diciendo a lo mejor se me quedarían en mí, y ni siquiera las pienso. Entonces, no me doy cuenta. Pues yo creo que esta asignatura de Ciencias Sociales podría haber dado esta asignatura y todas las demás en un año, ¿sabes? Ósea, esta asignatura en un año, y todas las demás en un año. Porque de aquí es de donde estoy sacando las cosas de verdad. Porque esta carrera, al final, lo que me está ofreciendo es que, vale, yo estoy madurando con ella, estoy estudiando unas cosas. Pero al final lo que estoy aprendiendo hacia mi futura profesión cómo docente es cómo madurar un poco, saber escuchar. Y todo eso lo estoy aprendiendo en Ciencias Aplicadas. Todo esto es cómo todo lo que ya tenía, desarrollarlo. Ósea, abrirme. Y yo, ósea, me doy cuenta que, por ejemplo, J. C., cuando puede haber algo que le guste o que no le guste, pero yo me doy cuenta de que escucha a todo el mundo y que respeta todas las opiniones, y hace que todo el mundo haga debate. Porque esa forma es la que todo el mundo puede sacar lo que lleva dentro, y puede aprender, incluso de sus propias palabras cuando las saca.

136.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

¿Cómo diría que se ha producido?

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

(Es decir, ¿llegó J.C un día e hizo un esquema en la pizarra y tú dijiste: “Ostras, ¿tiene razón”? ¿O ha sido de otra manera?)

Ha sido de forma práctica. Ósea, nosotros llegamos y de repente, yo qué sé, lo vi un tío con el que se puede hablar. Y de repente, nos puso a todos en, cómo en corro. Que eso también lo he dado en Planificación, que se pone así aposta para debate. Y no sé, cuando un profesor te viene y lo primero que viene y te dice: “Os digo cómo va a ser el examen, lo que voy a puntuar, lo que tal”. Si no te viene y te dice eso, si te viene y te va de otro rollo, te viene y te dice: “Vamos a hablar sobre esto. ¿Qué pensáis sobre esto? ¿Qué pensáis sobre esta asignatura?”. O te viene y te habla de tú a tú, te habla a la cara, te pregunta, habla con todos a la vez, pero de uno en uno. Y ha sido de esa forma, ósea ha sido de la forma de coger confianza, de saber que cuando yo hablo, no me están juzgando, me están escuchando. Y eso es muy importante porque le das importancia a lo que he dicho, a que te estén escuchando, a que no te están diciendo: “Vale, dime lo que piensas”, y luego pasa de ti y se pone a dar su temario. No, parte de ahí. Y eso es una cosa que nos ha dicho, que, por ejemplo, que cuando tú estás, cuando tú le dices a los alumnos. “Vamos a ver vuestros conocimientos previos. Vamos a ver lo que sabéis ya, antes de la unidad”. Pero luego pasas de ellos y te pones a dar lo que tienes en el libro. Pues realmente ellos no se sienten valorados. Pues yo creo que J.C nos valora. Y eso es muy importante, porque a mí, por ejemplo, cómo alumno y cómo futuro docente, me llena mucho que una persona se preocupe por lo que yo pienso.

136.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”

Vale. Cuando yo voy a hablar, sé que lo que voy a decir tiene sentido y sino no levanto la mano. Pues, yo qué sé, me pongo nervioso. Porque tengo que decir muchas cosas y las tengo todas ahí. Pues yo, por ejemplo, cuando estoy en Ciencias Sociales, tengo ese cosquilleo. Y mientras en otras asignaturas me quedaba con ese cosquilleo y no podía decir nada porque pasaban a la siguiente cosa, porque había cosas más importantes entre comillas, o porque teníamos que dar tema. Aquí siempre puedo decir lo que pienso y quedarme sin ese cosquilleo. Siempre puedo salir a debate, porque él, aunque pierda una clase entera hablando de un debate, nos deja hablar a todos. Y eso es un recuerdo buenísimo, porque me va a ayudar muchísimo, por ejemplo, en Primaria, que muchas veces pasa algo en la calle y vas a clase y dicen “No, no pero no habléis de esto que tenemos que dar clase”. Pues eso es muy buen recuerdo porque tienes que saber que no estás solo tú en su entorno. Y que tienes que escuchar a lo que está a tu alrededor, porque todo depende, ósea todo hace mella en lo que el alumno va a desarrollar. Y eso lo hace muy bien J.C. Ósea, J.C, pasa una cosa fuera de la Universidad y la lleva a clase, la trabaja y todo el mundo se queda con eso. Ósea, yo no he faltado a ninguna clase de J.C porque sé que en cada una me voy a llevar una cosa nueva. Y eso, pues, siento que esos gusanillos que tengo cuando quiero explicarlo todo, yo qué sé, puedo sacarlos y decir: “Vale para algo”, y me siento muy bien cuando estoy en esa clase.

(Vale. ¿Quieres decir algo más?)

Bueno, solo decir que eso, que debería de haber más clases cómo esta, porque he dicho muchas cosas buenas, pero porque estoy hablando de la clase de Ciencias Sociales, que es justamente... Si me hubieras venido de otra asignatura habría dicho que muchas de las asignaturas son inútiles, que incluso hay profesores que consideran las demás inútiles, y que nos dicen que esta carrera se podría hacer en 2 años. Pues yo en parte estoy de acuerdo, porque me acuerdo de una reflexión que hice en 1º, que era 1º, que me puse a decir un montón de cosas que había malas de la Universidad, y que único que tenía bueno eran las vistas. Y es que yo pienso que es así. ¿Qué me llevo bueno de la Universidad? Que he madurado. ¿Por qué he madurado? Porque llevo 4 años, todo el mundo madura en 4 años. Y al final, pues creo que esta carrera está mal estructurada. Y ya está.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

136.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

Pues a ver, ¿para qué diría que me ha servido la Historia?

(Si, en tu vida.)

Si, sí. A ver, yo diría que es que la Historia es una de esas cosas que las aprendes y hasta que no se te da una situación en tu vida que la necesitas no le ves el sentido. Porque está muy bien que sabemos de nuestro pasado, sabemos de cosas que han pasado y que no somos ignorantes en ese aspecto, ósea, nos sirve para no ser ignorantes en ese aspecto. Pero luego se te dan situaciones en la vida en la que puedes, yo qué sé, cómo contextualizar todo lo que has dado. Y yo soy una persona, por ejemplo, que utiliza mucho los ejemplos, que utiliza mucho las situaciones que me pasan en mi vida para ayudarme a lo que me va a pasar después. Y la verdad es que hay momentos en los que dices, y más en esta edad, yo en esta edad me estoy dando cuenta que observo situaciones que a lo mejor han pasado en la Historia, y aunque no se utilicen mucho porque está claro que hay ejemplos más fáciles, puedes verlo, puedes ver cómo se ha desarrollado una guerra, cómo se ha arreglado ese conflicto, cómo ha ido cambiado la sociedad. Porque realmente, en una clase o en un grupo social podemos ver esas grandes cosas que han pasado en la Historia, lo podemos ver a pequeña escala. Podemos ver cómo un pequeño grupo se separa, y hay un gran grupo que, a lo mejor manda, y ese pequeño grupo se revela y... Yo qué sé son cosas que si te los planteas cómo ejemplos pueden servir mucho, cómo puedes ver un poquito cómo va a desarrollarse el futuro. Dices “Esto ha pasado antes. Esto podemos mirar atrás y decir: Sé cómo va a seguir a partir de ahora”. Y no sé, yo creo que me ha servido para eso, me ha servido para tomar como ejemplo situaciones de la Historia y decir: “Ahora sé cómo actuar porque ya ha pasado algo así”. Y por eso creo que es importante que el profesor sepa dar bien la Historia y sepa interactuar con el alumnado para meterle en la Historia, para decirle:” Mira, es que esto ha pasado en la Historia, pero te puede pasar a ti el día de mañana en tu vida, en una clase...” ¿Sabes?, porque la Historia también es aprender sobre rebeliones, sobre libertad de expresión, sobre derechos... Y todo eso yo creo que es algo muy importante para el ser humano,

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

porque un ser humano no se nutre de lo que se ha luchado en un pasado, no se sabe lo que se ha ganado, y se puede perder más fácilmente.

(¿Crees que tu paso en la Universidad ha influido en esto que me propones?)

Yo creo que no. A ver, yo creo que todo influye, va pasando el tiempo, y en 4 años claro que cambias. Pero yo creo que es más por la madurez personal que por lo que me ha podido influir ningún profesor. Porque, es que realmente, yo mi paso por la Universidad yo lo estoy considerando cómo un lugar en el que sacarme un título. Porque realmente la carrera la estoy viendo bastante escueta. Y no sé, yo creo que es más parte de la madurez. Que está claro que, si no tienes una formación, la madurez esa, tú puedes madurar mucho cómo persona, pero tienes que tener unas bases. Pero yo creo que es más por madurez personal.

136.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

Yo creo que ahora mismo, ¿cómo materia curricular? Ósea, lo que queremos que el alumno llegue a...

(Lo que el currículo actual de Historia, dentro de una ley educativa. Pues siempre tiene una intención. ¿Cuál es la finalidad que crees que tiene el currículo ahora mismo?)

Pues, yo es que creo que ahora mismo está un poco confusa, porque al final pienso que se manipula mucho el currículo para que el alumnado, aunque se hable mucho de libertad de expresión, queremos formar alumnos libres... yo creo que al final el currículo lo hacen unos pocos para que una gran mayoría llegue a pensar de forma cómo implícita, llegue a pensar lo que se quiere que se piense. Entonces, la Historia también pienso que, por mucho que lo ponga en un libro de Historia, puede estar manipulada. El ejemplo más claro que veo, porque se me ha puesto hace poco, esto que hablábamos del Descubrimiento de América y todo eso, es que el llamarlo Descubrimiento ya, estás poniendo una connotación que la gente está cómo celebrando un descubrimiento, cuando realmente pudo haber sido una invasión, pudo haber sido una invasión y ya ponerle esa connotación estás haciendo que la gente piense de una forma. Pues yo creo que el currículo de Historia se va un poquito por ahí, enseña de una forma que se ha querido, los que lo han escrito, enseña de una forma para que los alumnos vean de esa forma la Historia. Y aunque diga que muchos alumnos pueden ser que no lo acaben de pillar, o que solo lo aprendan y lo escupan, siempre se te queda algo. Y todo el mundo verá a los malos de la Historia cómo los malos, y verá a los buenos cómo los buenos. Y todo eso, pues está claro que ha sido manipulado para llegar a un fin.

(¿Y ahora mismo, en el currículo actual, ¿cuál piensas que es ese fin?)

Pues, tal vez cómo hacerle llegar al alumnado un patriotismo, podría decirlo. Yo creo, que así pensándolo un poco es lo primero y lo más claro que me viene a la cabeza. Porque realmente se nos presenta cómo héroes a gente que, a lo mejor, pues de héroes tiene poco. Y yo qué sé, fiestas tan comunes como por ejemplo el “Nou d’Octubre”, pues no sé, puede presentárnoslo, lo que he dicho, pues cómo un héroe cuando realmente son personas que no conocemos, no conocemos su vida, no conocemos su historia, no se investiga su historia. Ósea, a nosotros nos ponen en un libro que este salvó a tal, y nosotros lo aprendemos así. Pues yo creo que es eso, yo creo que es un patriotismo que realmente

creo que, si investigáramos, empezaríamos a sacar trapos sucios que dejarían a todos los héroes de guerra a la altura del betún.

(¿Y qué finalidad, si pudieras redactar tú el currículo, qué finalidad le darías a la Historia?)

Vale, pues, la finalidad que le daría yo, yo creo que iría encaminada a mostrar que no, a ver cómo lo explico. Es que yo creo que la finalidad la pondría más hacia, si habláramos de los derechos, hacia la libertad del alumno, mostrarles que no tiene que mandar uno y los demás escuchar, ósea y los demás hacer lo que dice uno. Sino que, como una especie de motivación hacia ellos, a decirles: “Una persona pequeña puede hacer un gran acto en su vida, que puede aportar mucho a la sociedad”.

Porque la Historia realmente puede ofrecer al alumno la motivación de decir: “En la Historia ha habido mucha gente que no ha hecho lo que todo el mundo quería, y ha ganado, entre comillas. Porque ha ganado en poder expresarse libremente, ha ganado en derechos, por ejemplo, las mujeres”. Ahí se podría fomentar mucho el hablar de cómo se consiguió el voto de la mujer, cómo se abolió la esclavitud. Y, no sé, yo creo que se debería de encaminar hacia hacer un alumno crítico, que sepa que su voz vale, y que sepa que cualquier persona puede hacer algo grande, aunque todo el mundo está en contra.

136.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado Fuentes históricas?

Pues yo pienso que, es que la Historia yo siempre la he visto cómo investigación. Ósea, yo veo la palabra Historia, y al lado de la palabra Historia, veo la palabra investigación. Porque cómo cualquier persona, tú le mandas que se estudie una cosa y dice: “Me la estudio porque me la han mandado”. Pero si le das a alguien una cosa sobre la que puede tener interés, y le dices: “Investiga sobre esto. Quiero ver todo lo que puedes sacar de aquí, quiero ver lo que a ti te interesa, y lo que puedes ofrecerme que tu pienses que es correcto sobre este tema”. Pues yo pienso, que eso, que el recurso principal es la investigación, el utilizar el Internet, el utilizar enciclopedias, el salir a la calle, escuchar lo que gente dice. No solo ver lo que te pone una página de un libro que lo ha escrito alguien, sino el aprender de varias fuentes, no solo mirar una fuente y decir: “Esto es lo que es porque lo pone aquí”. Hacer que el alumno se cuestione, enseñarle una cosa que se la crea, y luego decirle: “Mira, pero también puede ser esto”. Entonces el alumno se da cuenta de que no se tiene que creer todo lo que lee. Pues yo pienso que un recurso muy importante es la investigación. Que es algo que por ejemplo yo, no he practicado absolutamente nada en mi vida en cuanto a la Historia.

(Piensa en el nivel que quieras, en Primaria. ¿Cómo trabajarías con una fuente histórica, una actividad? ¿Qué buscarías conseguir? ¿Qué querrías conseguir?)

Pues, a ver.

(Una fuente o varias fuentes.)

¿Me puedes repetir la pregunta?

(Si. ¿Cómo utilizarías una fuente histórica en Primaria, en la fuente que quieras? Ósea, si no quieres explicármelo todo, al menos, ¿cuál sería el objetivo principal de la actividad?)

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

A ver yo creo que, por ejemplo, en Primaria, los alumnos tienen unos esquemas de la Historia que están un poco cómo desajustados, saben cosas, pero realmente no saben la Historia. Saben, lo que digo yo, la negrita. Yo creo que un objetivo muy claro sería formar esos esquemas, hacerles un hilo conductor. Que vean la Historia, no cómo un par de fechas y de números que se tienen que aprender, sino cómo una línea temporal en la que han ido ocurriendo diferentes cosas. Y que se queden cómo con ideas generales, que está claro que más hacia delante podrán ir desarrollando. Y yo creo que en Primaria por ejemplo pues eso es lo importante. Es decir, debes tener claro, por ejemplo, este acontecimiento histórico, que pasó así, que luego también tienes la parte que decimos “también tiene que tener su parte crítica”, vale. Pero realmente primero deben tener unas bases para que esa parte crítica se desarrolle. Pues primero tienes que enseñarles las cosas de forma objetiva. Y yo creo, cómo has dicho, el objetivo que yo les marcaría sería que tuvieran en su cabeza un esquema claro de la Historia. Para que luego más adelante puedan desarrollarlo ya de forma crítica o cómo vean conveniente.

136.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

Yo siempre pienso, por ejemplo, que, a ver la Historia siempre se ha visto cómo algo objetivo cogiendo un libro, tú vas a corregir un examen y si no está cómo en el libro, entonces está suspendido. Pues yo creo que eso tiene que cambiar un poco, yo siempre digo que, por ejemplo, cuando tú das una respuesta que tiene sentido, no puedes suspender. Porque quien te va a decir a ti que eso esté mal, cuando tiene sentido, aunque no esté lo que pone en el libro. Entonces yo creo que mediante, como he dicho antes, la investigación, mediante observar de varias fuentes... que el alumno, por ejemplo, tenga un acontecimiento, por ejemplo, la 2ª Guerra Mundial, y sepa más o menos lo que paso de forma general y que pueda explicarme un poco con sus palabras, de forma que tenga sentido, que no diga, te habla de la 2ª Guerra Mundial y luego de pasa a la Prehistoria, y dices: “Esto no es que no te lo hayas estudiado, sino que tampoco sabes lo que estás diciendo”. Le quitaría el peso al alumno de decir “Estúdiatelo tal cual”, porque ahí es cuando los alumnos se quedan en blanco, se ponen nerviosos. Y les diría: “Dime lo que piensas. Ósea, dime lo que piensas, a parte de lo que está en el libro, que debes tener una idea general un poco. Quiero que me expliques un poquito lo que hemos estudiado, he dicho lo que está en el libro, pero bueno todo lo que hemos estudiado, todo lo que hemos investigado, trabajos que hayan podido exponer los compañeros. Y con todo eso, cuéntamelo con tus palabras. Cuéntamelo cómo piensas que pasó la Historia para ti. Ósea, cómo piensas que se sucedieron los acontecimientos”.

“Pues yo pienso que este invadió esto porque se.” No sé, a lo mejor estamos hablando de Primaria que es una etapa que es un poco temprana. Pero, yo creo que se puede hacer de forma sencilla, en la que el alumno a lo mejor te puede explicar cosas básicas con sus propias palabras, de forma que no se ponga nervioso y no ponga todo un sinsentido. Porque al final, llego a la conclusión de que puede que un alumno no se pueda aprender las cosas de memoria, pero si dice cosas con sentido, tú no puedes suspender a alguien que haga las cosas así

137.E

RECUERDOS ESCOLARES

137.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

A ver, a mi es que lo que viene a ser todo lo de Historia, digamos letras en general, nunca me ha llamado la atención estudiarlo en clase, siempre me ha parecido un aburrimiento. A lo mejor tiene que ver también la forma de cómo me la han dado, porque sí que es verdad, mira sin ir más lejos, en Bachiller no dio tiempo a dar los últimos temas de la época de Franco y demás, no dio tiempo. Entonces, llegó las dos semanas de estudiar el selectivo, y dije: Vale, tendré que por lo menos mirármelo. ¿Y qué hice? Pues con lo que escuchaba yo en mi casa, de mi abuela, de mis padres, de lo que vivieron y tal, me puse ese día a comer con ellos y dije: Vale, necesito que hagamos un breve repaso de lo que habéis vivido en la época de Franco y no sé qué. Y me vi un vídeo de Historia, de YouTube, de una hora, de estos que están bastante bien. Pues con lo que escuché de mis padres y mi abuela, y el vídeo de YouTube, fui al examen, me salió justamente esa parte, bueno, esa parte junto a otras, pero bueno, esa parte. Y no sé si saqué un 8 con algo. Ósea, la Historia, a mí, me resulta más interesante... Imagínate que estamos aquí muchas personas y hablamos de Historia sin un objetivo claro final. Sino ir hablando, dialogando, intercambiando opiniones y demás, y puntos de vista. Claro, eso en lo que he vivido yo, tanto en el colegio cómo en la ESO y Bachiller, era todo el profesor soltaba todo el rollo, yo me subrayaba lo que era importante para mí, y al examen. Y así pasabas a cinco y seises. Y la verdad es que poco más.

(Ósea, ¿te gustaban las clases? ¿Dirías que te gustaban las clases de Historia? No la Historia cómo estudio)

Las clases de Historia cómo me la han dado a mí, no.

(¿Por qué?)

Por eso mismo, porque la forma de impartirla no me produce interés, me parecen aburridas.

137.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

¿Te refieres a metodología?

(A todo, vivencias, tú cómo te sentías en clase, si estabas bien, estabas, mal. Pues aquel día me acuerdo de que pasó no sé qué... Pues es un buen recuerdo)

A ver, te voy a ser sincero. La verdad es que me aburría mucho. Siempre me ponía a hablar con los compañeros, porque es que no me producía interés. Si que es verdad que en algunos puntos de, no sé por qué, pero con la época de Franco y lo que viene a ser la República y demás, siempre he tenido cómo mucho interés. Me producía en plan: A ver qué pasa, a ver qué pasa. Porque también es muy cercano y mi abuela y mis padres lo vivieron. Entonces, ahí sí que prestaba más atención y puede que eso sí que me gustase, para relacionarlo, para saber más cosas. Pero, por ejemplo, del siglo XIX, pues no me enteraba de nada, estaba en clase porque tenía que estar. Por eso, ¿recuerdos positivos?

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Pues cuando empezaban a dar temas que a mi realmente sí que me interesaban. Luego, también influía la profesora, que la verdad es que... dejaba un poquito que desear, pero bueno.

137.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Lo que te estoy diciendo, aburrirme mucho. Y el motivo es, yo creo que la metodología de la profesora: tono muy lineal, muy aburrido, hablando o para nadie o para 2 o 3, es que estábamos todos igual. Esos son los recuerdos negativos que tengo de prácticamente en todos los cursos que he dado Historia.

137.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

Si, hombre algo sí que aprendí. Quieras o no siempre te quedas con algún concepto o con alguna vivencia que está escrita en el libro, o algún dato. O cosas de la 1ª y 2ª Guerra Mundial también me interesaba, pero a lo mejor por los juegos estos del Call Of Duty y todas estas cosas. Entonces, algo sí que se aprende, algo sí que se aprende, claro.

137.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

Entraba, se sentaba, abría el libro... "Abrid el libro por la página tal" O leía o contaba a su manera esa parte de la Historia, nosotros escuchábamos, subrayábamos y ya está. Así siempre, prácticamente. Menos alguna vez que nos pusieron algún vídeo, cosas así.

137.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

Es que voy a ser muy negativo. La verdad es que no tomaría ninguna idea de ningún profesor que he tenido de Historia, tanto de la facultad cómo de mi época de Secundaria, nada, nada, no me gustaba nada. Ya te digo, lo que me gustaba es estar a lo mejor en mi casa o con los amigos, hablando de Historia, mis dudas y mis cosas, hablarlo con ellos, intercambiar conceptos que teníamos y demás. Pero digo, en clase cómo era tan metodológico y tradicional todo, no me quedaría con nada. Y en la Facultad igual, de hecho, Historia creo que se da en 2º, ¿puede ser, Historia? ¿Historia de la Escuela creo que se da en 2º o 3º?

(Si, luego en 3º y 4º dais las Ciencias Sociales. Que esas también las incluyo en la pregunta, las Didácticas de las Ciencias Sociales)

¡Ah!, ¿sí? ¿La que estoy dando con Juan Carlos?

(Si, esas también. Al final dais Historia.)

Pues sí, añadido que, no es por hacerle la pelota, pero...

(No, él no se va a enterar de esto)

Pues mira, con J.C. estamos haciendo lo que te estaba comentando. Estar en circulo, hablando, intercambiando opiniones, ser críticos con ciertas cosas... Y ahí es cuando yo

realmente sí que aprendo. Y, de hecho, siempre estoy participando en sus clases, intento participar lo máximo posible, dar mi opinión, y que uno me diga: Pues no tienes razón. Y yo escucharle y decir: Ah vale, pues puede ser, vale, puede ser que tengas razón. ¿Ves?, de J.C yo sí que voy a tomar muchas ideas para luego impartirlo en las clases que yo pueda dar. En las clases de Historia, pues si no es con un vídeo que a lo mejor les pueda aburrir, la clase en círculo, o nos ponemos, yo qué sé, sentado en un lado de la clase, en el suelo y hablar. Del tema que me interese, más o menos, enfocarlos por ahí, que ellos hablen, yo hable. Creo que, eso sí que puede funcionar mejor.

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL

137.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

Vale, en 3º si te soy sincero no aprendí prácticamente nada. Si que dimos conceptos, pero... Más bien, también es por mi culpa porque, no del todo porque también influye el profesor, pero es que no me interesaba, no me producía interés, entonces no aprendí prácticamente nada. Si que es verdad que en este curso sí que he aprendido más cosas que dimos el año pasado. Pero en cuestión de una semana o dos todo lo que dimos el año pasado, así por encima lo hemos repasado y sí que me ha quedado más claro, y he aprendido más cosas.

(¿Y qué dirías que ha influido en este año? Me lo estas diciendo tú, este año en la asignatura de Ciencias Sociales, ¿qué ha influido en la idea que tienes de ti mismo dando clase a niños?)

La manera de impartir la clase del profesor Juan Carlos. Eso es lo que más me ha influido de cómo ha distribuido la clase, cómo ha planteado sus clases para crear interés en el alumno. Eso es lo que más me ha abierto posibilidades para poder trabajar en un futuro, más me ha dado ideas.

(¿Y qué manera? ¿Qué manera es esa?)

Ponernos todos mirándonos, ósea en círculo, todos mirándonos y el profesor haciendo de una manera u otra que participemos en clase. Nos ha mandado lecturas que luego tenemos que exponer en clase y sacar preguntas para luego debatir en clase. Entonces es una manera de hacer partícipe a todos los alumnos o a los que quieran participar, tampoco es obligatorio. Es una manera de crear interés, participar, escuchar opiniones, valorarlas con las tuyas. Y luego él, pues si ve cómo el tema se descarrila un poquito, pues cómo es un profesional en esto pues sí que reconduce el tema de la exposición con una sencilla pregunta o un tema controvertido. Entonces, nosotros otra vez a hablar de eso, opinar, escuchar. Eso es lo que me ha creado a mi interés y creo que realmente funciona.

137.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Creando interés. Ósea, creándome interés por lo que está hablando y por lo que se está debatiendo. Una vez creas interés en el alumno, todo lo demás, ósea, ya tienes una gran parte de trabajo hecho. Están todos cómo más ¿susceptibles se dice no?

(Si)

137.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”

Vale. En 3º ninguna. No tengo un recuerdo así que me haya gustado mucho. Y en este curso sí. En el primer o segundo día, el mejor momento que recuerdo es cuando me di cuenta de que esa clase y ese profesor me iba a gustar y qué iba a conseguir ideas que podré trasladar a una clase en un futuro.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

137.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

La Historia me ha servido a partir del Siglo XX, que puede que la del XIX también sirva, pero es que, ya te digo, no me acuerdo de nada. Entonces, la del XX me sirve para entender muchas cosas, o intentar entender muchas cosas de las que están pasando ahora mismo. Por ejemplo, cómo se formaron los partidos, con qué fin se formaron, y qué camino están cogiendo ahora. Es básicamente eso, entender muchas cosas de las que están pasando ahora, entendiendo lo que pasó antes. No sé si me explico. Para eso es realmente que me sirve aprender Historia.

(¿Crees que tu paso por aquí por la Facultad ha influido en esto que me propones, en esa utilidad que le das a la Historia? ¿Crees que la Universidad ha influido o no?)

No entiendo bien la pregunta.

(Si, yo te he preguntado: ¿Para qué te ha servido la Historia? Y tú me has dicho: Pues yo creo que para esto. Entonces, en esto que me habías propuesto, ¿crees que la Universidad ha influido, en esa idea, en ese aprendizaje, o no?)

Es que justamente esa pregunta, más o menos salió el otro día. Entonces, también respondieron lo mismo, y es cómo afirmar lo que yo ya tenía en mente. De hecho, me salió con Juan Carlos. Entonces, sí.

137.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

Es que, ¿sabes lo que pasa? Es que, en el colegio, con los niños hasta los 11/12 años. [...] Para tener cómo un mínimo de nivel cultural.

(¿Qué finalidad crees que debería de tener el currículo? Para ti, si tú pudieras diseñarlo) Fomentar un espíritu crítico en cuanto a la Historia, bueno, en general.

(¿De qué modo? Si, fomentar el espíritu crítico. ¿Eso cómo lo diseñarías tu eso? Ósea, ¿qué quieres decirme con esto de espíritu crítico?)

Ah vale. Que no den todo por hecho. Quiero decir, que no se crean todo lo que ven. Que, si le dicen algo, ven algo, cómo te decía, por Facebook, que no se lo crean que busquen otra información para contrastarla, todo lo que conlleva eso. Que duden, que duden.

137.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado Fuentes históricas?

Internet, luego también en formato físico fotos, incluso lo que te decía de que estamos rodeados de Historia. Entonces, con todo lo que tenemos en nuestras manos se puede explicar Historia, prácticamente. Alguna salida, a algún museo, o a la propia ciudad o pueblo.

(¿Has utilizado fuentes históricas o han utilizado contigo?)

En exámenes me ponían fragmentos de textos, alguna vez me han puesto algún vídeo, luego también fotocopias de algún fragmento de algún libro antiguo, bueno antiguo, o de ahora de la Constitución o lo que sea. Fotocopias, vídeos y alguna salida a algún museo, creo recordar.

(Vale. ¿Cómo trabajarías con fuentes históricas con alumnos de Primaria?)

Les proporcionaría diferentes fuentes, y a partir de esas fuentes intentaría situarles en el momento del que me interesa a mí hablar en ese momento, para que entiendan lo que estaba sucediendo y que influencias tuvo y en qué afecto y de qué manera afectó y demás.

137.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

Lo que te decía, que yo viese ese espíritu crítico y que luego también los conceptos que se piden, que más o menos estén interiorizados.

(¿Y cómo conseguirías valorar que se ha desarrollado o no este espíritu crítico?)

Ahí está la cosa, que tendría que pensarlo muy bien eso, porque ahora mismo, es que te podría decir cualquier cosa, pero no sé si es correcta o qué. Es cuestión de observación, de cómo evoluciona el alumno desde el principio al final de la unidad didáctica, de que conocimientos ha adquirido, de su manera de trabajar con esa materia. Es que este punto tendría que pensarlo, la verdad. Tendría que pensarlo, para ver cómo tendría que evaluar ese espíritu crítico que te estoy diciendo. A lo mejor una rúbrica de que cosas ha aprendido, que cosas ha interiorizado, cómo ha evolucionado el trabajo, y demás.

138.E

RECUERDOS ESCOLARES

138.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

Sí. (¿Por qué?)

Si, siempre me ha interesado la Historia, y además he tenido la suerte de tener profesores que le han dado la debida importancia a la Historia, y se ha trabajado de diferentes maneras. En Infantil y Primaria, a pesar de estar en un colegio religioso nunca se nos ha dado una visión sesgada de la Historia. Siempre se nos ha dado una visión más o menos objetiva, está claro que algo de subjetividad del profesor va a salir, pero no sé, creo que han hecho muy bien.

138.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Pues, recuerdos positivos sobre la clase de Historia... Sobre todo, que no era una clase pesada, cómo a lo mejor otras personas de mi edad, de la misma edad, pero de otros colegios o institutos sí que decían “Es un rollo” o “Me resulta pesado”. Para mí no, porque no sé, creo que los profesores supieron hacerlo bien y supieron introducirnos la Historia de una manera pues divertida, a pesar de ser niños cercana. No sé, creo que lo hicieron bien.

138.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Algo negativo... Que en ciertas partes sí que se centraba en el libro. Si que había partes que, no sé, para que nosotros reflexionáramos, para que fuéramos críticos con algún hecho histórico en concreto, sobre, por ejemplo, las dictaduras, sobre algún hecho histórico, sí que se hacían actividades de manera que aprendiéramos sin darnos cuenta jugando o con otro tipo de actividades. Si que es verdad que en otros aspectos sí que se centraba en el libro.

(¿Y eso para ti era negativo?)

Si, porque estábamos acostumbrados a no tocar el libro de Coneixement del Medi o de Historia ya en la ESO. Y de golpe y porrazo, un día genial porque no estábamos viendo el libro, estábamos haciendo una actividad, habíamos aprendido mucho, y al día siguiente pum libro, para hacer un comentario de texto. Que era necesario, pero, no sé, creo que se debería de haber equiparado un poco para que no nos pillase tanto de sorpresa.

138.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

Aprendí a parte de la Historia a nivel básico desde Primaria hasta la ESO, desde la Prehistoria hasta la actualidad, aprendí a ser críticos con lo que hemos hecho a lo largo de la Historia, para valorar si ha sido positivo o no para las personas.

(A parte de esto, de este aprendizaje, ¿recuerdas haber dado algún proceso histórico que te venga a la mente?)

¿Con proceso histórico...?

(Sí, no sé, 1ª Guerra Mundial...)

Si. La 2ª República en Bachillerato y en Secundaria el periodo de entreguerras.

(Vale, perfecto. Del anterior aprendizaje que me has dicho, ¿podrías explicarme un poco más?)

En Bachillerato, la profesora que nos daba Historia de España era militante de un partido político y nos inculcaba mucho, mucho, mucho la ideología de ese partido político en sus clases. De tal manera que un suceso bastante importante para la historia de España sea bueno o malo, eso ya a juicio de cada uno, no dimos la dictadura. Y yo me tuve que estudiar temario sobre la dictadura o sobre la fase posterior a la dictadura por mi cuenta para una Selectividad, porque ella se negó a darlo.

(¿Pero qué relación tiene con lo que me has dicho al principio?)

Y, sin embargo, la 2ª República abarcó prácticamente dos meses, dos meses o más.

(Entonces viviste algo de lo cual no aprendiste, entiendo yo)

Ósea, sí que aprendí, pero aprendí por mi cuenta. La profesora, no avanzábamos a un ritmo normal respecto a otros institutos o a otros colegios de la misma población. Pero sin embargo yo aprendí por mi cuenta, bueno toda mi clase, porque tuvimos que poner remedio a eso.

138.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

Pues en Primaria sí que era un papel, pues una autoridad, con una clase magistral, supongo porque éramos muchos en clase también. En la ESO fue mucho más, no sé, todo fluía más. El profesor se preocupaba por formar grupos de trabajo, no era tanto una autoridad a la que teníamos que escuchar, sino cómo un guía que nos iba guiando en nuestros trabajos, en nuestras investigaciones sobre la Historia y demás. Además de dar alguna clase que otra magistral sobre algo muy concreto que era muy importante, o creía él que era importante. Y en Bachiller también, era una figura de autoridad en la que hablaba, hablaba, hablaba, tú tomabas apuntes y ya está.

138.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

Mi profesor de Historia de la Secundaria. Y adaptaría su forma de trabajo, bueno, parte de su forma de trabajo. Él acostumbraba, y me consta que aún lo hace, a parte de un libro de texto que lo usa cómo mero apoyo, de imágenes o comentarios de texto, fotografías de esculturas y demás para la parte de Historia del Arte, él usa un dossier en el que ha desarrollado todos los contenidos del currículo de Secundaria, ese mismo dossier desde 1º hasta 4º de la ESO. Pues un dossier que desarrolla todos los contenidos de Secundaria, de Historia y Geografía, y sobre todo se hace con grupos de investigación. A cada uno le toca una parte de un tema. Pues, por ejemplo, me acuerdo que sobre la 2ª Guerra Mundial

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

se repartieron varios temas y la clase se organizó por grupos, cada grupo tenía un tema distinto, teníamos que exponer cada tema delante de la clase. Luego, me acuerdo de que cómo salió bien, lo expusimos en unas jornadas que hacían en el ayuntamiento allí en el pueblo. Estuvo bien, eso me gustó.

(¿Y de aquí de la facultad?)

Especialmente no.

INFLUENCIA DIRECTA DE LA FORMACIÓN INICIAL

138.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

Pues el uso de diversos recursos. Hasta ahora pensaba que podía reducirse al libro, a la imagen, al texto o a una visita a un museo. Pero sí que es verdad que hay más, hay noticias, hay prensa, hay publicaciones online, hay múltiples recursos que han utilizado conmigo, yo cómo alumno para poder aprender, y yo creo que eso sí que lo llevaría a cabo cómo docente.

138.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

Pues si nos han puesto a nuestro conocimiento, para que las conociésemos. Una enumeración, prensa, bueno, todos esos recursos nos han presentado. Pues una presentación, una enumeración de recursos. Y que utilidad tendrían dentro del aula.

138.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”

Divertirme, divertirme aprendiendo.

(Pero, el momento. A mí me interesa: “Aquel día que hicimos...”)

Vale. ¿Aquí en la Universidad?

(Si, en las asignaturas de las Didácticas, específicamente, de las Ciencias Sociales)

Vale. Pues hicimos un recorrido histórico simulado en el aula en clase de Historia de la Escuela, en 2º. En el que cada grupo tenía un periodo de la Historia. Entonces representaban a diferentes modelos escolares. Entonces, no sé, me gustó porque aprendimos los diferentes modelos escolares. Ósea hicimos un resumen de todo el curso, que habíamos estado dando teóricamente, con PowerPoints, textos y demás, lo supimos resumir en solamente dos horas. Cada grupo tenía un modelo escolar según la etapa histórica, y los demás grupos íbamos paseándonos, íbamos compartiendo ideas nuestro modelo el modelo del compañero, etc.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

138.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

Tengo que pensarlo bien. Me sirve para ser consciente de lo que ha pasado a la Humanidad, desde que yo conozco hasta ahora. Y sobre todo para comprender la mentalidad o la sociedad desde un periodo que me toque, por ejemplo, la vida de mis abuelos. Yo convivo con ellos diariamente, me gusta saber por qué piensan así, por qué actúan así. Creo que también me sirve para contribuir a mi formación como maestro. Creo que es importante que un maestro sea consciente de lo que ha pasado en la Historia, para poder, no sé, dar sus clases con una mayor ligereza. Y saber vale ha pasado esto, ¿por qué ha pasado?, y ser mucho más eficaz.

(¿Crees que en esta utilidad que le das a la Historia ha influido tu formación aquí en Magisterio?)

¿Desde mi punto de vista?

(Si. Tú, digamos, me has explicado la Historia me sirve para esto, tal. ¿Crees que tu formación aquí en Historia (¿¿¿¿Magisterio????), ha influido en esa utilidad que le das?)

Si.

(¿De qué modo?)

Si que ha influido. Por ejemplo, en 2º se da Historia de la Escuela, y sí que ha influido sobre todo para entender las diferentes perspectivas que se tenían de la escuela primaria, desde la Ilustración prácticamente, hasta la actualidad. Y creo que, sí que es importante saber cómo estas dando una clase, y saber a qué punto se remonta eso. Saber si lo estás haciendo de una manera innovadora o no, ahora que está muy de moda innovar. Muchos profesores, sobre todo en las prácticas lo he podido ver, que no sé, ellos mismos decían “Estoy haciendo innovación educativa” y no era así, lo único que estaban haciendo era lo mismo pero proyectado en una pantalla, y no es innovación educativa es introducir el proyector.

(Aquí también incluyo las asignaturas, digamos, de las Didácticas de las Ciencias Sociales. ¿Quieres incluir algo más o no?)

No.

138.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

¿En Primaria?

(Si.)

A parte de darles a los alumnos unos conocimientos básicos sobre dónde viene su sociedad, sobre por qué el humano se comporta así, por qué el humano hace esto, porque así o por qué no así, creo que también es importante para lo mismo que intentaron enseñarme a mí, para que ellos reflexionen y sean críticos con todos los hechos que ocurren y sepan distinguir su propio pensamiento, si ellos están de acuerdo o no con las diferentes perspectivas que pasan en un hecho histórico. Se pueden dar diferentes perspectivas, yo puedo ver de una manera una cosa, otra persona puede verlo de otra. Que sean críticos y sepan reflexionar en torno a eso, que no hay un punto de vista, sino hay varios, y por qué hay varios, y por qué el mío es tan válido como el otro.

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

(¿Esta finalidad es la que tú le darías al currículo, la que te gustaría que tuviese?)

Si.

(¿Y coincide con la que tiene, piensas?)

Creo que depende mucho del profesor que esté dando...

(Si, pero el currículo es el mismo para todos)

Si. No, pero creo que actualmente el currículo está pensado cómo una enumeración de hechos históricos, los plasmamos en un libro o en cualquier soporte, pasó esto, memorízatelo y ya está, lo único que quiero es que tenga un conocimiento básico desde el inicio de la Humanidad hasta ahora, y quiero que lo sepas porque va a ser bueno para ti porque hay que saberlo. Que a lo mejor me equivoco, y seguramente me esté equivocando, pero creo que no hay ninguna finalidad reflexiva conforme está ahora planteado el currículo de las Ciencias Sociales, en general.

138.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado Fuentes históricas?

Pues antes de entrar a la carrera pensaba que el comentario de texto era una herramienta bastante buena, porque podíamos fijarnos en escritos del pasado, pero no. En Bachiller me empecé a dar cuenta que también era importante el uso de las imágenes. Creo que también es importante, y sobre todo en la carrera hace poco recibimos una charla sobre el uso de imágenes en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Y si ya estaba convencido, me convenció más todavía de que es un recurso muy bueno para trabajar el pasado. Son fotografías que retratan, no sé, una parte importante de la Historia y creo que es un muy buen recurso.

(¿Han trabajado contigo, tanto en el colegio, el instituto, ¿cómo aquí en la facultad, con fuentes históricas?)

Si. Tanto en Primaria cómo en Secundaria.

(¿En todas las etapas que te he dicho?)

Si. Bueno en Primaria sí que es verdad que algo más escaso, no recuerdo más. Pero en Secundaria, Bachiller y la Universidad sí.

(¿Y has trabajado tú con ellas en las prácticas?)

Y sí que tuve la oportunidad de una de las practicas trabajar con fuentes históricas, en una ocasión, en una unidad didáctica de Ciencias Sociales y eran textos, bueno, eran fotografías sobre textos que había hecho la profesora en una exposición sobre Jaume I.

(Entonces, yo ahora te pregunto ¿cómo trabajarías tú con fuentes históricas, las que tú quieras y en el nivel que quieras, con tus alumnos y alumnas cuando ejerzas cómo maestro? Ósea, no quiero que me hagas aquí la unidad didáctica. Pero al menos si un poco, ¿qué buscarías? ¿cuál sería la finalidad de la actividad?)

Creo que la finalidad sería que se diesen cuenta de que la Historia no es lo que pone en un libro. No es la Historia que nos narra un libro, que también, sino es más que eso, hay Historia detrás de casi todo, hay Historia detrás de la construcción de un edificio, hay Historia en una imagen, en una fotografía, en un cuadro, en una estatua que se puedan encontrar en cualquier sitio. Que no lo resuman a “Historia es lo que se me da en el colegio”, sino “Historia es todo lo que me rodea”.

(Pero intenta ponerme un ejemplo. Ósea, con la fuente que te dé la gana, ¿cómo trabajarías con esa fuente?)

No sé, yo por ejemplo trabajaría con el tema de los dibujos de las colonias de la Guerra Civil, el tema del conflicto se puede también extrapolar a los conflictos que hay hoy en día. Y creo que es importante que para esa finalidad que yo creo que debe tener la Historia o las Ciencias Sociales, que es para que reflexionen y sean críticos, creo que con esos dibujos podrían reflexionar en torno a los conflictos que hay y sobre todo a la parte que ellos más les toca, que es la infancia. Cómo viven los niños un conflicto.

138.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

(Dejamos eso aparte, ¿vale? Ósea, eso lo dejamos aparte, porque te lo voy a hacer en otra pregunta. La pregunta es, ¿qué tiene que saber un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro? Es decir, quiero que me digas de esa actividad de los dibujos de las colonias de la Guerra Civil, ¿qué tipo de reflexión quisieras, por ejemplo, que hiciese una alumna tuya, un alumno tuyo? ¿Y en función de qué a uno o a una le pondrías más nota que a otro?)

Pues, quizá valoraría la capacidad que tienen ellos de relacionar esa imagen que yo les he dado, con las realidades que ellos sean conscientes que pasa. Porque creo que la actividad no la haría solamente sobre el dibujo. Sino que, a lo mejor, centraría el dibujo y una búsqueda sobre conflictos armados en los que estén afectando a la infancia en diferentes puntos del mundo. Entonces, creo que le pondría más nota a un alumno que supiese relacionarme ese conflicto que pasó en el pasado en nuestro país, con un conflicto similar, no igual, pero similar, que afecte también a la infancia también actualmente en otro punto del planeta. Que otro alumno le pondría menos nota, a lo mejor, por solamente contarme el hecho aislado de que pasó aquí o allí, que no supiera relacionarme ese hecho.

140.E

RECUERDOS ESCOLARES

140.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

De lo que recuerdo yo, en Primaria si porque eran bastantes lúdicas, hacíamos muchos talleres, excursiones y tal. En la ESO no porque suspendía, entonces cómo que siempre cuando suspendes te cuesta un poco más. Y luego en Bachiller me gustó mucho por el profesor que tuve, porque nos hizo ver toda la Historia y toda las Ciencias Sociales desde otra perspectiva. Así que ha sido un sí, no, y luego otra vez...

140.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Es que claro, también hice Historia del Arte, entonces no sé si se incluye también ahí en ese aspecto.

(Si, puedes hablarme también de Historia del Arte.)

Fue el profesor en sí que lo que contaba con ganas. Entonces, nos motivaba solo con escucharle hablar ya te motivabas hasta escuchándole. Entonces, no sé, cómo que lo empecé a entender la Historia de otra manera, pero con gusto. Mi madre siempre me decía:” Tú entiende la Historia cómo una película que has visto y que te la están contando”. Entonces, si la película es emocionante o la Historia es emocionante, luego se te va a quedar mucho mejor. En cambio, otros profesores te la daban sin gracia y te costaba.

140.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

¿Negativos? Es que recuerdo los exámenes, ósea a mí me gustaba, pero los suspendía. Entonces mi recuerdo negativo era suspendo esta asignatura, ya no me gusta. No porque la profesora fuera mala ni nada, hacia clases de refuerzo luego para que los que íbamos mal nos ayudaba. Pero, no sé, no sé lo que me pasó, pero yo creo que fue que suspendí un examen y me desmotivé, por lo que fuera.

(¿Pero esa asignatura te motivó durante la Secundaria?)

Durante Secundaria no. Porque la llevaba a rastras, todo el tema de la Historia, las guerras, franquismo, no me llamaba la atención. Pero yo creo que no me llamaba la atención por la profesora en ese momento. A lo mejor también por la edad. Luego en Bachiller me haría más mayor y el profesor me gustó más y pasé de tener un 3 en Historia a tener un 8. Entonces, no sé si fue el profesor o mi actitud en ese momento, que tuve un fallo, también la edad, la adolescencia, y la profesora, todo junto, no me caía muy bien, digo yo. No sé por qué, pero...

140.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

Yo recuerdo un tema bastante bien, que era todo el tema de la inmigración en América. Que nos hicieron hacer un trabajo, una presentación, y el profesor nos la valoró tan bien, que me motive a seguir leyendo e informándome sobre este tema. Y luego, este mismo profesor, cómo me había motivado tanto en ese curso de 1º de Bachiller, decidí hacer Historia del Arte porque la impartía él. Y acabé con un 10 en Historia y un 10 en Historia del Arte. Por la motivación que el profesor nos daba en clase. Pero sobre todo ese tema e Historia del Arte se me quedó todo muy grabado.

(¿Y podrías nombrarme algún otro proceso histórico, más referido a conceptos, que recuerdes haber dado o aprendido en ESO y Bachiller? Si solo recuerdas Bachiller, pues Bachiller.)

Es que claro, yo creo que fue que maduré, porque luego todos los temas del Franquismo y todas las guerras de, bueno guerras de sucesión, toda la Historia de España, las Repúblicas y demás, igual que en la ESO no había manera de que las entendiera ni que me gustaran, luego en cómo que lo empecé a ver cómo una película y que sí que me gustaba. Entonces, veía muchos documentales sobre Historia y se me quedaba todo súper bien. Ahora ya, que me acuerde, poco, porque lo tengo ya bastante lejano.

(¿Y recuerdas haber algo aprendido más aparte de conceptos, en las clases de Historia?) En Historia del Arte sí, pero por el profesor. Pero luego en 2º de Bachiller que teníamos la preparación para el Selectivo, no. Porque era un modelo de examen, el profesor nos dejaba copiarnos, así que no teníamos esa motivación si es una asignatura que el profesor tampoco te motiva. Y no te vas a presentar a ese en el Selectivo porque tienes otra alternativa.

(¿Eso pasó en Historia de España?)

Porque ahí sí que me cambié el profesor, no estaba mal, pero la clase muy aburrida, muy teórica, muy monótona. El profesor desde la silla, entonces luego tampoco se esforzaba en vigilarnos el examen, entonces la gente ya se copiaba. Y opté por Filosofía en Selectivo. Entonces ahí acabó mi momento de Historia.

140.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

¿Te recapitulo por profesores? O te destaco los que más...

(Sobre todo, si hay diferencias. Me refiero, si todos trabajaban de la misma manera, pues...)

Te hablo de 1º y 2º de Bachiller, por ejemplo, que es lo que...

En 1º de Bachiller el profesor llegaba a clase, sí que es verdad que hacíamos una lectura, todos juntos, del libro, y nos ayudaba a subrayar lo que era más importante de cara al examen. A partir de ahí, él nos contaba la Historia desde otra perspectiva, contado cómo una narración, cómo un cuento.

(Cuándo dices desde otra perspectiva, ¿qué quieres decir?)

No, es que me he corregido. No es que te narro lo que pone en el libro y ya está, sino que él mismo, cómo le gustaba tanto, cómo que lo deshacía con gusto, ¿cómo si te estuvieran contando una historia?, pues igual. Pero no la Historia que está escrita en el libro tal cual. Que, en cambio, en 2º de Bachiller, el profesor se sentaba, leía el libro, y hasta el próximo

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

día. Y además este profesor de 1º de Bachiller, nos hacía hacer muchos trabajos, de investigación, buscar textos, hacer presentaciones, exponerlas a los compañeros, y era mucho más lúdico y llevadero. De la otra manera, eran unos apuntes escritos por él, nos sentábamos, los leíamos y nos íbamos a casa. Entonces, tampoco...

(¿Y en Secundaria cómo era?)

En Secundaria también tuve 2 profesores. Esta mujer que recuerdo que, nada, venía a clase, sí que nos hacía muchos proyectos y trabajos por indagación, no te sé decir ahora mucho, pero sé que era bastante llevadero, solo que a mí en ese momento no. Y luego, la parte de Geografía nos la impartía otro profesor, y más de lo mismo. Si que es verdad que leíamos mucho el libro, las típicas actividades que salían a pie de página de recapitulación de todo el capítulo, y poco más. Muy teórico todo, menos este profesor de Bachiller, los demás han sido muy monótonos.

140.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

Bien de aquí o de la ESO y demás...

(Exacto.)

Vale, pues de Bachiller este chico del que te hablaba, de Historia y de Historia del Arte, las ganas por enseñar, si te gusta hazlo con ganas porque lo transmites y realmente tiene resultados, que no se te haga monótono, si se te hace monótono no des esa asignatura porque va a ser peor. Luego de Historia de aquí de la Universidad, Historia de la Escuela, no recuerdo absolutamente nada. Porque tuve 3 profesores, cada vez cambiaban de temario, fue un caos. Me estudié de “memorieta” lo que aparecía en los PowerPoints y ya está. Y luego, el año pasado tuve un profesor muy bueno, ¿se puede decir el nombre?

(Sí.)

Bueno, A.C, que de cara a la didáctica fue uno de los profesores en los que he aprendido algo, porque aquí en esta Universidad no siempre es todo lo que parece. Y sí que nos hizo ver la enseñanza de las Ciencias Sociales desde otra perspectiva, o más bien, conocer todas las perspectivas que existen, a la hora de enseñarlas, que muchas veces nos vemos influenciados a contar una cosa según mi pensamiento. Entonces, pues a saber identificar qué tipo de texto era y a analizarlo. Porque tú coges un libro, y a lo mejor no está bien, según tu perspectiva. Entonces, hay que ser, sobre todo, no sé cómo decirlo, que ni pensar de una manera ni de otra, sino contar las cosas tal y cómo son y que los alumnos reflexionen cómo ellos quieran. Que muchas veces el profesor te cuenta lo que él cree, y es lo que te tienes que creer. Entonces, este profesor sí que nos dejó libertad absoluta para explicar las cosas cómo nosotros creyáramos.

INFLUENCIA DIRECTA DE LA FORMACIÓN INICIAL

140.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

He tenido tres. Historia de la Escuela ya te he dicho que no me acuerdo absolutamente de nada. Nada de nada, tengo un vacío en mi mente que no... Luego el año pasado, cómo te he dicho antes, al mostrarnos que la Historia o las Ciencias Sociales realmente se pueden explicar desde diferentes perspectivas, me ha hecho ver que quiero intentar, porque es difícil, quiero intentar ser una profesora neutral, contar los hechos cómo son y que los niños piensen cómo quieran pensar, no voy yo a influir en el pensamiento de nadie. Y este último año, cómo empezamos más tarde las clases porque no teníamos profesor, nos ha invitado mucho a hacer el tema de la unidad didáctica y demás. Y creo que es una muy buena propuesta porque hice una unidad didáctica en 3 años de carrera. Y me ha ayudado muchísimo esta propuesta de trabajo a plantearme cómo haría mis clases, y cómo querría yo que fuesen mis clases. Entonces, me quedo con “Gracias a esta propuesta de unidad didáctica” y “Gracias al otro profesor de decirme: Hay todas estas maneras de explicar la Historia, pero tienes que ser neutral y que los niños se posicionen”. Me quedo con esas dos cosillas, sobre todo, lo demás...

140.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

No lo sé. Yo creo que también es el tipo de profesor que nos toque. Yo, el año pasado, era un encanto de profesor, era muy divertido, ¿las clases las hacía?, entonces, te daba gusto estar atendiendo en clase. Entonces, te daban ganas de trabajar porque realmente, el tema de las festividades, que fue un tema que se me quedó marcada, hay muchas festividades en el calendario, que dices:” Es fiesta”. Y el niño te pregunta:” ¿Por qué es fiesta hoy?”. Y no tenemos ni idea de contarle por qué es fiesta. Y a lo mejor es fiesta para ti, pero realmente yo no creo en que ese día tenga que ser fiesta. Entonces dices, es que tenemos muchos casos, muchos libros, festividades... El 9 de octubre, que en cada sitio lo trabajan de una manera y realmente tendríamos que contar los hechos tal y cómo son para que el niño se... Porque yo creo que siempre hemos estado influidos por la manera de pensar del profesor. Entonces te hace ver que dices:” Yo quiero ser neutral y no quiero que me inculquen lo que tú piensas, sino lo que yo quiera pensar”.

(Sí, pero esto que me estás contando, que es un aprendizaje, ¿cómo se ha dado durante esa clase?)

¿Cómo lo trabajo el profesor para inculcárnoslo?

(Sí, sí.)

A ver si te puedo contestar. Eran todo diapositivas y textos que contaban en diferentes versiones, por ejemplo, la festividad del 9 de octubre, por poner un ejemplo. Entonces decías, vale esta ha sido la manera en la que me lo han contado a mí, pero es que a otro niño se lo están contando de esta manera, y a otro niño se lo están contando de otra manera. Entonces, no sé, me llamó bastante la atención el hecho de decir: Jolín, para mí solo existía esta versión, pero resulta que hay muchas más, y ahora entiendo por qué hay gente que piensa diferente a mí. Entonces, yo creo que me llamó la atención el entender porque hay gente que piensa diferente a mí, y entender que no quiero inculcar... Es que no sé si te estoy contestando...

(Si, pero eso, me refiero, ¿eso cómo se dio? Me refiero, el profesor entró, os explicó, hicisteis un trabajo...)

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Eran todo diapositivas con fragmentos de texto de diferentes festividades, 9 de octubre, la festividad de los Moros y Cristianos... Todas las fiestas que están en el calendario escolar y cómo se celebran. Eran libros de texto, de diferentes editoriales, que contaban este mismo suceso de diferentes perspectivas. Trabajábamos con libros de textos, bien con imágenes de ese libro de texto. Pero, poco más. Eran diapositivas, y leer textos para darnos cuenta de que había muchas perspectivas. Trabajamos más, pero me acuerdo sobre todo de eso.

140.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”

Excursiones. Hice muchas excursiones en Primaria. Trabajábamos un tema y si había un sitio cerca que hablaba sobre este tema que estábamos haciendo, excursión. Y lo vivencio mucho. Entonces, no sé, te lo pasabas tan bien, y lo vivenciabas tanto, que al final te acababa gustando. Así que, eso.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

140.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

En algunas ocasiones, es que claro me remonto al tema político, franquismo, República, sí que es verdad que te cuentan la Historia y tú eres el que tiene que crear tu propio pensamiento sobre estos hechos. Entonces, yo creo que, por ciertos profesores, aunque alguno no me cayera bien, sí que es verdad que me han aportado mucho. Nos han invitado a que nosotros creamos lo que nosotros queramos crear a partir de lo que ha existido. Entonces yo creo que la Historia me ha servido para saber lo que ha pasado, y crear el pensamiento que hoy en día tengo sobre esos hechos. Luego, no sé si estará relacionado con la pregunta, yo siempre decía: “Ay, la Historia, ¿esto para que me sirva sabérmelo de memoria” Porque claro al final saberte las cosas de memoria... Decía:” Para que no se repita lo que pasó en el pasado”. Y digo, pero es que al final todo se repite. Entonces, por un lado, creo que no sirve de mucho saberse la Historia como tal, sino que lo bueno es contar los hechos e invitar a que el alumno reflexiones sobre ellos, que es lo que han hecho conmigo. Y crear tu propio pensamiento sobre ello. Pero poco más.

(Y esta utilidad que le das a la Historia en tu vida, ósea, un poco me has hablado de lo que quisieras hacer tú cuando seas maestra, y en tu vida personal, ahora mismo, en tu día a día, ¿de qué te sirve la Historia?)

Pues, de poco, la verdad, no sé. Es que cómo tampoco ha sido una asignatura por la que me he desvivido, que me ha gustado y tal, tampoco es que le encuentre un uso hoy en día. Si la utilizo para mi futuro docente. Pero para mí día a día ya te digo, he conocido unos hechos, y a partir de ahí pienso de una manera. Pero en mi día a día, en el presente, no es que piense mucho en ella, por así decirlo.

(Me has dicho: “Conozco unos hechos y pienso de esta manera”. En esta utilidad que le das, al final es una utilidad,

¿ha sido influyente la formación que has recibido aquí en la universidad?)

No te he entendido bien.

(Si. Tú le das una utilidad a la Historia en tu vida, una utilidad determinada. En este caso me has dicho: “Pues conozco unos hechos...”. Entonces, en esta utilidad que le das, ¿tu formación aquí ha influido? ¿Ya venía de antes? ¿Se ha desarrollado estos años, pero no ha sido producto...? ¿Qué piensas?)

Yo creo que venía todo de antes. Es que, sinceramente, aquí en la Universidad he aprendido poco. Al final, es que toda tu manera de pensar, y todo lo que tú sabes si quieres lo tienes que desarrollar porque a ti te apetezca. Porque aquí en la Universidad, ni me ha servido para bien, ni me ha servido para mal, directamente es que no me ha servido. Entonces, no sabría bien contestarte la pregunta, porque, no sé.

140.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

Que los niños y las niñas o adolescentes conozcan el pasado de su Historia y el por qué hoy en día las cosas son cómo son. Y a partir de aquí, prepararlos para lo que está por venir. O para lo típico que dicen de “para que el alumno sea capaz de desarrollarse en la vida cotidiana del presente”. Y se supone que, para prevenir los errores del pasado, pero eso lo veo difícil.

(¿Esa es la utilidad que crees que tiene en el currículo o lo la que a ti te gustaría que tuviese? ¿O coinciden?)

Es que, en mi caso, mi formación, aunque yo haya estado más receptiva o menos receptiva, ha sido esa. Entonces, ya te digo, yo creo que me han formado con esa idea, y yo quiero formar con esa idea.

(¿Te han formado aquí o en el instituto?)

En el instituto. Si, Primaria, instituto, Bachiller, he tenido una buena formación y han sido bastante neutrales. En el aspecto de “Hay esto, piensa cómo quieras”. Entonces, yo, espero y creo que puedo hacer lo mismo.

(Estas finalidades que me has dado de la Historia, vuelvo a preguntarte, ¿esa son las que crees que debería tener en el currículo y además coinciden con las que tiene en el currículo? ¿O por el contrario crees que en el currículo tiene otras finalidades?)

En mi caso de educación, mi currículo ha seguido por esa línea, lo que me han impartido a mí. Pero creo que en la mayoría de los colegios directamente no se hace así, sino que cuentan la Historia porque directamente alguien ha dicho que se tiene que contar, se ven obligados a hacerlo. Y sí que es verdad que mucha gente se posiciona desde su manera de pensar. No sé exactamente que finalidad, el que decidió poner la Historia en el currículo, no sé con qué objetivo la puso. Pero sí que es verdad que, en mi formación, han tenido cómo objetivo formar personas para que a partir del pasado sepan vivir en el presente. En mi caso, luego...

140.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado Fuentes históricas?

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Documentales, que, igual que hay muy buenos, hay muy malos, pero el profesor tiene que saber cuál es el mejor, por así decirlo, documentarse bien. Creo que también hay muchos textos, muchos artículos, informes... Luego también nos hablaron, es que ahora no me acuerdo ya del nombre, las bibliotecas que están especializadas en prensa o en artículos... Es que no sé cómo se llaman.

(Las hemerotecas)

Las hemerotecas. Creo que yo no llegué a hacer ninguna excursión, pero sí que se están haciendo y creo que es bastante útil porque vas a otro entorno a aprender sobre cosas que han pasado. Y, la pregunta era ¿para enseñar, material didáctico...?

(Si, recursos que crees que son útiles para explicar el pasado)

Es que cómo son los que conozco, eso, documentales y leer mucho, libros de diferentes autores con diferentes pensamientos sobre esa misma época para que tú tengas diferentes visiones y te puedas tu posicionarse en la que más te creas afín, por así decirlo. Yo creo que esos, tampoco más. Es que tampoco sabría decirte.

(¿Han utilizado contigo, durante Primaria, Secundaria, Bachiller y aquí en la facultad, ¿han trabajado contigo con fuentes históricas?)

Si, aquí en la Universidad bastante. Bueno, en Historia de la Escuela que yo recuerde no, pero sí que es verdad que el año pasado sí que trabajamos bastante. Luego, en Bachillerato, con el profesor de 1º de Bachiller sí que leíamos, bueno, trabajábamos bastante las fuentes históricas. Y de la ESO no me acuerdo, y de Primaria menos aún.

(¿Cómo las trabajarías tú? Con la fuente histórica que quieras, en el nivel que quieras, y para dar el contenido del currículo que quieras. Ósea, no quiero que me hagas la unidad didáctica aquí en un momento. Pero, al menos, ¿hacia dónde irías? ¿qué buscarías?)

Yo buscaría algo que fuera bastante práctico. Que vale, tenemos unos hechos y creo que si los vivenciamos se van a quedar mucho más marcados que si no. Yo recuerdo, por ejemplo, en Primaria, estábamos trabajando lo que era la ciudad de Valencia, los oficios, estaba dentro de esa asignatura. Hicimos un mercado en clase, y me acuerdo de prácticamente todas las calles que hay por el Carmen, de los nombres de “Carrer del Sabater”, “Carrer del Carnisser”. Y, no sé, lo vivenciamos tanto, hicimos tantas excursiones, y lo trabajamos tan profundamente que se te queda realmente grabado. Y no con un libro de texto que es lo que hace todo el mundo. Entonces, yo lo enfocaría por, nos documentamos, y lo vivenciamos. De una manera o de otra, pero sobre todo vivenciándolo.

(¿Puedes ponerme un ejemplo concreto?)

¿Para vivenciarlo?

(Si.)

El teatro, por ejemplo. Yo ahora en la asignatura de Ciencias Sociales hemos hecho la unidad didáctica, y en el tema de la romanización mi propuesta era “vamos a hacer un teatro para representar la vida de los romanos”. Se va a quedar mucho mejor que si leo lo que les pasó y ya está. Entonces, sobre todo los niños más pequeños que les encanta se motivan, y esas cosas se te quedan marcadas. Entonces, es la vía que yo usaría, y creo que es una de las más útiles.

(¿Y con ese teatro que buscarías? Ósea, con ese teatro que harían tus alumnos, ¿qué buscarías de ellos?)

Buscaría, antes del teatro, primero, para que lo sepas, era primero toda una documentación que ellos mismo realizan sobre lo que creen que puede pasar en la vida de los romanos. Luego hay un apoyo de la profesora que complementa esa información para que no se queden cortos. Luego, en ese teatro lo que se puede conseguir es mucha motivación por parte del alumnado. Que alumnos que a lo mejor dentro del grupo a lo mejor están más apartados se puedan incluir mejor. Porque no hace falta que tengan un papel protagonista, sino que pueden participar de la misma manera, en un papel secundario, que esté a la vez incluido, bien un niño que de normal no esté motivado, bien un niño con necesidades educativas especiales. Y a partir de ahí, el hecho de haber trabajado un tema, y haberlo vivenciado de esa manera, lo que buscaría es que realmente, al vivenciarlo, se pusieran en la piel de esas personas que vivieron en la época, bueno, los romanos. Y que de esa manera entendieran que esa forma de vida también nos ha repercutido. Porque, ahora que he hecho el tema, tenemos muchas cosas que nos han aportado los romanos, bien construcciones, expresiones y demás, que es para entender lo que hoy en día somos. Bien con ese tema, bien con cualquier otro. Pero nos ayuda a entender el pasado, y que nos explica el por qué somos cómo somos ahora.

140.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

Yo creo que lo primero que valoraría yo sería las ganas de introducirse en el trabajo que se está haciendo. Porque realmente cuando tienes ganas sé que vas a aprender, entonces yo ya sé que a partir de ahí ya tenemos un paso conseguido. Luego, buscaría también que, a parte de esa motivación, que la nacieran ganas de también investigar por su cuenta. Entonces mandaría unos trabajos voluntarios, por ejemplo, que a lo mejor a partir de ahí se determinaría la nota del esfuerzo de lo mucho que te has esmerado tú en este tema. Luego, para la gente que a lo mejor no estuviera tan motivada, pues también buscaría actividades para poder hacer una evaluación. No sé si va por ahí la pregunta. Por ejemplo, me remonto también un poco a lo que he hecho ahora de una unidad didáctica. Habíamos pensado que una de las maneras de evaluar era hacer un concurso de preguntas-respuestas, rollo Pasapalabra, dónde los alumnos hicieran las preguntas que creen ellos que son importantes y que otro compañero las contestara. Si, después de todo el proceso de aprendizaje, son capaces de contestar esto, realmente yo creo que habrían aprendido. Pero sobre todo por la parte de motivación, eso lo valoraría mucho. No sé si te he contestado.

145.E

RECUERDOS DE LA HISTORIA ESCOLAR

145.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

No, nada, las odiaba. La manera de enseñar las clases, solo teoría, examen al final de cada tema y te lo estudias tú en tu casa y te lo haces tú todo. Lección magistral tradicional, no me gustaba.

En cambio, la parte de geografía, la manera de enseñar de la profesora me gustaba más y se me daba mejor la geografía que la historia, la historia siempre iba a cuestras.

145.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Yo creo que, de historia, igual alguna salida importante que hemos hecho: en Primaria fuimos a Sagunto a ver el anfiteatro, alguna visita por Valencia a ver monumentos...pero de la época de secundaria, pocas.

145.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Oír al profesor sin parar y lo recuerdo así porque no había participación en clase. Era profesor la hora entera y cuando tocaba la puerta el siguiente profesor, cambiaba la asignatura.

145.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

Yo creo que aprendí poco. Las fechas parece que las vaya situando, pero realmente te pones a pensar una fecha y rara vez te acuerdas, alguna sí, pero era solamente fechas y nombres.

La parte de España me gustaba más, la historia española de 2º de Bachiller me acuerdo más, porque yo creo que te pilla más cerca, podías preguntar en casa a los abuelos o cualquier cosa entonces era como que te tocaba más. Fechas te podría decir la de la revolución francesa, pero no porque me acuerde de clase, sino porque estábamos jugando al “timeline”, a lo de los inventos y me acuerdo de la fecha por eso. Y en clase de la época franquista, la transición y eso, sí.

También la utilización de mapas y eso, pero poco, bastante poco.

145.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

Profesor antiguo encima de un atril, lección magistral y te lo estudias en casa, eso era el papel. Todos los que tuve de historia actuaban así. En Primaria sinceramente me acuerdo súper poco. Secundaria y Bachiller que tuve al mismo profesor los 7 años, ya que repetí primero, no cambió. Te ponía una película de vez en cuando, pero ya está.

El profesor de historia decía: “Hoy toca el apartado dos del tema tres”, subrayábamos y luego si sobraba tiempo te hacías el esquema en casa o hacías las actividades y ya está, y las corregías al día siguiente.

La profesora de geografía era más dinámica. Nos hacía participar más, nos llevaba muchas veces a la sala de ordenadores, nos hacía buscar información, hacía juegos rollo el trivial... Era más dinámico todo, nos hacía participar más en clase.

145.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

De historia, este año lo hemos tenido muy poco porque llegó tarde por el concurso que salieron las plazas tarde pero sinceramente me gusta la forma de dar las clases, porque las estamos dando nosotros directamente y cada uno se prepara una unidad didáctica, saca dos papelitos y te pregunta sesión 2 o 4 y expones tú. El de historia de la escuela de aquí me gustó mucho, hacía mucha tertulia mucho debate en clase, nos dejaba participar mucho pero el resto de los profesores, no. Con el del año pasado de tercero de sociales no dimos nada.

Del profesor de la escuela, las tertulias pedagógicas me gustan mucho, porque hace participar al niño constantemente, primero porque participar de que se tiene que leer un trozo de libro primero en casa y luego comentar lo que ellos quieran realmente, del libro, lo que más les haya llamado la atención y el propio alumno puede hacer de coordinador pueden ir turnándose.

Y del profesor de ahora, como estamos haciendo las clases nosotros, yo creo que es para nosotros no para niños de primaria, o sea estamos dando las clases y haciendo las sesiones tal y como nosotros lo haríamos, y tampoco hemos tenido el tiempo suficiente para que nos enseñe muchas cosas. Del adaptaría la participación en clase, que estamos en continua participación todos y el trabajo autónomo, que buscas tú la información. Eso también se puede adaptar con los niños si tienes los medios necesarios: trabajo autónomo, busca esta información, trabaja este tema, exponlo como quieras tanto como si quieres preparar una visita, un teatro o lo que quieras.

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL

145.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

En mi caso el año pasado no aprendimos nada, fue pagar créditos para nada, nos iba a hacer examen y le decíamos que como iba a hacer un examen si no nos daba nada. Acabo haciéndonos tres reseñas, una de Carrero Blanco con una imagen, otra de un texto... y es que ni me acuerdo sinceramente. Y de este año la didáctica ha sido corta y casi todo ha sido exposiciones, porque ya llevamos exponiendo bastante, entonces la didáctica ha sido en plan empléalo tu como quieras, con unos conocimientos y unas pautas anteriores, pero exponlo y hazlo como quieras

Me ha influido el profesor de este año en el trabajo autónomo, porque desde el primer día trabajo autónomo y mucha participación en clase, nos hace hablar, más bien nos obliga, por ejemplo, cuando acaba una exposición y elige a varias personas para que comenten la exposición: tanto aspectos buenos como aspectos malos, que mejorarías, porque lo dejarías así si lo veis bien, participación y además no siempre los mismos, hemos hablado todos seguro y solo llevamos tres semanas de clase.

145.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

El profesor entró, explicó la materia dijo lo que íbamos a hacer, y nos pusimos en grupos. Los primeros días sí que explicó, y nos fuimos al museo de telecomunicaciones, pero nos explicó la rutina y nos dijo que teníamos que hacer grupos y al día siguiente sorteo los papelitos del tema, que día te tocaba exponer y a trabajar o con el tema que tenéis o te doy un tema en el aula virtual con una guía de lo que quiere en el tema, siguiéndola, él es el guía.

145.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales?”

Mi exposición, me gustó como la hicimos, la unidad didáctica que nos tocó nos gustó y me quedo con esa experiencia, que le gusto a la gente, que nos salió bien, de que fue entretenida y con muchos recursos.

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

145.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

Me sirve lo primero para saber que ha pasado y como eran anteriormente, como vivían, como era la sociedad y saber cómo hemos llegado a dónde estamos y como estamos por los motivos históricos que han pasado anteriormente, esa es la principal, porque si no sabemos cómo han vivido antes, por ejemplo, cómo vivían los romanos, como era su sociedad, porque era así. Lo primero que se le tiene que enseñar a un niño es como eran las personas, que eran ellos mismo, pero siglos pasados y para saber cómo estamos ahora, como es la sociedad ahora tanto aquí como en los países subdesarrollados, en general o porque tenemos tecnologías... entonces tu eso si a lo largo del tiempo lo vas estudiando, vas llegando a la actualidad.

Sí, mucho, porque si en clase no te enseñan como realmente eran las personas, aquí lo que nos están intentando inculcar es que lo que transmites a los niños es como es la sociedad que es lo que les importa, su entorno y no los reyes católicos en que año se murieron, no sé, es como era la sociedad y porque estaba así.

145.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

Para mí es cultura y que sepan todo lo que ha habido antes de los propios niños. Es la que me gustaría que tuviese, pero no se la finalidad

145.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado Fuentes históricas?

Las TIC, con las TIC puedes hacer barbaridad de cosas. Por ejemplo, con la unidad didáctica que hicimos el otro día era de la cultura romana, pues puedes trabajar con las pizarras digitales, puedes poner los monumentos pasados y puedes trabajar además matemáticas. Nosotros trabajamos matemáticas con la pizarra digital, haciendo formas geométricas en los monumentos. También están las gafas de realidad virtual que aquí hemos usado y hay videos ya en YouTube que simplemente si llevan una marca que es para las gafas tú lo pones y puedes hacer con las gafas de realidad virtual un montón de cosas. Todo eso si es un centro que tenga recursos, si no tiene recursos tecnológicos hay muchas más cosas, tipo juegos, manualidades...

ANEXOS

Creo que brevemente el año pasado y en 2º de bachiller. Buscaría que mis alumnos aprendiesen y que investigasen como era entonces por ellos solos. Que cada uno buscara lo que más le llamara la atención, porque con los recursos que tenemos hoy en día en internet, que está al alcance de todos y en los centros escolares hay internet, puedes buscar lo que quieras y en libros en las bibliotecas también. Con la fuente histórica me gustaría que la analizaran o que la comentasen en clase todos juntos, que la trabajasen en grupos y, que comentasen como era la sociedad que están estudiando en ese momento, lo principal para mí es que como eran en aquella época, como eran las ciudades y cómo vivían.

145.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

Que sepan buscar fuentes fiables, que no pueden coger cualquier fuente como la Wikipedia, por ejemplo. Que sepan la manera de hablar, la forma de relacionarse en clase entre ellos, trabajo cooperativo, y que sepan los conocimientos, pero no me regiría tanto a los conocimientos como fechas, nombres de reyes... porque eso se lo memorizan y a lo largo de los años se le va a olvidar

146.E

RECUERDOS DE LA HISTORIA ESCOLAR

146.E1. ¿Te gustaban las clases de Historia? ¿Por qué?

En parte sí que me gustaban, pero si la analizas como docente muy currado no estaba. Simplemente era dar libro y ya está, pero sí que por ejemplo me parecía curioso lo de la clase obrera, los estamentos, todo eso lo veía útil y me parecía atractivo y me molaba. Lo de los juegos olímpicos que di, sí que me gustó porque, por ejemplo, nos contaron que lo máximo que se ha corrido no ha sido 42 kilómetros, se corrió 36, pero en Londres el que hizo los juegos olímpicos, porque los que iban al principio de los juegos olímpicos eran ricos el resto no podían, y el recorrido lo aumentaron para que pasase por el palacio de la reina y llegase al estadio y por eso son 42, pero realmente son 36'5. Entonces sí que hay cosas que me atraen y me parecen interesantes. Pero de normal no me gustaba porque eran las típicas clases de libro y de leer los cuadraditos de los laterales, con más información o típicas palabras como el “diezmo”, que tenías que dar la décima parte a la iglesia, entonces no creo que me la hayan vendido bien la historia.

146.E2. ¿Qué recuerdos positivos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

Lo que te he contado de la maratón, yo creo que eso es realmente por interés propio, de cultivarte o de que te parece interesante. El resto de cosas, geografía y de todo eso, nada. Lo de los estamentos y tal, porque piensas:” A ver, ¿tu dónde estás? ¿Cómo vivirías en aquella época?” Pero yo creo que no lo han hecho ni vendido bien, a ver sí que me acuerdo una profesora que tuvimos en el instituto que era así más joven sí que nos puso tiempos modernos y me gustó, porque es una forma de la revolución industrial que está guapa y que es apropiada. Nos pusieron “El nombre de la rosa”, no está mal metiendo algo diferente. En bachiller la que teníamos tampoco hacía nada del otro mundo, libro, leer, subrayar... Lo que es clase magistral de toda la vida.

146.E3. ¿Qué recuerdos negativos tienes de las clases de Historia? ¿Por qué?

No lo han sabido vender. Era leer libro y ya está, tampoco nos pusieron muchas más cosas de las que te he contado antes, ni tampoco recuerdo ninguna actividad que diga: “Buah, pues esto estuvo súper guapo” No recuerdo cosas así, solo recuerdo cosas en plan que vimos “Carros de fuego” y estuvo guapo, vimos la historia de los juegos olímpicos que la investigamos y la contamos y estuvo bien porque fue como un trabajo de investigación. Pero siempre un poco aburrida, porque es como que han cogido y te han dicho:” Toma tío, es esto y ya está” Lo puedes leer y subrayar y ya está. Igual la chica lo hizo bien, porque lo hizo divertido y a la vez crítica como era la sociedad y está bien, pero el resto positivo, no, y negativos casi todo. Era como que es esto y ya está, no te explican más ni haces una actividad que venda ni nada.

146.E4. ¿Qué aprendiste en tus clases de Historia?

Un poco donde está cada país y saber en plan que siempre te dicen que España y Europa son el centro de todo, pero luego no es una mierda en el resto del mundo, es un país súper pequeño, ha hecho cosas y ha explorado, pero conforme se ha ido acabando el imperio ha

vendido todo lo que tenía de Estados Unidos, lo que tenía por Alemania, han ido perdido mucho... Lo del imperio que no se ponía el sol, no se ponía por eso, porque tenía de un sitio hasta el otro y ya Estados Unidos que lo acababan vendiendo porque no tenían suficiente dinero y pues de todo eso sí que me acuerdo.

También me acuerdo de la revolución industrial, edad media sobre estamentos, nobles, burgueses y campesinos... Recuerdo haber aprendido hechos que pasaron, pero si me preguntas mi visión crítica como alumno, más el tradicional, el de siempre. Como máximo algún profesor/a que lo ha hecho más moderno y te ha metido las actividades de forma más atractiva y no ha cogido el libro y se ha puesto a leerlo y ya está.

146.E5. ¿Cuál era el papel del profesor en las clases de Historia? ¿Qué rutinas tenía en sus clases?

La que recuerdo yo que más contentos estábamos y más o menos era la de siempre, pero un poco más decente la tuve en 4º de ESO que fue la chica que nos puso tiempos modernos, hacíamos actividades, como estábamos en 4º hablábamos sobre la monarquía o república, como que podíamos ser más críticos como alumnos y nos incitaba a pensar mejor, de una forma más abierta y libre no simplemente esto es así. No sé si como ya era 4º, ya eras más mayor y ya te preguntabas para qué querías saber de un tío que por ser hijo de alguien está ahí, no ha sido elegido por nadie ni nada, simplemente lo han plantado ahí y nadie ha dicho fuera. También nos introducía que pensamos porque eran las cosas como eran y en TAFAD también muy tradicional.

En Bachiller totalmente tradicional, lo único que nos hizo la mujer fue ponernos alguna película y ya está, nos contaba esto, subrayarlo, porque lo que hacía era que llegabas a clase, te lees un par de páginas, resumen del subrayado, hacer lo ejercicios que hubiese y ya está, realmente esa mujer de programación no hacía nada. En Primaria lo típico de hacer libro. De hecho, en 1º y 2º de ESO, como ya éramos más cabrones nos hacía hacer el resumen de las dos hojas que habías hecho en clase, y aquella ni se lo leía ni nada simplemente lo miraba y tal, y decía uno:” ya verás cómo le pongo algo que no tenga nada que ver y ni se da cuenta y me pone muy bien o lo que sea” Y puso: “el coche rojo se está quemando y no sé qué esclavo tal” y aquella ni se enteró. Entonces prácticamente de historia tengo las nociones básicas que tiene todo el mundo, más o menos las grandes etapas neandertal, edad media...

Entraban y tú estabas hablando porque tú no ibas a ninguna clase, en el instituto sí, pero casi todos entraban miraban se sacaban los libros y hacían la típica pregunta de por dónde íbamos, y leías las dos páginas del tema o preguntaba sobre el examen, leías eso y lo subrayabas, hacías las actividades y ya está. Eran 45 minutos de sesión y tampoco daba para mucho, igual algún apunte o si alguien preguntaba algo, pero tampoco...

146.E6. ¿Qué profesor de Historia te ha marcado más en tu vida? ¿Qué aspecto de él adaptarías en tu futuro profesional?

Aquí me ha gustado un profesor, que hace las cosas que son bastante simples, tampoco se centra en más información que no te vale o que te quedas con fechas que después te da igual, porque realmente es como si me dices tú ahora: “vale, ¿cuándo fue lo de...?” Da igual, con que simplemente sepas que ha pasado por la época de tu país, que ese tío llega tener tanto poder que tenía una extensión de territorio enorme, eso es más significativo que decir una fecha que eso no tiene ninguna validez solo sirve para marear. Si que me ha gustado por eso, lo he tenido hace nada acababa en noviembre, porque el año pasado como tenía inglés y matemáticas no me dejaron cogirme todo tercero, entonces no había

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

tocado con él, pero muy bien. Las actividades son participativas, son dinámicas, adapta el lenguaje a uno más juvenil, busca lo que tú tienes que hacer como profesor en plan pensar que, si ahora los chiquillos están con “Dora la exploradora” y te relaciono algún ejemplo con eso, tu como alumno ya dices: “¡ostia!” Es un poco tradicional porque él tiene su Power y podría hacerlo de otra forma, pero dentro de esa parte lo veo bien porque tú tienes que tener tus apuntes de referencia que a partir de eso sacas otras actividades y esta guay. Un día hicimos una dramatización de España e hicimos una caricatura de España, les enseñamos la identidad de España al resto y todos tenían que adivinar, entonces yo era España, otros Brasil, otros África y está guay porque es como interpretas y no estas ya solo diciendo cómo era la sociedad de ese sitio, sino que a la vez es los estereotipos que tienes tú y que tiene la gente sobre esa sociedad que igual desconoces. Una hizo de África, las tribus, y salía la gente así con el móvil y tal y la diferencia entre la parte de África pobre y la África rica, nosotros con España hicimos un montón de tonterías y estuvo bien.

De ese profesor adaptaría su forma de dar la clase que me gusta y me gusta porque yo estoy ahí como uno más pero realmente se mas que vosotros y al final el que evalúa soy yo, también es una aprendizaje más significativo y mejor que el tradicional porque puedes aprender más y no es tan aburrido pero vamos a la misma, tú al final por muchos controles de lectura o por muchas actividades o por mucho que metas el método del historiador que pones una foto y tal y tú a partir de ahí reconstruyes, nosotros como era el grupo de educación física el negro este que gano a los nazis, la práctica estuvo muy bien, pero luego el examen, hacemos las actividades de identificar una sesión que ha hecho alguien que era muy falsa quien lo había hecho y tú dices como lo harías y luego tiene su parte de teoría, pero luego el examen vale más que todo el aprendizaje que es más significativo y es construcción de tu propio aprendizaje y aun así el examen vale más que lo que hacemos ahora. El producto final que tú te lo juegas en un día vale más que lo que estamos hablando nosotros ahora, entonces lo veo bien, pero porque tiene que ser todo así, el producto final vale más y te lo juegas en un día que lo que estamos haciendo a diario. Adaptaría su manera de relacionarse y actividades del método del historiador, que eso no me lo había presentado otro profesor de historia y me gusta, es una imagen y vas reconstruyendo cositas, forma de dar la clase bien , porque contenido hay pero es lo que necesitas tampoco te vas por las ramas como diciendo fechas porque lo de las fechas lo veo absurdo es como los deberes de los chiquillos si no va mal y no le hace falta deberes, porque le vas a mandar más, para que al día siguiente venga reventado y no tenga ganas de saber nada. Relación con la gente y forma de las clases lo adaptaría, pero la evaluación que realmente vale más lo que has hecho en un día que lo que has hecho los dos meses, no.

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL

146.E7. ¿Qué recuerdas de las clases relacionadas con la mención de “Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”? ¿Qué aspectos te han influido en tu modelo de docente futuro?

Igual lo del alumno crítico, también es porque lo tengo más fresco y me mola la asignatura y sí que es verdad que si tú te planteas hacia donde te encaminan aquí de pedagogías y metodologías modernas, esta medida es lo que es esta carrera primero muchos exámenes luego trabajitos y tal pero aun así tienes que venir a clase que a mí me da igual porque vengo siempre, pero no está en la línea que nos enseñan, que yo te vendo que tú lo hagas así, pero al final esto vale 6 y lo que hemos hecho durante todo el curso para 4. Entonces

si esto es lo bueno, que es lo que le pregunte yo en su sesión de evaluación, que también hicimos una clase lo de los sombreros que me gustó, tiene 3 sombreros y da 1 blanco, 1 negro y 1 de paja y son cosas malas, buenas y que mejorarías de la asignatura que eso está claro que es para más mayores pero lo puedes hacer con chiquillos y eso me gusta y se lo dije, pero lo que no me gusta que tampoco sé si lo decides tu o el departamento es que valga 7 puntos el examen y 3 lo que hacemos habitualmente con nuestros controles de lectura y las prácticas que haces en clase y que eso solo valga 3 te echa por tierra todo lo de las pedagogías modernas, aprendizajes significativos, constructivismo... todo eso que debemos hacer para ser mejores y que los alumnos sean más críticos, me lo estas echando por tierra porque yo sé que esto que vale 7 puedo tener un mal día y salirme peor o simplemente porque yo no soy de escribir mucho y me puedo desenvolver mejor que en un examen que yo creo que ya he escrito suficiente y me he quedado justo o que escribo un montón, no porque yo escribo un montón porque no me sale porque pienso que porque te tengo que volver a escribir lo que te he dicho cuando es repetirse

He visto que me han gustado cosas como profesor, he visto actividades y forma de dar la clase, lo del alumno crítico que realmente ahora también lo estamos viendo un poco, no tanto porque mi clase lo dio el año pasado con otro hombre y de este hombre su forma de dar clase y el temario, pero el temario será del departamento y habrá cambiado unas cosillas. Diría que estilo, contenidos que es lo que yo haría igual ni más ni menos, lo que realmente importa, el tema es el tema y si quieres enrollarte con cosas que no cuentan vale, pero las fechas no hacen falta para mi gusto que sepan la época en la que te sitúas porque para que te vale saber el año en el que se descubrió América para jugar al trivial, pero sí que me gusta lo de los sombreros la autoevaluación, última sesión de despedida y ver lo que le ha gustado a la gente, lo que no y lo que se podría mejorar, eso me gusta. Tranquilidad, seguridad a la hora de dar clase, pero siendo divertido, pero esto tienes que saberlo, no sé cómo nace y que le temario, igual que el temario se me ha hecho ameno al saber que es una asignatura de septiembre a noviembre y se me ha hecho corta. Me ha gustado mucho sobre todo su actitud y forma de dar la clase, lo que no me gusta, la evaluación.

146.E8. ¿Cómo se ha producido ese aprendizaje en tu modelo de docente futuro?

Con unas tablas que hizo, por ejemplo, de la riada de Valencia entonces eso con el otro profesor también lo hicimos que él lo llama “el facha, el hippie y el bueno” o algo así, que es currículo tradicional, el práctico y el crítico. Yo eso lo he aprendido más con el primero en los temas y luego otro día con tablas en el Power y entonces explicó los tres diferentes y puso un ejemplo de la riada de Valencia, entonces él lo tenía puesto para que saliera secuenciado para que saliera primero la primera columna, luego la segunda y la tercera que son el tradicional, el práctico y el crítico entonces él puso el ejemplo, entonces la riada de Valencia si tú te vas al tradicional o facha yo te doy esto que esto es lo que pasó y ya está entonces era tu como profesor dices lo que pasó y ya está, tu como profesor dices lo que pasó y haces que se pregunten un poco y el tercero es que tú como profesor dices lo que paso puedes abrir un debate de porqué fue así o puedes que los alumnos se planten que porque fue así. Él lo que dijo fue que la riada de Valencia porque fue así, porque llovió mucho, el río no estaba bastante limpio ... que al final eso es lo que tú buscas como profesor, que se planten las cosas que no digan que esto fue así y ya está, que no sean conformistas.

146.E9. ¿Cuál es el mejor recuerdo que tienes de una clase relacionada con “la mención de Artes y Humanidades” / “la Didáctica de las Ciencias Sociales”

Algunas risas que nos hemos pegado, las clases han sido buenas pero magníficas, no. Lo que te he dicho antes de forma de dar las clases, el contenido...

REPRESENTACIONES Y USOS DE LA HISTORIA

146.E10. Hoy en día, ¿Para qué te ha servido la historia? ¿Crees que tu paso por la universidad ha influido en esto que propones? ¿De qué modo?

Cultura general para relacionarte con tu entorno y por ejemplo para cuestionarte cosas, pero cuestionártelas cuando eres más mayor porque ten en cuenta de que yo tengo 26 años, cualquier gente con 22 no se plantea muchas cosas de la historia, por ejemplo, cuando descubrimos América si lo hicieron bien o si está bien que hoy en día tengamos un rey o si deberíamos haber invadido Portugal... Si que te vale para tener un mínimo de cultura y es fundamental para entender porque las cosas hoy en día son como son, pero se podría hacer de otra forma mejor como te he dicho de cosas más dinámicas y participativas y menos leer esto y ya está, hacer a los alumnos más críticos.

Yo creo que no es producto de mi formación aquí, porque ya viene de antes, esto es como todo, tu cuando te vas haciendo mayor piensas más las cosas o eres más crítico o igual te quedas como cuando tenías 15 o 16, por aquí hay algunas de esas. Entonces no, esencialmente no, igual un 15% puede, pero tampoco, igual si me dices que si lo que pienso ahora de la historia y cómo la interpreto y tal es por aquí, no.

146.E11. ¿Qué finalidad crees que tiene la Historia como materia curricular?

La visión tradicional, un aprendizaje memorístico, darte un temario tú lo ves y lees y sabes lo que ha pasado, no te hacen que te cuestiones si lo que ha pasado está bien o mal, porque ha pasado así o si podría haber pasado de otra forma. Por ejemplo, mira lo que hablábamos del método del historiador de ponerte una gráfica y ver de qué año era y eso está bien, pero a lo que iba, simplemente tiene la finalidad de darte unos contenidos que se cumplan ya sea un aprendizaje memorístico o significativo, le da igual ,yo creo que si es memorístico mejor para ellos que realmente no debería ser así, pero si luego ves la ideología que hay detrás, a ellos no les interesa que tu sepas simplemente que sepas algo para parecer que aprendes algo. Realmente detrás de la ideología de la ley que hay ahora no pretende que tú seas crítico, pretende que tu sepas eso y ya está, si se te olvida se te ha olvidado, y que te preguntes las cosas tu solo no que el profesor te ayude, que puede haber un profesor que lo haga, pero desde la ley no creo que este concebida así.

Transmitir información y ya está, ni más ni menos y tal como están las cosas, cuanta menos información transmitan mejor, porque cada vez esto, ahora hay unos años que se ha parado, pero cuando yo entre aquí y las tasas valían 600 a 1.100 euros cuando yo entré, casi el doble, entonces si te vas detrás de eso para favorecer la concertada y la privada quitar la pública y que haya menos plazas y que sea más difícil, que te tengas que ir más a lo otro porque no te llega la nota o por lo que sea. Yo me tuve que ir al Puerto de Sagunto a estudiar un grado superior porque en Valencia no me llegaba la nota si no a mí me llaman a mitad de octubre, y mi padre me dijo que me fuera a un concertado y yo decía que yo irme a un concertado o privado, no te flipes, y me llamaron y me fui al Puerto, pero es que es eso, a través de quien ha hecho la ley se ve la ideología y lo que pretende. Nosotros somos los que tenemos que ayudar a que eso cambie desde clase. Yo le daría una finalidad de un aprendizaje más crítico y constructivista y más significativo, pero quizás no tan formal, por ejemplo, que con la revolución industrial yo te cuento una

introducción, te pongo una película, y luego te digo: “vale, ¿tu, con que te has quedado de todo lo que hemos visto y que te parece esa época? ¿Crees que por culpa de eso hoy en día estamos así que hacen esto para que en tres años tengas que ir y comprarte otro?” y a raíz de ahí se va al capitalismo. Quizás eso sea para secundaria, pero estamos hablando del currículo que es para todo, entonces intentar hacer que esa gente diga:” me quedo con este móvil y cuando se muera ya me compro otro”, pero no por ir a la moda me tengo que coger otro y consumir más, sino que son algo que va entonces hacerlo de una forma más natural a mi modo de ver.

Crítico significa, preguntándote cosas y cuestionándote lo que te han escrito, por ejemplo lo típico que siempre se cuenta desde la visión de un hombre blanco, europeo, la visión de los ganadores, por ejemplo lo de Jaume primer que se supone que vino y tiro a los moros y luego también está la versión de que había una gente que vivía aquí y se llamaban moriscos, los moros y los cristianos y creo que hasta judíos y toda esa gente convive y parece ser que un día vino ese señor y las tropas y dijeron ala vosotros fuera, entonces yo ahora mismo tengo dos versiones pero si no hubiera llegado hasta aquí tendría la del Jaume vino, tiro a esa gente y nos hizo un favor. Entonces lo que debería ser el currículum es que yo te doy algo y tú te preguntas si esto debería ser así o buscamos otra versión, asegurarse de que eso es así, eso es lo que tiene que hacer ya no un chiquillo sino una persona, porque si tu no vas a un colegio y haces que los chiquillos intenten ser mejores para la sociedad y mejores para sí mismos, que esto vaya a evolucionar y que no sea lo de siempre y que das unas nociones básicas, por ejemplo para explicarles cuatro cosas mal prefiero que sepan dos bien y que me dé tiempo a que me pregunten por que paso o porque piensan que este era un cabrón o porque creen que lo hicieron bien... A eso me refiero con la visión crítica, que se planten las cosas y no que yo te doy esto y fue así y ya está.

146.E12. ¿Qué recursos crees que son útiles para la explicación del pasado? ¿Has utilizado Fuentes históricas?

Yo creo que por ejemplo las anécdotas, porque eso siempre es un poco informal y como profesor puedes venderlo, porque aquí también porque te fijas más porque sabes a lo que te vas a dedicar, pero siempre he tenido profesores que te han contado una anécdota, muchos para introducir a algunos temas determinados. Aprovechar si tienes un museo cerca, porque eso llamas que vas de un colegio y les aprietas e incluso te sale gratis, también alguna película o documental porque si empiezas a explicar el origen de la tierra y eso, de documentales habrá un huevo o las especies y todo eso... también puedes buscar cosas en internet como videos.

No sé qué es una fuente histórica. A través de una ruta literaria que la teníamos que preparar nosotros y yo prepare la plaza de toros, sí que es histórica porque eso fue un circo, luego toros, se han hecho ciclos de cines o conciertos, *meetings*, no dentro de historia si no de forma transversal en la asignatura de formación literaria. También fuimos a un museo del Carmen, pero era sobre arte, no lo relaciono con fuente histórica.

Puedes hacer una unidad didáctica de un monumento, por ejemplo un sitio muy chulo que descubrí con lo de la plaza de toros, la plaza del ayuntamiento que da al mercado de las flores que me quede con lo guapo que estaba como eso alguien se lo cargó, eso lo trabajaría en plan preguntando si saben cómo era antes la plaza del ayuntamiento, que lo busquen e investiguen, y le digo busca la plaza del ayuntamiento a ver cómo era antes y entonces ves que en los años 30 o 50 que estaba lo del tranvía aún, era una plaza con fuentes y yo creo que una de las fuentes que esta estaba anteriormente, había como un suelo normal y bajo era un agujero y había casetas que vendían flores y de allí lo del

EDUCACIÓN HISTÓRICA, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

mercado de las flores y la plaza del ayuntamiento era toda un plaza enorme toda de mármol claro está que las fotos estaban en blanco y negro, se vendían flores y era un paisaje que era como Roma lo que pasa es que alguien dijo a tomar por culo, no sé si lo harían para hacer las mascletás que a mí me gustan pero no me hubiese gustado que hubiesen quitado eso porque era muy guapo. Yo buscaría de mis alumnos a que encontraran como era y como es, ya que se preguntan lo que me pregunte yo, y quien ha tirado eso con lo guapo que estaba, a eso me refiero con ser más crítico.

146.E13. ¿Qué crees que debe saber hacer un alumno en relación con la Historia para ser calificado por ti cuando seas maestro?

Partiendo de la base de que en primaria no pondría numeritos, pues yo me he planteado directamente lo que yo veo aquí y lo que nos hacen aquí, por ejemplo si me encuentras la foto y me lo explicas bien y veo que te has enterado de la historieta y tal pondría de 6 a 8 porque hay una motivación, interés y trabajo y el trabajo está hecho y bien hecho porque es encontrar una foto, la historieta que debe de estar no sé dónde, me lo explicas un poco y para que te hace falta que te aprendas eso si yo he visto que con lo que has hecho seguro que te los has aprendido y a molado más que estar en tu casa 2 horas mirándolo y leyéndolo. La excelencia, pedir algo más difícil y que profundicen más pero claro si la excelencia es profundizar más entonces ya estás haciendo que la gente se vuelva más loca y se dedique solo a estudiar eso, no sé cómo premiaría la excelencia, es que le pides a un chiquillo de esa etapa ¿qué sobresalga más?, que sí que despuntarse muchísimo, porque pondría a todos muy buena nota, menos de un 8 no creo que pusiese a nadie porque le hecho de estar en clase y motivado, valoraría más los valores, si cooperan si ves que realmente están aprendiendo y ves que les es realmente útil que también es hacerte una evaluación a ti mismo pero es lo que tienes que hacer al fin y al cabo, si tu no transmites unos valores y una información y no te aprendes esa información y además mediante ellos, entonces no se realmente que haces tú. No sé cómo premiar la excelencia, poniendo un trabajo voluntario que haga alguien que se aburre mucho o también tienen que tener su tiempo para el deporte. yo pienso que fuera del colegio no deberían estar haciendo deberes.

