

# **Formación histórica de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria: análisis de narrativas**

**María Belén San Pedro Veledo**

*Universidad de Oviedo*

**Miguel Ángel Suárez Suárez**

*Universidad de Oviedo*

**Sué Gutiérrez Berciano**

*Universidad de Oviedo*

## **Introducción**

Hoy en día ya no resulta novedoso hablar de la conveniencia de combinar contenidos de primer y segundo orden en la enseñanza de la historia. En efecto, de poco o nada sirven los conceptos, fechas y nombres si no se incardinan en un proceso que dé cabida también a ciertas habilidades como la búsqueda, la selección y el tratamiento de las fuentes, el desarrollo de la empatía, etcétera (Barton y Levstik, 2004; Wineburg, 2001; Gómez y Sáiz, 2017).

A este respecto, el uso de distintas fuentes para extraer información sobre un determinado tema constituye uno de los pilares básicos del pensamiento histórico, en tanto que pone en relación directa el pensamiento histórico con un proceso metodológico (Gómez et al., 2016). Cobran aquí especial relevancia la argumentación y la representación narrativa del pasado (Sáiz y López Facal, 2015). No olvidemos, siguiendo a Seixas y Morton (2013), que el pensamiento histórico constituye el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes y generar narrativas históricas. Esta creatividad es clave desde el punto de vista formativo, y deja cierto margen de maniobra a los estudiantes para interpretar las fuentes y realizar la pertinente narración sobre las mismas. Supondría, en este sentido, una interesante introducción para que los niños se inicien en la explicación histórica (Cooper, 2014), pero también, como señalan Sáiz y Gómez (2016: 178), «se convierte en un tema crucial cuando los narradores son maestros en formación, ya que pueden reproducir en su futura docencia ciertas representaciones sociales estereotipadas del pasado». Por ello, detectar estos elementos en su fase de formación es esencial para mejorar la educación histórica.

Este estudio surge en el contexto de una investigación llevada a cabo con estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo. Se pretendía comprobar hasta qué punto los ejercicios y actividades de tipo descriptivo relacionados con la empatía histórica y el uso de fuentes podían aumentar la tolerancia hacia colectivos en riesgo de exclusión, como es el caso de las personas refugiadas. No obstante, el principal objetivo de este trabajo es el de medir la formación histórica del alumnado mediante el análisis de dimensiones relacionadas con el pensamiento histórico a partir de narrativas elaboradas por los propios estudiantes. En relación con lo anterior, realizamos un ejercicio donde solicitamos a los estudiantes que elaboraran una narrativa, situada en el marco de la Guerra Civil española, donde debían situarse en el lugar de alguna persona que viviera directamente el conflicto. La relevancia del tema radica, a nuestro juicio, en el escaso conocimiento que de él tienen los estudiantes. En efecto, se trata de un periodo que, o bien no lo estudiaron, o bien lo hicieron de manera superficial, reduciéndolo a una sucesión de nombres, fechas y evolución de los frentes. De esta manera, justificamos la necesidad de utilizar distintas fuentes para conocer el contexto general de este periodo, al tiempo que se hacía necesario recurrir a la empatía para ponerse en el lugar de los protagonistas del relato.

## **1. Metodología**

### *Participantes*

Los participantes del estudio han sido 137 alumnos y alumnas de la asignatura Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales, del tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria, durante los cursos académicos de 2015-2016 y 2016-107.

### *Instrumentos*

El estudio ha utilizado como instrumentos de medición las narrativas elaboradas por los estudiantes y una escala que recoge indicadores relacionados con el pensamiento histórico del alumnado. Las narrativas fueron elaboradas de modo individual durante las sesiones de prácticas a partir de un guion diseñado por el profesorado al efecto que incluía fuentes básicas de tipo primario y secundario. Los alumnos y alumnas tuvieron que construir una narrativa en primera persona adoptando el rol de un personaje que debe abandonar España como exiliado en el contexto de la Guerra Civil española, detallando en todo momento las motivaciones que causan el exilio, las circunstancias del viaje hacia otro país y el destino final del protagonista en base a datos históricos fehacientes (San Pedro y López, 2016; San Pedro y López, 2017). Asimismo, se solicitó a los estudiantes que detallaran en un apartado anexo las re-

ferencias a las fuentes primarias y/o secundarias en las que se habían basado para elaborar el relato.

Las narrativas se han analizado mediante una escala de diseño personal en base a cuatro indicadores relacionados con el pensamiento histórico:

- Contextualización. Evidentemente se trata de uno de los elementos fundamentales no solo porque implica haber realizado una lectura previa de las distintas fuentes, sino también porque en ella confluye la intención del narrador por dejar claros los hechos que se pretenden narrar, situándolos en el tiempo y el espacio y tratando de hacer explícitas las causas del conflicto y las consecuencias que tuvo para los actores del relato.
- Implicación ideológica. Este criterio establece la presencia o ausencia de convicciones políticas o ideológicas que motiven al personaje del relato al exilio. Proporciona información acerca de las creencias de los estudiantes sobre la adscripción del personaje a un determinado partido político o colectivo y su posible influencia en la decisión del exilio.
- Uso de conceptos. Aporta información sobre la adecuación del lenguaje al contexto histórico, lo que requiere del estudiante un ejercicio de empatía contextualizada, evitando presentismos no solo en el lenguaje, sino también en las situaciones narradas.
- Uso de fuentes históricas. Indica el número de fuentes primarias y/o secundarias consultadas por el alumnado para la realización de la práctica. Resulta útil para conocer hasta qué punto consultar más o menos recursos sobre el conflicto contribuye a mejorar los resultados en las distintas categorías analizadas.

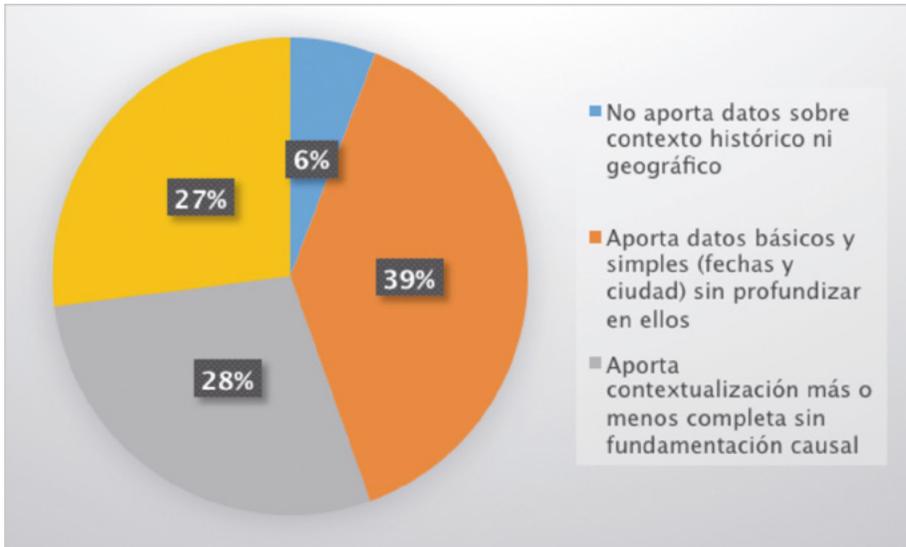
| ESCALA | CONTEXTUALIZACIÓN   | IMPLICACIÓN IDEOLÓGICA   | USO DE CONCEPTOS  | USO DE FUENTES             |
|--------|---|--|---|----------------------------|
| 1      | No aporta datos sobre contexto histórico y geográfico.  | No se hace referencia explícita a la ideología del personaje   | No utiliza conceptos históricos ni vocabulario adecuado al momento histórico.   | No utiliza fuentes         |
| 2      | Aporta datos básicos y simples (fechas y ciudad) sin profundizar en ellos.  | No se hace referencia explícita a la ideología del personaje, pero se infiere a partir del relato                | Utiliza conceptos y vocabulario adecuado al momento histórico de modo muy básico.   | Utiliza una fuente         |
| 3      | Realiza una contextualización más o menos completa, explicando hechos de la Guerra Civil que sitúan el relato en el tiempo y en el espacio sin fundamentación causal.         | Se hace referencia explícita a la ideología del personaje, pero sin profundizar.                                 | Utiliza correctamente conceptos históricos y vocabulario adecuado al momento histórico, pero sin profundizar en ellos.  | Utiliza dos fuentes        |
| 4      | Realiza una contextualización completa, explicando hechos de la Guerra Civil y sus consecuencias que sitúan el relato en el tiempo y en el espacio con fundamentación causal. | Se hace referencia explícita a la ideología del personaje vinculándola con la situación vivida por el personaje. | Utiliza correctamente conceptos históricos y vocabulario adecuado al momento histórico, de modo complejo, profundizando en ellos y dejando clara su importancia en el relato. | Utiliza tres o más fuentes |

**Tabla 1.** Categorías analizadas (elaboración propia).

No obstante, debe señalarse que durante el análisis de las narrativas se decidió modificar el indicador *Uso de fuentes* y dotarlo de una escala sobre 5, debido al número de estudiantes que utilizaban cuatro fuentes o más.

### *Resultados*

En cuanto a la contextualización histórica, el 28 % de los estudiantes aporta datos históricos y geográficos, explicando hechos de la Guerra Civil y situando el relato, aunque las relaciones causales son incompletas. El 39 % del alumnado solo cita datos básicos y simples.



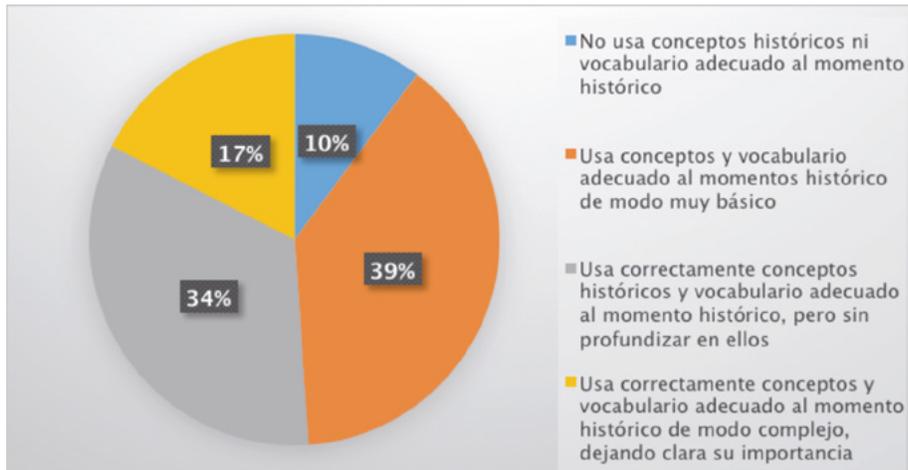
**Figura 2.** Resultados del indicador *Contextualización histórica*.

Más de la mitad del alumnado no hace explícita su ideología, aunque en el 23 % de los casos se puede inferir del relato. Solo el 28 % de los estudiantes relaciona la ideología del personaje con la situación vivida.



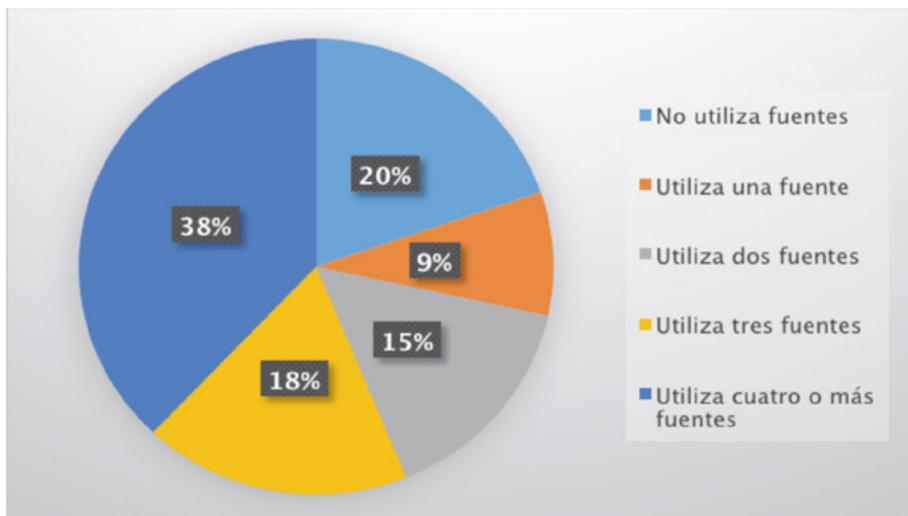
**Figura 3.** Resultados del indicador *Implicación ideológica*.

La adecuación de conceptos y vocabulario al contexto histórico es alcanzada por el 51 % de los estudiantes, aunque solo el 17 % profundiza en ellos implicándolos en el relato.



**Figura 4.** Resultados del indicador *Uso de conceptos y vocabulario históricos*.

Solo 27 de los 137 estudiantes manifiestan no haber utilizado ninguna fuente para realizar la práctica. De aquellos que sí las utilizan, el mayor porcentaje (38 %) se corresponde con los que utilizan cuatro fuentes o más.



**Figura 5.** Resultados del indicador *Uso de fuentes históricas*.

## 2. Conclusiones

Se ha constatado que casi todos los estudiantes son capaces de contextualizar el relato en el espacio y el tiempo con más o menos soltura, probablemente debido a la consulta de numerosas fuentes históricas de tipo primario y secundario para la elaboración de la práctica. El estudio corrobora la pertinencia de utilizar fuentes primarias y secundarias para la elaboración de relatos históricos y la construcción de conocimientos (González et al., 2011). Aunque la mayor parte de las fuentes utilizadas por el alumnado se corresponde con las de tipo secundario (manuales, documentales y publicaciones científicas), las de tipo primario también están presentes en testimonios escritos o digitales de las gentes que sufrieron el exilio, algunos de ellos recogidos en el propio entorno familiar. No obstante, cabe destacar la escasa presencia de fundamentación causal en las narraciones, lo que sigue poniendo de manifiesto el peso de un modelo positivista de enseñanza de la historia centrado en la enseñanza de datos y fechas. Las descripciones realizadas no permiten conocer en profundidad las interrelaciones de las experiencias vitales del personaje con el contexto de la Guerra Civil y sus efectos. En cuanto a la implicación ideológica de los protagonistas, el alumnado suele decantarse por una narración más lineal o neutra, sin posicionarse dentro de uno de los bandos de la contienda. En muchos casos el rol elegido se corresponde con el de un niño o niña, por lo que los estudiantes no ven necesario detallar la ideología del personaje.

Por otro lado, existe un reparto dicotómico en la utilización de conceptos y vocabulario históricos por parte de los futuros docentes. Se evidencia que, o bien desconocen este periodo de la historia resultando un relato básico, o bien tienen unos conocimientos bien cimentados que les permiten narrar en profundidad la experiencia del personaje. Quizá deba relacionarse este resultado con el modelo de acceso al grado que el estudiante haya tenido y el peso otorgado a la materia de historia durante los estudios de bachillerato. Los problemas del alumnado para establecer relaciones causales correctas y utilizar apropiadamente conceptos y vocabulario históricos podrían vincularse también con los datos que se desprenden del estudio de Gómez y Miralles (2015), en el que confirman la prevalencia de la memorización en las evaluaciones de los estudiantes de educación primaria y secundaria obligatorias. Si la enseñanza de las ciencias sociales en general, y de la historia en particular, debe contribuir a la formación de una ciudadanía crítica, activa y proclive a la mejora de la sociedad, es necesario que los docentes estén familiarizados con las técnicas de desarrollo del pensamiento histórico. Ello implica insistir en la formación inicial y continua del profesorado, promoviendo el contacto de los agentes implicados en la universidad y en los centros educativos escolares.

Entre las limitaciones al presente estudio, debe señalarse el carácter no aleatorio de la muestra, puesto que fue llevado a cabo con grupos-clase concretos y en dos periodos académicos distintos. También hay que tener en cuenta otros factores que han podido influir en los resultados, como la posible predisposición a la realización de tareas de los estudiantes o su formación preuniversitaria.

## Bibliografía

BARTON, K.; LEVSTIK, L. (2004). *Teaching History for the common good*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

COOPER, H. (ed.) (2014). *Writing History, 7-11. Historical writing in different genres*. Nueva York: Routledge.

GONZÁLEZ, N.; PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2011). «¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado?». En: P. Miralles; S. Molina; A. Santisteban. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, 221-232. Murcia: AUPDCS.

GÓMEZ, C. J.; 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. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.04>.

GÓMEZ, C.; ORTUÑO, J.; MOLINA, S. (2016). «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI». *Tempo e Argumento*, 6, 5-27.

GÓMEZ, C.; SÁIZ, J. (2017). «Narrative inquiry and historical skills. A study in teacher training». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (4), 19-33.

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

SÁIZ, J.; LÓPEZ FACAL, R. (2015). «Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores». *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.

SEIXAS, P.; MORTON, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.

SAN PEDRO, M.<sup>a</sup> B.; LÓPEZ, I. (2016). «Relacionar pasado y presente mediante uso de fuentes y la empatía histórica: investigación con profesorado en formación». En: R. López (ed.). *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las Ciencias Sociales*, 458-467. Santiago de Compostela: Red 14.

— (2017). «Empatía histórica y aumento de la tolerancia hacia la figura de los refugiados: estudio con profesorado en formación». *Revista de Psicología y Educación*, 12 (2), 116-128. <https://doi.org/10.23923/rpye2017.12.150>.

WINEBURG, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Filadelfia: Temple University Press.